

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA BURGO FEDATO**

**INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO PARANÁ**

**CURITIBA**

**2022**

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA BURGO FEDATO**

**INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO PARANÁ**

Tese apresentada para Banca de Defesa dentro das exigências do Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores” da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, como exigência parcial para a obtenção de Título de Doutor em Educação.

Professora Orientadora: Maria Antonia de Souza

**CURITIBA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuiú do Paraná

F292 Fedato, Renata Burgo.

Influência da pedagogia socialista soviética nas práticas pedagógicas das escolas itinerantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) no Paraná / Renata Burgo Fedato; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Antônia de Souza.  
217f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022

1. Prática pedagógica. 2. Pedagogia socialista soviética.  
3. Escolas itinerantes. 4. MST. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação.  
II. Título.

CDD – 371.3

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

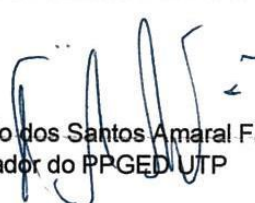
**TERMO DE APROVAÇÃO**


**RENATA BURGO FEDATO**

**INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO PARANÁ**

Essa tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de DOUTORA em Educação  
no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 26 de setembro de 2022

  
Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho  
Coordenador do PPGED/UTP


  
Profa. Maria Antônia de Souza - UTP  
Orientadora  
Presidente da Banca

  
Caroline Bahniuk

Profa. Dra. Caroline Bahniuk - Membro Titular Externo – UNB

  
Janete Ritter

Profa. Dra. Janete Ritter - Membro Titular Externo – UNIOESTE

  
Naura Syria Carapeto Ferreira

Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira – Membro Titular Externo – UFPR –  
aposentada

  
Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira – Membro Titular Interno – UTP

*Dedico este trabalho ao meu querido pai Marcos Antonio Burgo, que em 2021 desencarnou e me deixou toda sua força e persistência pela vida. Dedico também a todos que convivem ou vivem com a Esclerose Múltipla e lutam todos os dias pela vida e a saúde. Assim como aos trabalhadores que permanecem na luta e na resistência diária.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato de reconhecer que em nossa jornada na vida, todos que estiveram conosco, são responsáveis direta ou indiretamente por estarmos onde estamos. Mesmo que tenhamos tido experiências ruins, devemos considerar todos que passaram por nós como ensinantes. Felizmente, durante minha trajetória nesta pesquisa tive a alegria de conviver, dividir e aprender com profissionais e pessoas que me aceitaram a partir da minha realidade e vice e versa. Peço ao universo que eu não esqueça de ninguém, mas se o fizer, já de antemão, peço desculpas.

### À MINHA FAMÍLIA

Primeiramente meu agradecimento vai à minha família. Ao meu pai **Marcos Antonio Burgo**, que desencarnou, retornando à Casa do Pai Celestial em outubro de 2021, cinco dias antes do meu aniversário e da minha qualificação. Meu pai, pouco entendia o que era uma pesquisa e sua contribuição à Educação, mas que nem por isso, deixou de conversar, perguntar e me incentivar na vida.

A minha mãe **Maria Terezinha Scheller Burgo**, guerreira, que mesmo diante de tantas adversidades, demonstrou que seguir em frente não é uma questão de escolha, mas sim de caráter e respeito à vida. Também sempre muito presente, leu e releu minha pesquisa muitas vezes, me fazendo defender aquilo que acredito e que pesquiso.

A minha irmã, **Aline Burgo**, que sendo enfermeira, cuidou de mim por tantas vezes neste período de pesquisa, mostrando a mim, que minha saúde pode se apresentar do jeito que for, mas que ela sempre estará ao meu lado, como irmã e como enfermeira. Além disso, também, leu, releu, corrigiu, me fortalecendo durante todo o processo da pesquisa.

Ao meu esposo, **Renato Norbiato Fedato**, que sempre me apoiou e mesmo sendo da área de Engenharia, leu os pedagogos russos, Pistrak, Shulgin e Krupskaya para que tivéssemos diálogo sobre minha pesquisa, tornando meu caminhar no Doutorado, muito mais suave e compartilhado.

Ao meu cunhado **Mauricio**, meus sobrinhos **Eduardo e Breno**, que tornaram meus dias mais alegres e leves durante esses 4 anos.

Ao meu amado filho, **Augusto Burgo Fedato**, que todas as vezes me questionava: Mãe, quantas páginas você já conseguiu escrever? Sempre me incentivando a vencer os dias ruins, com alegria e paciência.

## AOS MEUS PROFESSORES

Primeiramente, fica todo respeito, admiração e honra de ter sido orientada por dois anos pela professora Dr<sup>a</sup> **Naura Syria Carapeto Ferreira**. Me ensinou que ser professor e orientador é muito mais do que estar em sala de aula e solicitar produção. É enxergar o aluno com todo seu potencial, mesmo diante das dificuldades que a saúde possa lhe impor. Foi a professora Naura que viu em mim, aquilo que nem mesma eu enxergava, pelo respeito ao meu tempo de amadurecimento tanto intelectual, quanto pessoal, pela autonomia e confiança em mim depositada. Tornou meu caminho muito suave, mesmo diante da revelação que fiz a ela sobre minha condição de saúde, Esclerose Múltipla, posicionando-se sempre com muita fé, coragem e sabedoria.

À professora Dra. **Maria Antonia de Souza**, que me acompanhou e orientou também durante a pesquisa sempre com autenticidade e firmeza, com rigor teórico-metodológico, nunca permitindo que meus dias ruins se tornassem minha fraqueza, sempre com palavras de motivação e incentivo à pesquisa e à vida.

A todos os professores da Banca de Qualificação, Dr<sup>a</sup> **Maria de Fatima Rodrigues**, Dr<sup>a</sup> **Caroline Bahniuk** e Dr<sup>a</sup> **Janete Ritter**, que me auxiliaram com instrumentos, fontes e diálogos na pesquisa.

Ao Me. **Valter Jesus Leite** que com sua paciência e senso de cooperação me auxiliou na pesquisa, compartilhando documentos, convites de formação, acesso à materiais, evidenciando que aquilo que o MST coloca como teoria, se vê na prática dos que se formaram em suas escolas.

À professora Dr<sup>a</sup> **Isabela Camini** que atenciosamente atendeu com muito carinho à pesquisa, compartilhando seus saberes e experiências com dados e fontes.

Ao professor **Pedro Leão**, que me auxiliou com incontáveis contribuições intelectuais e diálogo franco.

À **Universidade Tuiuti do Paraná, Pró-Reitoria**, que me concedeu Bolsa de Estudos, revelando o olhar para a formação humana, considerando a realidade que os estudantes e pesquisadores enfrentam, sem a qual, não poderia continuar a pesquisa. Agradeço também aos **funcionários** direta e indiretamente vinculados a secretaria da pós-graduação pela presteza e agilidade.

## AOS MEUS AMIGOS

São muitos os que partilharam meu caminho e me permitiram chorar e rir em sua companhia. Obrigada a cada um de vocês. Márcio, Patricia e Ana, sou muito grata

por tudo.

Especialmente agradeço às minhas professoras, amigas e chefes ***Dra. Dinamara Pereira Machado*** e a ***Dra. Marcia Regina Mocelin*** que sempre me incentivaram na pesquisa acadêmica, mostrando que o caminho a ser percorrido pode ser mais tranquilo quando dividimos nossas dores e alegrias. Obrigada as duas professoras, amigas e chefes de trabalho, que desde o início me apoiaram a entrar no doutorado, acreditando em mim, no meu potencial e na minha tese. Muitas histórias vivemos juntas neste período, e que sem elas, certamente não estaria hoje aqui, escrevendo estes agradecimentos com toda sinceridade e finalizando esta parte da pesquisa.

Assim, finalizo meus agradecimentos a todos que reconhecem a necessidade da pesquisa para a Educação Brasileira, principalmente quando em defesa da Educação Socialista e Pública, enfrentando sempre os limites e as condições conjunturais que se manifestam e materializam-se como barreiras a serem superadas e transformadas.



## RESUMO

A pesquisa trata sobre a influência da pedagogia socialista soviética do período de 1917 a 1930, nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no estado do Paraná. Moisey M. Pistrak, Viktor Nikolaevich Shulgin e Nadezhda k. Krupskaya foram educadores que se destacaram no período pós-revolução russa de 1917 a 1930, período histórico de constituição da pedagogia soviética (1917 a 1920) e de afirmação da escola socialista e da pedagogia marxista-leninista (1921 a 1930), por proporem práticas pedagógicas consideradas revolucionárias, aliando educação ao trabalho socialmente útil, através da formação humana por meio do trabalho com a atualidade, a auto-organização e com a organização das escolas com os Complexos de Estudo. O objetivo principal desta pesquisa é identificar e analisar a presença das categorias da pedagogia socialista soviética nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do Paraná, visto que estas se manifestam como práticas que se contrapõem à educação capitalista e têm como proposta pedagógica a formação humana integral. Os objetivos específicos foram contextualizar a produção do conhecimento sobre as Escolas Itinerantes do MST; identificar e analisar os fundamentos teóricos das Escolas Itinerantes segundo a produção bibliográfica sobre as práticas pedagógicas do Movimento; investigar como se dá a presença das categorias de análise da pedagogia socialista soviética dos pensadores Moisey M. Pistrak, Viktor N. Shulgin e de Nadezhda k. Krupskaya em práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes, segundo análises da produção de conhecimento em teses e dissertações. O método que orienta a pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético e os procedimentos resumem-se ao estudo bibliográfico e documental. As análises nos documentos e nas produções de conhecimento partiram das categorias elencadas a partir da pedagogia socialista soviética: atualidade, trabalho socialmente necessário, auto-organização e Complexos de Estudos. Conclui-se que as práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do Paraná formam-se sob influência e incorporação dos fundamentos das práticas da pedagogia socialista soviética (1917 a 1930) e que a partir de determinantes internos e externos luta por sua autonomia pedagógica, enfrentando o Estado para implementar práticas pedagógicas revolucionárias nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica; Pedagogia Socialista Soviética; Escolas Itinerantes; MST.

## **ABSTRACT**

The research deals with the influence of Soviet socialist pedagogy from 1917 to 1930, in the pedagogical practices of the itinerant school of the Landless Rural Workers Movement (MST) in the state of Paraná. Moisey M. Pistrak, Viktor Nikolaevich Shulgin and Nadezhda k. Krupskaya were educators who excelled in the Russian post-revolution period from 1917 to 1930, historical period of constitution of Soviet pedagogy (1917 to 1920) and affirmation of socialist school and Marxist-pedagogyLeninist (1921-1930), for proposing pedagogical practices considered revolutionary, combining education to socially useful work, through human training through work with the present, self-organization and organization of schools with Study Complexes. The main objective of this research is to identify and analyze the presence of the categories of Soviet socialist pedagogy in the pedagogical as practices that are opposed to capitalist education and have as pedagogical proposal the integral human formation. The specific objectives were to contextualize the production of knowledge about the Itinerant School of the MST; identify and analyze the theoretical foundations of the Itinerant School according to the bibliographical production on the pedagogical practices of the Movement; to investigate the presence of the categories of analysis of the Soviet socialist pedagogy of the thinkers Moisey M. Pistrak, Viktor N. Shulgin and Nadezhda k. Krupskaya in pedagogical practices of the Itinerant School, analysis of the production of knowledge in theses and dissertations. The method that guides the research is the Dialectical Historical Materialism and the procedures are summarized to the bibliographic and documentary study. The analyses in the documents and in the knowledge productions started from the categories listed from the Soviet socialist pedagogy: actuality, socially necessary work, self-organization and Complexes of Studies. It is concluded that the pedagogical practices of the Itinerant Schools of Paraná are formed under influence and incorporation of the foundations of the practices of Soviet socialist pedagogy (1917-1930) and that from internal and external determinants fights for their pedagogical autonomy, facing the State to implement revolutionary pedagogical practices in the itinerant school of the MST in Paraná.

**Keywords:** Pedagogical Practice; Soviet Socialist Pedagogy; Itinerant School; MST.

## RESUMEN

La investigación trata sobre la influencia de la pedagogía socialista soviética del período de 1917 a 1930, en las prácticas pedagógicas de la escuela itinerante del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en el estado de Paraná. Moisey M. Pistrak, Viktor Nikolaevich Shulgin y Nadezhda K. Krupskaya fueron educadores que se destacaron en el período post-revolución rusa de 1917 a 1930, período histórico de constitución de la pedagogía soviética (1917 a 1920) y de afirmación de la escuela socialista y de la pedagogía marxista-leninista (1921-1930), por proponer prácticas pedagógicas consideradas revolucionarias, aliando educación al trabajo socialmente útil, a través de la formación humana por medio del trabajo con la actualidad, la auto-organización y con la organización de las escuelas con los Complejos de Estudio. El objetivo principal de esta investigación es identificar y analizar la presencia de las categorías de la pedagogía socialista soviética en las prácticas pedagógicas de las Escuelas Itinerantes de Paraná, ya que éstas se manifiestan como prácticas que se contraponen a la educación capitalista y tienen como propuesta pedagógica la formación humana integral. Los objetivos específicos fueron contextualizar la producción del conocimiento sobre la Escuela Itinerante del MST; identificar y analizar los fundamentos teóricos de la Escuela Itinerante según la producción bibliográfica sobre las prácticas pedagógicas del Movimiento; investigar cómo se da la presencia de las categorías de análisis de la pedagogía socialista soviética de los pensadores Moisey M. Pistrak, Viktor N. Shulgin y de Nadezhda K. Krupskaya en prácticas pedagógicas de la Escuela Itinerante, según análisis de la producción de conocimiento en tesis y disertaciones. El método que orienta la investigación es el Materialismo Histórico Dialéctico y los procedimientos se resumen al estudio bibliográfico y documental. Los análisis en los documentos y en las producciones de conocimiento partieron de las categorías enumeradas a partir de la pedagogía socialista soviética: actualidad, trabajo socialmente necesario, auto-organización y Complejos de Estudios. Se concluye que las prácticas pedagógicas de las Escuelas Itinerantes de Paraná se forman bajo influencia e incorporación de los fundamentos de las prácticas de la pedagogía socialista soviética (1917 a 1930) y que a partir de determinantes internos y externos lucha por su autonomía pedagógica, enfrentando al Estado para implementar prácticas pedagógicas revolucionarias en la escuela itinerante del MST en Paraná.

**Palabras-clave:** Práctica pedagógica; Pedagogía Socialista Soviética; Escuela Itinerante; MST.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira

PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEED- Secretaria de Estado da Educação

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNB - Universidade Federal de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 2: Cronograma realizado no I Encontro do grupo de estudos: Rap e Educação: Fundamentos da Pedagogia Socialista-MST/2021. ....                 | 21  |
| Quadro 1: Curso “Educação e Revolução: a pedagogia socialista soviética” e professores ministrantes. ....  | 22  |
| Quadro 3: Teses do banco digital da Capes a partir do descritor “Escola Itinerante” (singular) e “Escolas Itinerantes” (plural) ao mesmo tempo. .... | 30  |
| Quadro 4: Dissertações do banco digital da Capes a partir do descritor “Escola Itinerante” no singular ....  | 31  |
| Quadro 5: Dissertações do banco digital da Capes com os descritores “Escolas Itinerantes” no plural.....   | 33  |
| Quadro 6: Dissertações do banco digital da Capes com os Descritores “Complexos de Estudo” em junção com “Escola Itinerante. ....                     | 33  |
| Quadro 7: Breve panorama de guerras, revoluções e reivindicações na Rússia. ....   | 47  |
| Quadro 8: Organização das Escolas Base partir do ano letivo de 2018.....   | 85  |
| Quadro 9: Breve exposição dos Núcleos Setoriais e alguns tempos educativos das Escolas Itinerantes do MST. ....                                      | 122 |
| Quadro 10: Escolas itinerantes situação 2020 ou período anterior. ....   | 214 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1: O império russo de 1689 a 1900 .....  | 46  |
| Figura 2: Imagem atribuída à Pistrak pelo site da Grande Enciclopédia Russa .....   | 52  |
| Figura 3: Krupskaya aos quatorze anos de idade em 1883. ....  | 56  |
| Figura 4: Krupskaya junto aos operários.....  | 59  |
| Figura 5: Krupskaya presidência da III conferência de Educação Pré-escolar de toda a Rússia (1926).....   | 61  |
| Figura 6: SHULGIN, Viktor Nikolaevich.....  | 62  |
| Figura 7: A serpente e a fábrica .....  | 67  |
| Figura 8: Cartaz da União Soviética, 1930, intitulado: Vamos detoná-lo!.....  | 69  |
| Figura 9: Escola Itinerante Paraná 1996-2021.....   | 88  |
| Figura 10: Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da escola. ....   | 120 |
| Figura 11:Tempo formatura Escola Itinerante Vagner Lopes Quedas do Iguaçu (2016).....   | 124 |
| Figura 12: Tempo formatura Escola Itinerante Sementes do Amanhã.....  | 124 |
| Figura 13: Atividade de formação do Núcleo Setorial de Embelezamento da Escola Itinerante Caminhos do Saber em 2015.....                                      | 133 |
| Figura 14: Ilustração do trabalho com as cartas e com o Jornal. ....  | 136 |
| Figura 15: Equipe de professores, crianças, acampados e assentados que podem se responsabilizar pela produção do “jornal mural”.....                          | 138 |
| Figura 16:Jornal Escolar Frutos da Terra produzido coletivamente pela Escola Itinerante “Semeando Saber” de Florestópolis- Pr. ....                           | 139 |
| Figura 17: Slides utilizados para a formação das Escolas Itinerantes do Paraná. ..  | 165 |
| Figura 18: Estruturando a Horta Mandala e a reposição necessária do solo. ....  | 173 |
| Figura 19: Alimentos produzidos na Horta Mandala com o Projeto de Formação em Agroecologia dos jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná. .... | 175 |
| Figura 20: Preparação da terra para a construção da horta mandala na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu.....                                     | 177 |
| Figura 21: Construindo a Horta mandala na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu.....  | 178 |
| Figura 22: Estudantes da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, durante mutirão na horta no tempo trabalho. ....   | 179 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>16</b>  |
| <b>2. FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA (1917-1930) .....</b>  | <b>44</b>  |
| 2.1 MOISEY M. PISTRAK (1888-1937) .....  | 52         |
| 2.2 NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA (1869-1939) .....  | 56         |
| 2.3 VIKTOR N. SHULGIN .....  | 62         |
| <b>3. ESCOLAS ITINERANTES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).....</b>                                   | <b>74</b>  |
| 3.1 ESCOLAS ITINERANTES NO ESTADO DO PARANÁ.....   | 80         |
| 3.2 FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO MST .....  | 89         |
| <b>4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOCIALISTA SOVIÉTICA E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST .....</b>                  | <b>101</b> |
| 4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST ..... | 108        |
| 4.2 COMPLEXOS DE ESTUDO E A ATUALIDADE .....   | 114        |
| 4.3 O TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO E A AUTO-ORGANIZAÇÃO: .....  | 130        |
| 4.4 INVENTÁRIO DA REALIDADE E A AGROECOLOGIA.....  | 150        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>183</b> |
| <b>6. REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>187</b> |
| <b>7. APÊNDICE 1:.....</b>   | <b>197</b> |
| <b>8. APÊNDICE 2:.....</b>   | <b>198</b> |
| <b>9. APÊNDICE 3:.....</b>   | <b>214</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Para compreender a pedagogia revolucionária socialista soviética e seus fundamentos é necessário analisar a questão da formação humana, produzida historicamente como processo mediado pelo trabalho<sup>1</sup>. No sentido do trabalho socialmente necessário e útil, que realmente distingue a natureza humana da dos animais, ou seja, cada qual transformando sua realidade, sua materialidade, contanto que de forma humanizada permeado por ações planejadas, e esquematizadas anteriormente à sua finalidade.

Para as práticas pedagógicas revolucionárias, na visão marxista, materialista e dialética, há de se entender os fenômenos e suas conexões, em busca de transformação, advindos solidamente dos fundamentos que carregam os termos “Escola Única do Trabalho”. “Única” onde “todas as crianças devem entrar em um único e mesmo tipo de escola e começar sua educação igualmente[...]” Deve ser do “trabalho”, onde “conduz a um conhecimento criativo, vivo, e ativo do mundo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 287-288).

Práticas pedagógicas revolucionárias refletem em ações e teorias que articulam a educação como fenômeno social capaz de transformar e superar relações que se expressem de forma desigual, opressora, produzida e mantida pela visão capitalista. É a partir desta perspectiva que o revelar da essência deste fenômeno social se faz necessário para alcançar o fundamento pedagógico socialista revolucionário e suas práticas que se baseiam no princípio do trabalho “real” e “socialmente necessário”.

A partir do método materialista histórico-dialético esta pesquisa tem como abordagem a investigação de natureza bibliográfica e documental, que toma como base o movimento social popular Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, a Revolução Socialista Soviética e seus fundamentos pedagógicos, representados pelos pedagogos pioneiros Pistrak, Krupskaya, e Shulgin, no período de 1917 a 1930 na antiga União Soviética. As categorias de análise são: Auto-organização; Atualidade, Complexos de Estudos e Trabalho Socialmente Necessário.

Desta forma, busco compreender, identificar e analisar as práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do Movimento social popular MST relatadas nas produções

---

<sup>1</sup> A seção “Introdução” desta tese assumirá a escrita na primeira pessoa do singular.



de conhecimentos, entre teses e dissertações, fundamentadas na pedagogia socialista soviética. Para isso foram elencadas categorias do pensamento e da prática pedagógica revolucionária socialista soviética em articulação com as práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do MST no estado do Paraná. Em consonância com Pistrak (2018) parto do princípio de que práticas não ocorrem sem a teoria, “sem teoria pedagógica revolucionária”, e que não há como ter a “prática pedagógica revolucionária”, pois do contrário, praticaríamos uma “coletânea de receitas de diferentes casos da vida” (p. 33-34). Assim como há de compor nesta prática a valorização das compreensões teóricas das transformações e para as transformações (CALDART, 2014).

A fim de compreender o problema de pesquisa “sob quais determinantes o fundamento da pedagogia socialista soviético se faz presente nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná?” tive como objetivo geral da pesquisa “compreender a influência dos pensadores socialistas soviéticos nas práticas pedagógicas revolucionárias nas Escolas Itinerantes do MST”. Para isso os objetivos específicos buscaram “contextualizar a produção do conhecimento sobre as Escolas Itinerantes do MST; identificar e analisar os fundamentos teóricos da Escola Itinerante segundo a produção bibliográfica sobre as práticas pedagógicas do Movimento; investigar como se dá a presença das categorias de análise da pedagogia socialista soviética dos pensadores Moisey M. Pistrak, Viktor N. Shulgin e de Nadezhda K. Krupskaya em práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do Paraná, segundo análises da produção de conhecimento em teses e dissertações”.

A pesquisa teve como norte de análise o período histórico da Revolução Soviética de 1917 a 1930, em que suas proposições pedagógicas, de fundamentos marxistas-leninistas, mostraram-se base fundamental para a resistência da população, tanto material quanto ideológica, frente às práticas autoritárias e excludentes da educação, cultura, economia, e políticas vigentes no período histórico conjuntural em que eclodiu a Revolução de 1917.

A periodização realizada, está de acordo com Freitas (2013) quando argumenta sobre dois períodos históricos, o “inicial” de 1917 a 1920 e o “segundo” caracterizado como período de luta 1921 a 1930. Contudo, partindo do mesmo pressuposto de Freitas (2013) os dois períodos nos interessam, pois tratam da construção da

pedagogia socialista e, portanto, foram analisados conjuntamente<sup>2</sup>.

Tal recorte histórico da Revolução Soviética de 1917 a 1930 auxiliou na compreensão da construção da pedagogia revolucionária socialista soviética e seus fundamentos articulando-os com as práticas pedagógicas revolucionárias das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em estudo. A aproximação e dedicação à temática de educação socialista soviética e sua presença em práticas pedagógicas no Brasil iniciaram durante o programa de Mestrado em 2017 na PUCPR, onde por orientações de leituras tive contato e identificação com as literaturas que destacavam a pedagogia socialista soviética e seus fundamentos.

Estudei e pesquisei sobre os objetivos e fundamentos da revolução soviética, assim “conheci” Pistrak com a obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”. Exercendo o processo de investigação em minha formação acadêmica verifiquei que durante minha graduação, 3 anos de curso na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e último ano na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)<sup>3</sup> as disciplinas que contribuiriam com os fundamentos da educação deixaram grande lacuna entre a história e a teoria das pedagogias socialistas soviéticas, que poderiam ter despertado minha atenção desde os primeiros anos de formação acadêmica.

Sei que a “falta” na formação acadêmica do professor não é especificidade das duas universidades mencionadas, primeira pública (UEL) e outra privada (UTP), por isso relato esta necessidade de revisitar os currículos de formação visando fundamentos socialistas e suas relações com a produção de conhecimento acumulado historicamente que certamente deixa margens para que novas pedagogias não se estabeleçam de modo crítico e consciente. Futuros debates sobre a formação de professores e a organização do currículo voltado para uma compreensão da pedagogia socialista soviética, junto às práticas pedagógicas de escolas que se contraponham ao sistema capitalista se faz necessário.

Somente no Mestrado que a literatura socialista soviética, a partir do materialismo histórico-dialético, me ajudou a compreender o movimento dos fenômenos educacionais e suas materialidades compreendidas e analisadas pela história da educação.

---

<sup>2</sup> Freitas (2013) indica a leitura de *Sovietskaya Pedagogika*, 1954 para compreensão da discussão do “período inicial” e “segundo período”.

<sup>3</sup>Em busca de melhores condições de vida e trabalho mudei-me da cidade de Londrina para Curitiba.

A obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” de Pistrak (1981) foi o fio condutor da minha busca pelos fundamentos da pedagogia sistematizada na União Soviética. Desde minha dissertação de mestrado inserida na linha de pesquisa em História da Educação investigo o “ideário” educativo de Pistrak no Brasil presente na educação do Movimento e expresso por meio dos Boletins Educacionais produzidos pelo MST, expressão de práticas pedagógicas, que exigiriam uma pedagogia diferente, baseada na auto-organização, autogestão, formação militante e na busca pelo trabalho como socialmente necessário.

As perguntas que caminharam com meus estudos buscavam respostas para análises de como em plena sociedade capitalista, encontraríamos, práticas pedagógicas, que propõem rompimento com estratégias capitalistas e suas formas de opressão na educação? Quais seriam os fundamentos pedagógicos para trabalhar por uma formação humana, buscando pelo desenvolvimento integral do sujeito? Qual ou quais pedagogias poderiam transformar suas práticas numa revolução social? Diante destes questionamentos os fundamentos da Pedagogia do Movimento mostraram-se cada vez mais como caminho para atender aos princípios da luta de classes, baseando-se na atualidade, como identifiquei em Pistrak (2013, p. 114)

Sob o ângulo de visão da atualidade é preciso, impiedosamente, recusar uma série inteira de “disciplinas” e partes de “cursos”, que não têm nada em comum com a atualidade. Aqui a questão refere-se não somente à história, no ensino da qual, finalmente, começa aparecer algo novo; aqui a questão também não é “classicismo”. A questão está aqui no exame de todo conteúdo do trabalho educativo, em introduzir nele aquelas partes sem as quais a atualidade não pode ser esclarecida corretamente, na introdução de novas disciplinas antes nem conhecidas pela escola, e lançar às águas tudo aquilo que, do ponto de vista do estudo da atualidade, pode-se passar sem.

Entendendo de que a “visão da atualidade” proposta na sociedade moderna não comporta elementos conjunturais da pedagogia socialista no período de 1917 a 1930, procurei por mais orientações a respeito do pedagogo Pistrak e seu pensamento educativo. Encontrei no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fontes que indicavam a pedagogia soviética como uma de suas bases teóricas-práticas, além da expressão do pensamento de Shulgin e Krupskaya refletidas nos Cadernos e Programas de Formação das Escolas Itinerantes de 2003, principalmente no Paraná a partir de 2003.

Diante das evidências percebi a importância em aprofundar e ressaltar no âmbito acadêmico o fundamento pedagógico dos pioneiros da educação socialista do

período de 1917 a 1930, ressaltando as contribuições de Pistrak, Shulgin e Krupskaya na luta para uma nova pedagogia, ou por uma escola diferente, como o próprio MST localiza.

Ciente da dificuldade de pesquisa pela temática socialista e o cenário político atual, além da dificuldade da língua russa, procurei por cursos de formação que tratassem a respeito da Revolução Russa e da pedagogia socialista soviética a partir dos principais educadores como Pistrak, Shulgin e Krupskaya. Um dos cursos que realizei foi com o MST, em 2021, I Encontro do Grupo de Estudo “Reforma Agrária Popular e Educação- Fundamentos da Pedagogia Socialista”<sup>4</sup>, intitulado “Formação em tempo de Corona” em parceria com o MST e a Universidade de Brasília na área de Educação, em que tive a oportunidade de continuar em formação com o coletivo, a partir do convite de Valter Jesus Leite.

A dinâmica dos encontros foi com exposições dos educadores dividindo-se em 2 partes. A primeira com exposição de cerca de 1 hora para explanação sobre contexto histórico das formulações teóricas, enfatizando processos das práticas sociais e educativas que serviram de base à sistematização teórica da pedagogia socialista soviética. Segunda parte expôs sobre as categorias fundamentais dos clássicos em estudo, pensando sobre os desafios educacionais do nosso tempo, desde o projeto histórico da classe trabalhadora. Seguida por blocos de reflexões e questões dos participantes com intuito de ajudarem na compreensão do tema em debate.<sup>5</sup>

Os encontros organizaram-se conforme o quadro:

---

<sup>4</sup> O número de inscritos neste curso foi de 1.500 inscritos, conforme relata a professora Bahniuk, expressando momentos difíceis, mas ao mesmo tempo, de resistência. O curso foi transmitido pela plataforma Zoom e no Youtube pelo canal Educação e Reforma Agrária Popular (MST) coordenados pela professora Caroline Bahniuk e Valter Jesus Leite.

<sup>5</sup> O site do curso está disponível na página “Formação em Movimento”. Disponível em: <https://sites.google.com/view/mstformcaocvd19/rap-e-educa%C3%A7%C3%A3o-m%C3%B3dulo-ii> . Todos os encontros estão disponíveis no Youtube através do link <https://www.youtube.com/channel/UCyzV0Bz3oZt2L1CbGsj0bRg/videos> . Acesso em: 10 ago. 2022.

Quadro 1: Cronograma realizado no I Encontro do grupo de estudos: Rap e Educação: Fundamentos da Pedagogia Socialista-MST/2021.

| <b>I Encontro: Rap e Educação:<br/>Fundamentos da Pedagogia Socialista</b> |  |                          |
|--|--|--------------------------|
| DATA   | Cronograma e Módulos   | Professores Ministrantes |
| 26/07/22   | I ENCONTRO- K. Marx e F. Engels e o legado do materialismo histórico e dialético para construção da pedagogia socialista   | Gaudêncio Frigotto       |
| 09/08/22   | II ENCONTRO- A Pedagogia Socialista a partir dos Pioneiros da Educação Russa- Krupskaya, Pistrak e Shulgin   | Luiz Carlos de Freitas   |
| 30/08/22   | III ENCONTRO- L. S. Vigotski; A.R Luria; A. Leontiev e a construção da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e sua relação com a educação escolar  | Maria Isabel Serrão      |
| 13/08/22   | IV ENCONTRO- Paulo Freire e os fundamentos da Pedagogia do Oprimido para uma educação como prática da liberdade  | Lisete Alelaro           |
| 27/09/22   | V ENCONTRO- Bogdan Suchodolski: a teoria marxista da educação por uma educação do futuro   | Celia Regina Vendramini  |
| 18/10/22   | VI ENCONTRO- Educação e Escola Unitária na teoria Gamskiana  | Marcela Pronko           |
| 08/11/22   | VII ENCONTRO: Alfredo Bosi e Ecléa Bosi: cultura, memória e arte como processos de resistência reflexões sobre cultura, memória e artes na sociedade de classes. | Adelaide Gonçalves       |
| 29/11/22   | VIII ENCONTRO- O MST e a Pedagogia do Movimento diante dos desafios educativos da atualidade   | Roseli Salete Caldart    |

Fonte: Organizado pela autora.

Outro curso de formação foi a partir do site “Caixa de Ferramentas<sup>6</sup>” que tem como missão a educação a distância, o aprendizado coletivo e conteúdos gerados por militantes e intelectuais. O curso teve como objetivos e incentivos a pedagogia socialista soviética” sendo iniciativa da Escola Latino-americana de História e Política (ELAHP), do Centro Cultural Esperança Vermelha e da Caixa de Ferramentas. O curso fez análise crítica da experiência soviética, contando com pesquisadores e professores especialistas em variadas temáticas. O quadro abaixo explicita os módulos e respectivos professores ministrantes:

Quadro 2: Curso “Educação e Revolução: a pedagogia socialista soviética” e professores ministrantes.

| <b>Curso: Educação e Revolução: A pedagogia socialista soviética</b>  |   |
|---|---|
| Educação e ensino na obra de Marx e Engels  | Prof. Dr. José Claudinei Lombardi   |
| Educação, Revolução e URSS: um panorama histórico sobre os fundamentos pedagógicos e as políticas educacionais soviéticas | Prof. Dr. Leandro Sartori   |
| Lênin: Educação Política  | Prof. Dr. Mário Borges Neto   |
| Os debates iniciais sobre a construção de uma pedagogia socialista: a educação politécnica                                | Prof. Dr. Leandro Sartori   |
| As influências do Pragmatismo para a pedagogia soviética nos anos iniciais  | Prof. Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira P<br>Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo                           |
| Intelectuais da Pedagogia Soviética nos anos de 1920: Pistrak e Shulgin   | Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Caroline Bahniuk<br>Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sandra Dalmagro |
| Makarenko: contribuições para a pedagogia soviética nos anos 1920 e 1930.   | Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto   |
| Krupskaya e a educação soviética  | Prof. Dr <sup>a</sup> Nereide Saviani   |
| Lunascharski e o sistema educacional soviético nos anos 1920  | Prof. Dr <sup>a</sup> Zoia Prestes<br>Prof. Dr <sup>a</sup> Elizabeth Tunes                                 |

<sup>6</sup> Disponível em: [www.caixadeferramentas.org](http://www.caixadeferramentas.org). Acesso em 08 de fev 2022.

|   |   |
|---|---|
| Transformações educacionais dos anos 1930: planos quinquenais, formação escolarizada e educação social.                                       | Prof. Dr. Leandro Sartori   |
| Fundamentos da Psicologia Histórico Cultural para a Educação: Contribuições dos Intelectuais Soviéticos – Vigotski, Leontiev, Lúria e Elkonin | Prof. Dr <sup>a</sup> Zoia Prestes<br>Prof. Dr <sup>a</sup> Elizabeth Tunes |
| O legado da educação soviética para as perspectivas educacionais críticas: Gramsci e a Escola Unitária do Trabalho.                           | Prof. Dr. Marcos Francisco Martins  |

Fonte: Elaborado pela autora.

Participar dos cursos proporcionou maior contato com a pedagogia socialista soviética, inclusive com militantes do próprio Movimento social MST que pesquiso. Além disso, a compreensão da necessidade urgente de se trazer para discussão acadêmica cada vez mais a pedagogia socialista soviética, como fonte histórica de superação do capitalismo pelo processo histórico do socialismo. Há que se despertar o ambiente acadêmico, assim como despertou em mim, a revelação das tentativas de agredir o processo histórico socialista como ideia fracassada e desqualificada.

A partir destes aprofundamentos tornei o caminho da investigação mais contundente e vivo, visto que experientes educadores se dedicaram a expansão das ideias que carregam em si formas e práticas pedagógicas a luz do socialismo soviético em prol da classe trabalhadora.

Sendo assim, a respeito das práticas pedagógicas revolucionárias socialistas soviéticas capazes de se contradizerem e se oporem ao processo de mercantilização da educação, encontra-se a prática pedagógica, revolucionária, sistematizada na Escola Itinerante do MST, onde

[...] novos métodos exigem o corpo docente completamente diferente. O professor que se acostumou com a rotina e que espera por orientações relativas a cada passo, não é adequado para tal escola. A escola do trabalho exige uma relação viva com ela, específica. Velhas formas de controle são impraticáveis. Há necessidade de controle mútuo dos estudantes, de controle da população (KRUPSKAYA, 2017, p. 38).

Em vista disso, deste *controle mútuo* baseado na auto-organização dos estudantes e da população é que o Parecer número 15/2016 trata da Aprovação da

Escolas Itinerantes e reconhece na formação humana a necessária relação com a vida, pois “compreende mais que a academicista voltada meramente para os conteúdos das disciplinas formais e das Ciências, [...] exige outra postura do educador e disto tem demandado formações que a escola vem realizando” (PARECER, 15/16, p. 12).

As primeiras experiências das escolas itinerantes foram desde antes da criação oficial do MST (1984) segundo Sapelli, Freitas, Caldart (2015), pois com a Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, com mais de 600 famílias acampadas a beira da estrada. Na Fazenda Annoni, no município de Sarandi, em 1985, também se fez presente a escola. No Paraná, se configurou em frente ao Palácio do Iguaçu em Curitiba, em 1999, em protesto ao governo Jaime Lerner, organizada durante 14 dias de atuação.

A fim de identificar os fundamentos socialistas dos pioneiros da educação soviética pós-revolução de 1917 nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes, é que esta pesquisa tem relevância para a construção da educação brasileira, evidenciando que, como movimento social e com as práticas pedagógicas, busca por princípios socialistas, por formação humana, como forma de luta e resistência frente a educação capitalista.

Para constatação e análise da pedagogia soviética nas Escolas Itinerantes tive como base as obras dos pioneiros da educação do período revolucionário em questão, dando o caráter inédito à pesquisa a articulação de Pistrak, Shulgin e Krupskaya. Os três pedagogos são, a meu ver, inseparáveis, já que têm por base o coletivo, a auto-organização e o trabalho como princípio educativo e socialmente necessário, trabalhando em conjunto com a formulação política e pedagógica da escola socialista soviética.

Ciente de que há pesquisas que operam com o fundamento destes pedagogos, destaca-se o ineditismo desta por trazê-los de forma articulada, como integrantes de um movimento coletivo pela educação, enriquecendo teoria e a prática para a revolução evidenciando seus fundamentos na prática pedagógica do MST.

No momento desta pesquisa, 2019 a 2022, no Brasil, estão disponíveis traduções com a Editora Expressão Popular 3 obras de Pistrak, intituladas “*Fundamentos da Escola do Trabalho*” (2017), “*Escola Comuna*” (2009), “*Ensaio sobre a Escola Politécnica*” (1929) traduzida para a língua portuguesa em 2015.

2 Obras traduzidas de Victor N. Shulgin “Rumo ao politecnismo (artigos e



conferências)” lançada em 2013 por Freitas, e mais recentemente, 2022 a obra “Fundamentos da Educação Social” [Osnovnyye Voprosy Sotsialnogo Vospitaniya], Moscou: Rabotnik Prosveshcheniya, de 1924, disponível como pré-venda pela Editora Expressão Popular, ambas realizadas pelo pesquisador Luiz Carlos de Freitas.

Além destes, a tese se fundamenta em Nadezhda Konstantinovna Krupskaya com a obra “A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados” traduzida para o Brasil em 2017 com documentos anexados traduzidos como a “Proclamação do Comissário de povo para a Educação” de 1917, escrita por Lunacharsky, A. V. a partir do Comissariado do Povo para a Educação<sup>7</sup> a “Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia” de 1918, a “Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do trabalho”, 1918<sup>8</sup>, e por fim, a “Carta metodológica- Primeira carta: sobre o ensino por complexos”<sup>9</sup> de 1924. Utilizei também, como fonte de pesquisa, as “A União da Juventude” publicada em 27 de maio de 1917 por Krupskaya<sup>10</sup>; 1924 - “Fragmento do Discurso pronunciado no VI Congresso das Juventudes Comunistas da Rússia<sup>11</sup>”; 1932 - “Carta a Gorki (Fragmentos)<sup>12</sup>; 1933 - Carta aos Operários e Operárias da Fábrica “As três Montanhas”<sup>13</sup>”.

As fontes primárias de análises das práticas pedagógicas das escolas itinerantes, dos fundamentos e matrizes da pedagogia do movimento MST, utilizei os Cadernos de Educação do Movimento MST produzidos pelo Setor de Educação

---

<sup>7</sup> Texto em anexo a obra de KRUPSKAYA (2017).

<sup>8</sup> Publicado no 225 Boletim do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia, a partir do texto de Abakumov, A. A.; Kuzin, N. P.; Puzyrev, F. I.; Litvinov, L.F. Educação Nacional na SSRR: Escola de educação geral. Coletânea de documentos 1917-1973. Moscou. Pedagogika, 1974. Esta informação está em nota de rodapé da Obra de KRUPSKAYA, 2017, p.275, nos anexos.

<sup>9</sup> Em nota de rodapé Freitas (2017) informa que este texto foi publicado pela Editora Rabotnik Prosveshcheniya, em Moscou em 1924, informando que o texto foi elaborado pela Seção científico-pedagógica do Conselho Científico Estatal, para auxiliar as escolas nas implementações do sistema de ensino por complexos, seção presidida segundo Freitas (2017) por N.K.Krupskaya. (FREITAS, 2017, p. 309).

<sup>10</sup>Tradução realizada segundo o site <<https://www.marxists.org/portugues/krupskaya/1917/05/27.htm>> por Davi Batista a partir da versão disponível em espanhol em: <https://www.marxists.org/espanol/krupskaya/1917/mayo27.htm>. Disponível 25 de outubro de 2022.

<sup>11</sup> “A moral dos comunistas” — Coleção Biblioteca do Socialismo Científico – Editorial Estampa, Portugal. Tradução de Rui Sacramento Alecrim e transcrição de Alexandre Linares. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/krupskaya/1924/07/12.htm>. Acesso em 25 outubro de 2022.

<sup>12</sup> Fonte: “A moral dos comunistas” — Coleção Biblioteca do Socialismo Científico – Editorial Estampa, Portugal. Tradução de Rui Sacramento Alecrim e transcrição de Alexandre Linares. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/krupskaya/1932/09/30.htm>. Acesso em 25 outubro de 2022.

<sup>13</sup> Fonte: “A moral dos comunistas” — Coleção Biblioteca do Socialismo Científico – Editorial Estampa, Portugal. Tradução de Rui Sacramento Alecrim e transcrição de Alexandre Linares. Disponibilizado pelo site: <https://www.marxists.org/portugues/krupskaya/1933/mes/carta.htm>. Acesso em 25 outubro de 2022.

- (MST) *Boletim da Educação* Nº 07 – Educação infantil: construindo uma nova criança de 1997;
- (MST) *Boletim da Educação* Nº 08 – Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas de 2001;
- (MST) *Caderno da Educação* Nº 07 – Jogos e brincadeiras infantis de 1996;
- (MST) *Caderno da Educação* Nº 13 - Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001) de 2005;
- (MST) *Cadernos da Escola Itinerante Nº 01* - Escola Itinerante do MST: História, Projetos e Experiências e *Cadernos da Escola Itinerante Nº 02* - Itinerante: a Escola dos Sem Terra - Trajetórias e Significados de 2008;
- (MST) *Cadernos da Escola Itinerante Nº 03* - Pesquisa sobre a Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola de 2009
- MST. *Cadernos da Escola Itinerante Nº 04* – MST. Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores. Ano II, Nº 4, de 2009.
- (MST) *Cadernos da Escola Itinerante Nº 04* - A Escola da luta pela terra - A Escola Itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI de 2010;
- (MST) *Fazendo Escola* Nº 04 - Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos de 2001;
- (MST) *Memória do Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes* MST PR: organização curricular em Complexos de Estudo (2010 - 2015) s/a.
- (MST) *Fazendo Escola* nº 5. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção, 2001.
- (MST). *Proposta Educacional Do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos: Ciclos De Formação Humana Com Complexos de Estudo*. Versão 2020.

Além destas, a pesquisa se fundamentou nas obras que dão voz aos militantes, professores e pesquisadores que se dedicam às Escolas Itinerantes e à Educação do Campo:

- “Escola e Movimento social: experiências em curso no campo brasileiro”, obra organizada por Celia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (2011)
- “Escola Itinerante na fronteira de uma nova escola” de Isabela Camini (2009);
- “Caminhos para transformação da Escola 3: Organização do trabalho

pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo”, obra organizada por Marlene Lucia Siebert Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Roseli Salete Caldart (2015);

- “Vozes da resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST”, organizada por Marlene Lucia Siebert Sapelli (2010);
- “Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais”, organizada por Roseli Salete Caldart e Rafael Litvin Villas Bôas (2017);
- “Educação e Revolução: a pedagogia socialista soviética”, obra organizada por Leandro Eliel Pereira de Moraes (2021).

Além destes, tive como base de estudo e pesquisa as produções que versaram sobre as práticas pedagógicas agroecológicas, como

- Dicionário de Agroecologia e Educação. (Org). Alexandre Pessoa Dias Anakeila de Barros Stauffer; Luiz Henrique Gomes de Moura; Maria Cristina Vargas (2021);
- Caderno de Educação do Campo 2: Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida. Organizado por Marlene Lucia Siebert Sapelli (2017);
- Una Necesaria Revisión Metodológica Y Estratégica Para Una Perspectiva Transformadora Junto A Las Iniciativas Agroecológicas En Brasil, escrito por Valdemar Arl, V. para o Programa Interuniversitario Oficial de Posgrado em Máster em Agroecologia (2009);
- Experiências de Educação em Agroecologia em Escolas Itinerantes e de Assentamento Vinculadas ao MST no Paraná: A Função Social da Escola na Construção da Agroecologia. *Olhar de Professor*, vol. 20, núm. 2

As produções de conhecimento com teses e dissertações são evidenciadas mais à frente.

Para atender ao tema central desta pesquisa, práticas pedagógicas revolucionárias socialista soviética e as Escolas Itinerantes, busquei por teses e dissertações que evidenciavam produções de conhecimento acerca desta temática ao longo de quase 25 anos da experiência educativa do MST em suas escolas.

O banco de dados digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) constituiu como ponto de partida para análise e identificação de trabalhos que tiveram como objeto central de análise as Escolas Itinerantes do

Movimento. Ciente de que as Escolas Itinerantes do MST passam a ser reconhecidas primeiramente do Rio Grande do Sul em 1996, entendo que apesar deste tardio reconhecimento por parte do estado, o Movimento já fazia sua educação muito antes de ser conhecido como Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1984.

Desta forma, há várias produções de conhecimento sobre o MST desde a década de 1980, como afirma Souza (2016, p. 24) que tratam sobre a “prática e a realidade concreta” do Movimento. Deve-se compreender que as pesquisas também trouxeram à tona discussão sobre a Educação do Campo<sup>14</sup> a partir da década de 1990, ampliando significativamente o número de pesquisas, pesquisadores, produções, eventos científicos acadêmicos, que se direcionavam à esta temática.

Por isso a retomada do cenário sobre produções acadêmicas a respeito do MST e sobre a Educação do Campo permitiu considerar em meio a este panorama, que as Escolas Itinerantes, apesar de ainda na época não serem reconhecidas pelo governo, já iniciava seus primeiros passos para alcançar as lentes dos pesquisadores e das produções<sup>15</sup>.

Ao investigar as consolidações das pesquisas sobre a Educação do Campo Munarim (2008) encontra a justificativa que denomina de Movimento Nacional de Educação do Campo, que reúne diversos interesses e defesas da sociedade civil e das universidades que encontraram no debate sobre a educação e as lutas da resistência do povo do campo a inserção da educação em pauta. Assim, a análise das práticas da educação, como ponto de partida, instiga pesquisadores a analisarem a relação entre governo e o corpo social na construção e no reconhecimento de escolas e de suas organizações didático pedagógicas, como as Escolas Itinerantes do MST.

No Brasil, o tema de pesquisa a respeito das práticas pedagógicas revolucionárias das Escolas Itinerantes ganhou espaço com muita representatividade. Por isso, devido a sua importância a nível nacional e mundial deve-se aprofundar

---

<sup>14</sup> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2001, p. 1).

<sup>15</sup> Souza (2016) destaca que 2008 foi o ano destaque para a ampliação de teses e dissertações a respeito de movimentos sociais e educação, em particular Educação do Campo. Além disso, comenta que “após 10 anos da constituição da Educação do Campo é que começam a aparecer os frutos na academia”, conformando coletivo orgânico de pesquisadores da Educação do Campo (p.29).

teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas revolucionárias do MST, que se articulam com os princípios socialistas soviéticos, expandindo cada vez mais suas práticas únicas e resistentes à mercantilização da educação e da formação humana. Há o destaque das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, ressaltando no Art 13, que a Educação do Campo a partir do exercício da docência deverá contemplar propostas pedagógicas que valorizem

a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades (p. 3).

Sendo as Escolas Itinerantes espaços de práticas da gestão democrática e da valorização do campo a partir dos conhecimentos científicos e culturais, ganham espaço nos debates de forma cada vez mais contundente. Assim, busquei por pesquisas que evidenciassem este debate, e que trouxessem à tona as produções de conhecimentos sobre a Educação do Campo, bem como MST.

Sendo assim, Souza (2020) em análise ao banco de dados da Capes, desde 1986 a 2020, identifica entre teses e dissertações 359 pesquisas com a temática ampla do MST e 763 sobre a Educação do Campo.

A pesquisa de Souza (2020) evidenciou que tanto a Educação do Campo, quanto o Movimento Social MST têm visibilidade e amplas discussões desde 1986, destacando para a necessidade de caminhar com as pesquisas, a partir do estágio que já foi atingido com as discussões até o momento. A autora sugeriu que as práticas pedagógicas do Movimento, bem como, sua efetividade, fossem aprofundadas ainda mais, “entendendo que os movimentos sociais têm conseguido trazer parcela da Universidade para o campo”, fortalecendo a “luta política quando contribui com o processo de transformação social” (SOUZA, 2016, p.344).

Subentendeu-se que nesta análise da produção de conhecimento acerca do MST e da Educação do Campo, realizado por Souza (2020), inseriram-se pesquisas que trataram das experiências e práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes. Por isso, os números de produções interessaram a este trabalho, pois entendi que nestas duas grandes áreas de pesquisas, Educação do Campo e MST, inseriu-se desde 1996, a experiência das Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul e em 2003 no Paraná.

Buscando compreender o objeto de estudo, ciente de que esta pesquisa não

parte de uma realidade pura, sem intervenções e interesses, investiguei pesquisas que já haviam tomado conta deste fenômeno, também a partir de produções anteriores, a fim de percorrer, com rigor científico, o movimento permanente de resistência da educação do e no campo.

Pesquisando o banco dos catálogos de teses e dissertações da Capes, utilizei o descritor “Escola Itinerante” (no singular e entre aspas) gerando 34 resultados de 1994<sup>16</sup> a 2021. Destes 27 eram dissertações e 7 teses.

Quadro 3: Teses do banco digital da Capes a partir do descritor “Escola Itinerante” (singular) e “Escolas Itinerantes” (plural) ao mesmo tempo.

| TESES |      |                                 |             |   |  |
|-------|------|---------------------------------|-------------|---|--|
| ANO   |      | AUTOR                           | INSTITUIÇÃO | TÍTULO  | ÁREA DE DEFESA                           |
| 1     | 2009 | CAMINI, Isabela                 | UFRS        | Escola Itinerante dos Acampamentos do MST - Um Contraponto à Escola Capitalista?  | Educação                                 |
| 2     | 2013 | SAPELLI, Marlene Lucia Siebert  | UFSC        | Escola do Campo- Espaço de disputa e contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona | Educação                                 |
| 3     | 2014 | OLIVEIRA, Daniela Carla         | UFPR        | Práticas de Leitura nas Escolas Itinerantes do Paraná   | Educação                                 |
| 4     | 2014 | AMBONI, Vanderlei <sup>17</sup> | UFSC        | A Escola no acampamento do MST: Institucionalização e gestão estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella                                     | Educação                                 |
| 5     | 2015 | BAHNIUK, Caroline               | UFSC        | Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST   | Educação                                 |
| 6     | 2016 | RITTER, Janete                  | UNICAMP     | Complexos de Estudo: Uma proposta para as Escolas Itinerantes do Paraná – Limites e Possibilidades  | Educação                                 |
| 7     | 2020 | SILVEIRA, Dahiane Inocência     | UEL         | Um olhar para a Agroecologia e a Educação Ambiental no Ensino de Ciências na Escola Itinerante do MST   | Ensino de Ciências e Educação Matemática |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES. Organização da autora (2020)

<sup>16</sup> O banco da Capes iniciava as buscas no ano de 1994, pulando para 1998. Portanto, incluiu-se na pesquisa, 1 dissertação do ano de 1994 (HENTZ, 1994), mas que não integra o quadro acima por se tratar de diferentes objetivos e termos em relação à Escola Itinerante e Educação do Campo.

<sup>17</sup> A tese de Amboni (2014) compõe o levantamento de dados realizados por BAHNIUK; CAMINI; DALMAGRO (2017) evidenciado mais à frente.

As produções de conhecimento em programas de Mestrado são:

Quadro 4: Dissertações do banco digital da Capes a partir do descritor “Escola Itinerante” no singular<sup>18</sup>

| DISSERTAÇÕES |      |                                  |             |  |                  |
|--------------|------|----------------------------------|-------------|--|------------------|
| ANO          |      | AUTOR                            | INSTITUIÇÃO | TÍTULO   | ÁREA DE DEFESA   |
| 1            | 1998 | WEIDE, Darlan Faccin             | UFSM        | Que fazer pedagógico em acampamento de reforma agrária no RS.  | Educação         |
| 2            | 2002 | PIERI, Neucélia Meneghetti De.   | UFRS        | Organização social e representação gráfica: crianças da Escola Itinerante do MST.  | Educação         |
| 3            | 2007 | IURCZAKI, Adelmo                 | UTP         | Escola Itinerante: uma experiência de educação do campo no MST.  | Educação         |
| 4            | 2007 | VARGAS, Luiz Americo Araujo.     | UFRJ        | A questão agrária e o meio ambiente: trabalho e educação na luta pela terra e pela sustentabilidade.   | Educação         |
| 5            | 2007 | LUCIANO, Charles Luis Policena   | UNISC       | A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento.  | Educação         |
| 6            | 2008 | CERICATO, Katia A. Seganfredo    | UEL         | Os princípios educativos e a proposta MST: contradições de sua materialização na Escola Iraci Salete Strozak.  | Educação         |
| 7            | 2008 | BAHNIUK, Caroline                | UFSC        | Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST.   | Educação         |
| 8            | 2008 | PUHL, Raquel Inês                | UFSC        | Escola Itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo.  | Educação         |
| 9            | 2009 | URQUIZA, Paulo Roberto Urbinatti | UEL         | História da Escola Itinerante Caminhos Do Saber Ortigueira/PR.   | Educação         |
| 10           | 2009 | FILIPAK, Alexandra               | UEPG        | A nossa escola, ela vem do coração: política pública de Educação do Campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos Do Saber (Ortigueira, PR). | Ciências Sociais |
| 11           | 2009 | FILHO, Pedro Olivo               | PUCPR       | Políticas públicas de educação do campo: o caso do MST   | Educação         |
| 12           | 2009 | CEREZOLI, Jaqueline              | UNICENTRO   | Educação E Linguagem: A Construção das Identidades em Sala De Aula.  | Educação         |
| 13           | 2010 | GEHRKE, Marcos                   | UFPR        | Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST.  | Educação         |

<sup>18</sup> Para este levantamento optei por organizar as pesquisas de acordo com o conteúdo apresentado em relação ao termo Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, bem como as que se inserem no espaço de disputa e contradição da Educação do Campo. Portanto, muitas pesquisas não compõem o quadro, pois fogem à temática de estudo.

|    |      |                                    |           |  |           |
|----|------|------------------------------------|-----------|--|-----------|
| 14 | 2011 | SORAES,<br>Valdirene<br>Manduca De | UTP       | A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho dos egressos do curso de pedagogia para educadores do Campo.   | Educação  |
| 15 | 2012 | BRAGANÇA,<br>Sabrina<br>Zientarski | UFMS      | Derrubando cerca, plantando liberdade: ocupar o latifúndio, produzir felicidade!? Classe e consciência de classe: limites e desafios impostos aos assentados do novo horizonte.    | Educação  |
| 16 | 2013 | DIAS, Nivaldo<br>Francisco         | UNISC     | Uma abordagem constitucional e legal da autonomia curricular das escolas do MST dentro do contexto dos serviços públicos<br>De Educação.   | Direito   |
| 17 | 2013 | KNOFF, Jurema<br>de Fátima         | UNIOSTE   | A relação entre O MST - PR e o Governo Roberto Requião: Análise da política da Escola Itinerante (2003 – 2010).  | Educação  |
| 18 | 2013 | ZANATTA, Luiz<br>Fabiano           | UFSC      | A sexualidade dos adolescentes da Escola Itinerante do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no norte do Paraná.   | Educação  |
| 19 | 2013 | SILVA, Janaine<br>Zdebski Da.      | UNIOSTE   | O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná.  | Educação  |
| 20 | 2014 | FONTOURA,<br>Mirieli Da Silva      | UFSC      | As interfaces do acolhimento dos estudantes egressos da Escola Itinerante do MST: desafios da escola estadual de ensino fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - São Gabriel/RS. | Geografia |
| 21 | 2015 | MANNES,<br>Mariana                 | PUCSP     | A criança em movimento: reflexões sobre trabalho, educação e o brincar do campo ao morro.  | Educação  |
| 22 | 2016 | MARIANO,<br>Alessandro<br>Santos   | UNICENTRO | Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes no paraná.         | Educação  |
| 23 | 2017 | MARCONDES<br>Vera Lucia.           | UNIOSTE   | A transição da escola pública do campo: a experiência da Escola Itinerante Zumbi Dos Palmares.   | Educação  |
| 24 | 2017 | LEITE, Valter<br>Jesus             | UNIOESTE  | Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST paraná.                                       | Educação  |
| 25 | 2017 | MORAES,<br>Antonio Celio           | UNIPLAC   | Gênero e sexualidade nas aulas de educação física: percepções de professoras/es e alunas/os de uma Escola Itinerante de Lages/SC.  | Educação  |
| 26 | 2018 | MEDEIROS,<br>Pedro Coloma          | UFSC      | O Ensino De Ciências e a Agroecologia no Plano De Estudos Das Escolas Itinerantes Do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  | Educação  |
| 27 | 2020 | GONCALVES,<br>Josiane              | UEM       | A Experiência de Gestão Democrática na Escola Itinerante: Contribuições para Educação.   | Educação  |



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES. Organização da autora (2020)

Também foi possível perceber diferenças nas buscas quando se utilizava isoladamente o termo Escola Itinerante (no plural), gerando outras 2 pesquisas que não apareceram na primeira:

Quadro 5: Dissertações do banco digital da Capes com os descritores “Escolas Itinerantes” no plural.

| DISSERTAÇÃO |      |                                     |             |   |                |
|-------------|------|-------------------------------------|-------------|---|----------------|
| ANO         |      | AUTOR                               | INSTITUIÇÃO | TÍTULO  | ÁREA DE DEFESA |
| 1           | 2011 | TRINDADE<br>Alice<br>Coutinho da    | UFRJ        | Movimentos Sociais e a luta pelo público na Educação: Escolas Itinerantes no Brasil e Bacharelados Populares na Argentina | Educação       |
| 2           | 2018 | VIEIRA,<br>Thaile Cristina<br>Lopes | UNICENTRO   | A relação Educação e Agroecologia: Um estudo sobre experiências em escolas do MST no Paraná                               | Educação       |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES. Organização da autora (2020)

Além destas, investiguei também pelos descritores “Complexos de Estudo”<sup>19</sup> em junção com “Escola Itinerante”, que inseridos nas experiências das Escolas Itinerantes do Paraná a partir de 2009, poderiam trazer indicativos de pesquisas já realizadas a partir do objeto central de análise.

Assim, os resultados obtidos foram:

Quadro 6: Dissertações do banco digital da Capes com os Descritores “Complexos de Estudo” em junção com “Escola Itinerante”.

| DISSERTAÇÃO |      |                               |             |  |                               |
|-------------|------|-------------------------------|-------------|--|-------------------------------|
|             | ANO  | AUTOR                         | INSTITUIÇÃO | TÍTULO   | ÁREA DE DEFESA                |
| 1           | 2017 | BORGES,<br>Larissa<br>Gehrinh | UTFPR       | Saberes Matemáticos nas Escolas Itinerantes: Complexos de Estudos                              | Ensino Matemática             |
| 2           | 2017 | SOLDA,<br>Maristela           | UNIOESTE    | Núcleo Setorial e os aspectos interdisciplinares na proposta pedagógica de Complexos de Estudo | Sociedade, Cultura Fronteiras |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES. Organização da autora (2020)

No intuito de investigar mais sobre o conhecimento já acumulado por outras

<sup>19</sup> Krupskaya em sua Carta metodológica- Primeira Carta: sobre o ensino por complexos (1924) escreve: O “método de complexos” é um método científico específico, isto é, um método que exige o estudo das coisas e fenômenos não de forma isolada, mas em suas inter-relações, nas ligações de uns com os outros, na sua totalidade, complexidade” (Krupskaya, 2017, p.310- Tradução de Luiz Carlos de Freitas).

pesquisadoras, destacou-se Bahniuk; Camini; Dalmagro (2017) que apresentaram em seu artigo intitulado “Os 20 anos de experiência da Escola Itinerante” desde 1996 a 2016, 18 trabalhos entre 6 teses e 12 dissertações produzidas neste período. Estes trabalhos já constavam no levantamento da Capes.

As autoras argumentaram que a temática de pesquisa, Escola Itinerante, adentrou as Universidades, pois, com o desenvolvimento da formação dos educadores que nela atuam, acabaram por integrar os estudos de educadores que buscavam entender sua dinâmica mostrando a importância desta experiência pedagógica na luta de classes e na superação dos projetos hegemônicos para educação.

Tais dados evidenciaram o espaço acadêmico com a capacidade de engajar novos professores e atores políticos e sociais na estruturação de novas práticas pedagógicas a partir da experiência da Escola Itinerante, bem como, alertar para a tentativa de tornar invisível, por parte do governo, práticas e o projeto político pedagógico, através do fechamento destas escolas nos diversos estados brasileiros, sendo ainda hoje, somente possível sua realização no estado do Paraná.

Outra pesquisa acerca deste objeto de estudo, consta na obra Sapelli; Leite; Bahniuk “Ensaio da Escola do Trabalho na Luta pela Terra: Quinze anos de Escola Itinerante no Paraná (2019)”. Os autores identificaram as produções acadêmicas, entre teses, dissertações, capítulos de livro, artigos e trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação<sup>20</sup> que tivessem como objeto de estudo as Escolas Itinerantes-PR. Tal quantitativo, alertam os autores, não foram obtidos a partir de descritores ou em uma base específica de pesquisa como a Capes, “pois a maioria das publicações é recente e não está catalogada em base de dados”<sup>21</sup>.

Desta maneira, a partir de Sapelli; Leite e Bahniuk (2019) identificam 27 produções de 2004 a 2018, sendo 19 dissertações e 8 teses. Além de teses e dissertações, apresentaram 101 produções que se dividiam entre Trabalhos de Conclusão de Graduação e Pós-graduação acerca das Escolas Itinerantes /Escola-base, do Paraná, entre 2004 e 2018. Além destes, 51 capítulos de livros, e artigos

---

<sup>20</sup> Os autores deixam claro que têm consciência de que alguns trabalhos produzidos possivelmente não foram contemplados.

<sup>21</sup> Este levantamento foi disponibilizado por uma rede de contatos com pesquisadores e o próprio Setor de Educação- MST, considerando esta memória da classe trabalhadora como auto gestora dos processos educativos.

publicados em periódicos, da coleção de Cadernos das Escolas Itinerantes.

Em se tratando de uma experiência que se propõe contra hegemônica, que anseia debater e romper o antagonismo entre trabalho e capital, que enxerga em si uma potencialidade que se ergue contra a burguesia e a exploração do homem pelo homem, entende-se que este quantitativo de pesquisas, explorado acima, significa a busca pela ruptura por esta exploração em busca do “desaparecimento total dos antagonismos de classe” (MARX, 2010, p.57).

Tais produções acadêmicas<sup>22</sup> posicionam-se no sentido de enfraquecer o capitalismo, na tentativa de superar suas contradições. Desta forma, Escola Itinerante, como experiência pedagógica, se forma na contradição, na luta e durante sua história, o que será preciso constantemente dos pesquisadores, que contrários ao modelo de educação capitalista, interroguem-se sobre as práticas do Movimento e sobre elas debruçem-se, a fim de transformar o projeto político social vigente.

A organização de fontes de pesquisa contribui com a ação pesquisadora-transformadora da educação brasileira que busca por uma educação pública de qualidade, baseada em princípios da luta de classes, contra a hegemonia capitalista.

Em síntese, até 2022, 34 trabalhos entre teses e dissertações, que têm como objetos de estudo as Escolas Itinerantes do MST foram identificados. Tal dado declara a urgência em continuar a dar visibilidade às novas práticas que se contraponham ao capital, fortalecendo a luta e a resistência do MST.

Pesquisar e entender as Escolas Itinerantes do MST inicia-se pelo processo de reconhecimento da luta pela “escola diferente”, do acampamento, das marchas, em busca da transformação social, por isso, no site do MST, se observa a democratização

---

<sup>22</sup> Destaco aqui a ação do MST com a organização do banco de dados próprio, disponível em seu site, com a “Biblioteca da Questão Agrária”. Enquanto pesquisadora, pude contar com esta biblioteca que reúne, até o momento desta pesquisa, mais de 954 trabalhos entre teses e dissertações, 380 artigos e ensaios, 210 cadernos de estudos (Cadernos do Iterra, Boletins de Educação, Caderno de Educação da Eja, Coleção Fazendo História, Boletim do Militante, entre outros cadernos de estudo) 62 cartazes (Cartazes do Congresso Nacional do MST, campanhas do Movimento, homenagens, eventos etc), 29 cartilhas (Cartilha Rimada, Cartilha de Debates, cartilhas que são publicadas tanto pelo Movimento quanto por Greenpeace, SOS Floresta, Programa de Apoio Local a la Modernización Agropecuária en Cuba – PALMA, entre outros), 205 documentos do Movimento (Como Carta aberta à População, Carta Circular, Carta ao Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário e ao INCRA, entre outros), 10 literaturas e cultura do campo (De autoria de Ademar Bogo, Rogaciano Oliveira, Jorge Amado, Brigada Nacional de Teatro Patativa do Assaré e demais produções), 226 livros (Livros de editoras da Brigada Nacional de Teatro Patativa do Assaré, Expressão Popular, Unicamp, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Comissão Pastoral da Terra – CPT, e outros), 51 poesias e 8 revistas que tratam sobre a temática principalmente, luta pela terra, Reforma Agrária, Agroecologia, Educação do Campo e Soberania Alimentar.

das produções e das informações para todo pesquisador, militante, camponês, estudante, professor, pesquisador, destacando que o acesso ao conhecimento é livre. A Biblioteca da Questão Agrária é atualizada constantemente pelo coletivo do MST, buscando pela preservação de sua memória, organizando as fontes para toda a população brasileira, incluindo pesquisadores, que tenham o Movimento como objeto de pesquisa.

O não reconhecimento por parte dos Estados na luta e na formação da Pedagogia do Movimento já indica a necessidade de os pesquisadores ampliarem ainda mais o olhar para a história dos sujeitos, educandos e educadores do campo, que dele fazem parte.

Em busca de percorrer caminhos próprios, construir esta escola do campo, foi preciso reconhecer o espaço como local de apropriação de conhecimentos científicos, aliando trabalho, vida e coletividade. Assim, entendo as práticas pedagógicas socialista soviética a partir de suas bases de produção que se constroem na atualidade do campo, na luta pela sobrevivência e no trabalho socialmente necessário. Por isso, evidencio que os desafios frente a construção do projeto político pedagógico do Movimento são de real importância para análise e reflexão de suas práticas pedagógicas materializadas nas Escolas Itinerantes.

Destaquei experiências dos estados Rio Grande do Sul e Paraná, contudo a pesquisa se concentrou mais especificamente ao estado que permanece reconhecida como experiência pedagógica, Paraná. Além de ser o estado que tem a aprovação dos Complexos de Estudos desde 2009 em sua organização pedagógica “sobrevivendo” a toda violência estrutural, política e econômica do capitalismo ao longo de 12 anos de vivência formal das Escolas itinerantes.

A experiência do estado do Rio Grande do Sul é a memória de resistência para o Brasil, pois em 1996 foi reconhecida e aprovada como experimento pedagógico, garantindo por 19 anos de existência, a escola pública de qualidade nas áreas de acampamento e que ainda hoje permanece na luta para que suas práticas pedagógicas sejam reconhecidas pelo Estado.

As experiências pedagógicas das Escolas Itinerantes no Estado do Paraná, inspiradas na vivência do Rio Grande do Sul, desde 2003 foram reconhecidas por meio do Parecer nº 1012/03, do Conselho Estadual de Educação do Paraná. A partir disso, vale ressaltar que com muita luta, as experiências das práticas pedagógicas do Movimento, se efetivam como direito, em parceria com o Setor de Educação do MST

e a Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Optei nesta pesquisa, por realizar o resgate da formação das Escolas Itinerantes dos dois estados, por estabelecer contraponto ao mantra capitalista que segundo Mészáros (2007) “não há mais alternativas” para reescrevermos a história da sociedade, quando critica a ideia de que o sistema capitalista não tem mais fim e nem possibilidades de inexistir. O capital, entrange violento à história do nosso tempo, busca, segundo Mészáros (2007) negar a história não apenas como um exercício meramente ocasional, mas antes de tudo, como processo prático potencialmente letal de acumulação ampliada do capital e concomitante destruição em todos os domínios [...] (p.25).

Por isso, analisar a história da educação e suas necessidades é envolver-se com o movimento dialético e suas contradições, para daí compreender sua materialidade e dela potencializar o conhecimento renovado que o fenômeno educacional em análise denunciará.

Ressalto que o termo ‘Escola Itinerante’ na história da educação brasileira, já foi utilizado em programas oficiais, principalmente quando da Reforma da Instrução Pública de Benjamin Constant<sup>23</sup>, em 1890, sinalizando para a ideia da escola em movimento, que a partir de então, se fixaria para instrução (RIBEIRO, 2012) e (CAMINI, 2009). Neste entendimento, pode-se destacar que o conceito não é novo na história da educação brasileira pois vê-se no banco de teses e dissertações o termo sendo utilizado também para a qualidade de professor itinerante, laboratório itinerante, arte itinerante etc.

Assim, quando não há apropriação da constituição histórica do objeto de estudo, “não pode sequer perceber a diferença, muito menos fazer os ajustes necessários de acordo com as condições transformadoras” (MÉSZÁROS, 2007, p. 25). Compreendi a necessidade de trazer à tona o conhecimento historicamente acumulado pelo Movimento e suas práticas pedagógicas, a partir do movimento dialético da realidade, para então tecer considerações e possíveis transformações que segundo Dalmagro (2010) estão alicerçadas em três dimensões: conhecimento científico, formação militante e trabalho humano.

A incursão por esta temática implicou compreender as Escolas Itinerantes do movimento MST inseridas num contexto educacional que entende a pedagogia e todo

---

<sup>23</sup> Sobre a Reforma Benjamin Constant de 1890 pode-se ler em Saviani (2013).

seu processo de formação a partir das lutas pela terra, território, trabalho como princípio educativo, entre outras esferas que integram seu contexto de luta e resistência à ao capitalismo existente.

Traduzindo a sabedoria de um povo que conquista, pela luta, uma escola pública estadual, para estar onde eles estão: no acampamento, nas marchas ou na ocupação do latifúndio improdutivo. Uma escola que não quer deixar a vida real passar do lado de fora dela. Uma escola que lhe ajude construir as ferramentas da transformação social (MST, 2008, p.8).

Entre os principais autores que tratam sobre o assunto e foram fontes de pesquisa, estão: Camini (1998, 2009, 2012, 2017), Freitas (2009, 2013, 2015, 2016, 2017), Sapelli (2013, 2015, 2019), Bahniuk (2008, 2012, 2015, 2019), Leite (2017, 2019), Ritter (2016), Caldart (2000, 2012, 2015, 2017, 2021), Vieira (2017, 2018).

Os motivos para a base dos estudos se dar com estes autores focalizaram os seguintes critérios: participação e envolvimento com o Movimento MST com foco no estado do Paraná, conhecimento da causa socialista do MST; teses e dissertações que tivessem como referencial teórico autores socialistas soviéticos pioneiros entre os principais, Pistrak, Lenin, Krupskaya, e Shulgin, por contemplarem e articularem análises da pedagogia socialista da Ex-União Soviética relatadas no período de 1917 - 1930.

Sobre os autores destaquei suas produções e matrizes teórico-metodológicas a fim de compreender de que forma auxiliaram com esta pesquisa.

Roseli Salete Caldart, pioneira nos estudos acerca da Pedagogia do Movimento, apresentou a produção social e das escolas do Movimento a partir da dinâmica vivenciada por seus integrantes, argumentando que o próprio Movimento, em luta, educa. O fundamento pedagógico criticamente analisado pela autora ao longo de sua produção acadêmica acerca do MST, evidenciou práticas pedagógicas, que como práxis, com intencionalidades, pensou suas chaves teóricas a partir de Paulo Freire com a Pedagogia do Oprimido, e a Pedagogia Socialista Soviética, período de 1917 a 1931, com Pistrak, Shulgin e Krupskaya, como ferramentas práticas formativas para compreensão da totalidade que permitia pensar a realidade específica do Movimento em busca da transformação de uma materialidade que se fundamenta na força da ação educativa.

Busquei as pesquisas de Isabela Camini, tanto dissertação de Mestrado (1998) quanto a Tese de Doutorado (2009), que ao longo do caminho percorrido em busca

da emancipação humana dedicou-se com pesquisas sobre o Movimento contribuindo significativamente com materiais empírico-teóricos em seus mais de 23 anos imersos nas análises e contribuições sobre as escolas itinerantes. Tanto em seu estado Rio Grande do Sul como também no estado do Paraná, regiões que conseguiram legalizar as escolas a partir de suas propostas teórico-metodológicas, argumentando também que as responsabilidades, enquanto coletivas, necessitam da organização e divisão em várias instâncias para organização do trabalho pedagógico.

Além disso, Camini (1998; 2009) vai a campo, e utiliza entrevistas e visitas em meio ao Movimento, buscando compreender o processo da organização pedagógica e suas práticas a partir de duas categorias elencadas, atualidade e auto-organização dos estudantes. As pesquisas contribuem para análise das práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes e sinalizam para a afirmação do modelo de educação contra o capital.

Professor Luiz Carlos de Freitas, apoiou este estudo a partir de seu percurso iniciado em 1989, quando acessou algumas produções dos Pioneiros da Educação da Revolução Soviética no período que denomina de Década de Ouro, ou seja, de 1917 a 1931. Em 1995, pesquisou na Biblioteca Estatal de Ciências Pedagógicas K. D. Ushinski, onde traduziu e reuniu registros da pedagogia socialista do período Pós-Revolução de 1917, com as obras de Pistrak (2013, 2015, 2018), Shulgin (2013, 2022), Krupskaya (2017) e demais documentações e registros do histórico (inicia com a Revolução de 1917 e segue até a primeira reforma educacional realizada em 1931) contribuindo para divulgação e pesquisas sobre fundamento pedagógico socialista soviético. Dentre os principais documentos estão “A Proclamação do Comissariado do Povo para a Educação” (1917); “Deliberação do Comitê Executivo Central de toda Rússia sobre a Escola Única do Trabalho” (1918) e a “Declaração sobre os Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho” (1918) revelando as diversas contradições, entraves e possíveis superações encontradas para a luta socialista.

Além disso, destaco o envolvimento de Freitas com o MST quando fez parte da formação de professores em Veranópolis (RS) no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) em 2005, lecionando a disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico” e também na contribuição à construção dos objetivos dos “Complexos de Estudo” para a organização e reorganização das Escolas Itinerantes do MST, complexos estes, aprovados no Paraná em 2009.

Marlene Lucia Siebert Sapelli integrante do coletivo de educação do MST,

contribuiu com suas diversas publicações, porém para análise principal, tratamos da tese de doutorado 2013, onde contemplou a materialidade das Escolas Itinerantes, especificamente no estado do Paraná, para compreender o espaço que produziu a vida e o trabalho como manifestação das propostas político-pedagógicas no MST. Além disso, desde 2003 contribuiu com o Setor de Educação do Movimento, bem como a experiência das práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes a partir de estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo considerando características de provisoriedade e autonomia política das escolas em situação de itinerância e a inserção dos Complexos de Estudo de Pistrak nas Escolas.

Caroline Bahniuk (2008; 2015) auxiliou na compreensão a respeito das Escolas Itinerantes fruto da educação do Movimento numa perspectiva de defesa da constituição histórica destas escolas, do Movimento e do projeto político-pedagógico que apoiaram suas práticas pedagógicas a partir dos três pilares: escola pública, gratuita e universal, em busca da emancipação social a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia socialista soviética e dos complexos de estudo. A dissertação (2008) considerou categorias de análise que são a relação entre a escola e a vida; a realidade como ponto de partida e chegada da escola; a relação entre trabalho e escola; a auto-organização dos estudantes; a participação dos acampados na escola; os ciclos como forma de resistência da escola; as Escolas Itinerantes e a relação com o Estado, a escola em movimento e na luta social, onde em suas conclusões tornam claro que as Escolas Itinerantes e suas práticas pedagógicas podem promover e incorporar conscientemente discussões e ações para mudanças da história, da luta e do trabalho.

Valter Jesus Leite, contribuiu com sua pesquisa de Mestrado (2017) onde pautou sua discussão pela Educação do Campo e pela educação pública de qualidade a partir da experiência das Escolas Itinerantes no Paraná e a implementação dos Complexos de Estudos com suas contradições e possibilidades na luta contra o capitalismo contemporâneo. Além disso, sua experiência, resultado da trajetória de luta com o MST, desde 2004, permitirá analisar as Escolas Itinerantes do Paraná com vistas às matrizes formativas e teorias pedagógicas sob influência da pedagogia socialista soviética.

Janete Ritter (2016<sup>24</sup>) trouxe contribuições para a educação brasileira a partir

---

<sup>24</sup> Ressalto que a profa. Dra. Janete Ritter colaborou com a pesquisa, disponibilizando na íntegra as



da reflexão sobre as práticas pedagógicas que se propõe contra a hegemonia do capital a partir da perspectiva da organização pedagógica do Movimento inspirado nos Complexos de Estudos de Pistrak, entendendo que na formação dos sujeitos que hoje “constroem” as escolas itinerantes no MST com seus aportes teóricos e históricos, subsidiam as práticas da pedagogia socialista soviética estabelecendo e materializando a luta de classe.

Os autores mencionados têm em sua trajetória acadêmica e pessoal a resistência ao modelo capitalista, a luta pela sua superação, e os movimentos sociais populares como fontes de manifestação de práticas resistentes que se materializam também na educação. Desta forma, tomam para si a pedagogia socialista e suas práticas pedagógicas como fonte para a construção do novo homem, da nova formação social com base no materialismo histórico dialético, constatando que o trabalho não pode ser fonte de opressão, mas sim, fonte de transformação e superação a partir do trabalho socialmente necessário.

Analisar as práticas pedagógicas que percorrem a história da educação e suas necessidades é certamente, estar envolvido com o movimento dialético a partir da compreensão histórico-crítica, correlacionando os fatos, as evidências, a história, e as ações que se imbricam, se relacionam e alteram modos de ser e compreender determinado objeto e momento histórico. Estando em uma sociedade capitalista, acredito que estamos de algum modo imersos em práticas pedagógicas que se vestem de sentimentos solidários e comum a todos, para que as contradições sejam cada vez mais invisíveis aos olhos dos que sob ela, vivem e aceitam.

Não é possível conceber a sociedade capitalista sem que se enxergue a luta de classe cada vez mais latente. Com o mesmo intuito de Cury (2000, p. 15) acredito que “o processo social é mutável, e o é também, porque incorpora elementos de conhecimento, nascidos da reflexão”.

Se os elementos do conhecimento que nascem de uma reflexão são partes de um processo que possa seguir em busca da superação daquilo que está posto, portanto o processo de construção desta pesquisa perfaz a organização em 4 capítulos, identificando o último enquanto possíveis conclusões, articulando o processo de busca do conhecimento garantindo pelo rigor científico a que se propôs.

---

entrevistas realizadas em sua pesquisa, nos apêndices. Diante do momento histórico que vivenciamos, de crise sanitária, o encontro com as escolas e seus sujeitos ficaram impossibilitados. Reitero o agradecimento à pesquisadora.

O primeiro capítulo “Fundamentos da Pedagogia Socialista Soviética” trouxe à tona o pensamento pedagógico vivenciado no período revolucionário soviético de 1917 a 1930, a partir dos pioneiros da educação que lutaram pela revolução pedagógica em consonância com a luta de classes. Os pedagogos em análise foram Pistrak, Shulgin e Krupskaya<sup>25</sup>. O objetivo deste capítulo foi submeter à análise crítica o pensamento pedagógico presente na “Década de Ouro” da revolução soviética frente ao problema de pesquisa que a tese apresentou.

O movimento dialético se manteve ao evidenciar a memória da Revolução Russa, no segundo capítulo, para além da demolição que a história ocidental tenta nos contar quando desfaz as conquistas e resistências do movimento revolucionário. Objetivou-se trazer à tona vida e obras dos pedagogos soviéticos, elencando categorias que fundamentassem a análise das práticas pedagógicas como argumenta Freitas (2022) que podemos, numa árdua tarefa, “devolver a voz dessa geração silenciada para que ela pudesse, por meio da tradução e publicação de algumas das suas principais obras, ter o direito de ter suas ideias conhecidas, antes de serem julgadas” (p. 18).

Alicerçada nos fundamentos históricos da pedagogia socialista soviética, o terceiro capítulo intitulado “A Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST” situa as Escolas Itinerantes do MST e seus aportes teóricos, práticos e históricos a partir do fundamento pedagógico marcado pela luta de classes, educação pública de qualidade e práticas pedagógicas que se contrapõe ao modelo capitalista. Assim, por uma Educação do Campo, foi possível reconhecer nas práticas pedagógicas do Movimento o avanço da consciência na formação dos coletivos do campo. Seguindo as reflexões apresento os fundamentos da Pedagogia do MST bem como de suas práticas pedagógicas inseridas em meio a lutas, contradições e materialização de sua pedagogia revolucionária com as Escolas Itinerantes.

No capítulo 4 busquei apresentar as categorias elencadas para a análise dos

---

<sup>25</sup> Freitas (2022) afirma que durante sua pesquisa não encontrou nenhum rastro de Makarenko na influência de formulação deste período da Década de Ouro. Portanto, nesta pesquisa não tenho como objetivo as práticas pedagógicas de Makarenko. Para minha surpresa, não encontrei nenhum rastro de sua influência na formulação desta. “Pistrak situa-se na linha dos grandes educadores como Pavel Blonsky, Nadéjda Krupskaya e Vassili Lunacharsky. Apesar disso, durante o stalinismo, a sua importância foi ofuscada pela emergência de Makarenko como o ‘grande educador soviético’. Isto não foi acidental: Makarenko fundou uma pedagogia sem escola, nascida das trágicas circunstâncias da Guerra Civil que gerou milhares de jovens associados – razão pela qual ele tem pouco a dizer a respeito da escola” (Tragtenberg, 1981, p. 7, apud FREITAS, 2022, p. 16).

dados coletados em fontes primárias e nas produções de conhecimento entre teses e dissertações, em busca da compreensão da educação e da formação dos sujeitos sob a perspectiva da pedagogia socialista soviética, enfatizando-a como determinante nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes a partir das categorias: Complexos de Estudo, Atualidade, Trabalho Socialmente Necessário e Auto-organização.

Considero que a pesquisa possibilitou ampla gama de discussões, visto que busca por proposições pedagógicas alternativas, revolucionárias, reivindicatórias e resistentes ao sistema capitalista de educação a partir da influência da pedagogia socialista soviética.

A temática desta pesquisa é uma escolha política, escrita numa travessia em que a solidariedade precisou se fortalecer, e os coletivos se unirem, para enfrentar a Pandemia de Covid-19, escancarando ainda mais a luta dos oprimidos, subjugados na opressão de relações desonestas e criminalizantes. A luta é a palavra de ordem, principal fonte de resistência às práticas educativas capitalistas, que nos impõe o desmonte à educação e à formação social brasileira. Reforço que neste período político estamos sob manipulações e prerrogativas de criminalização dos coletivos e dos Movimentos sociais populares.

Assim, com enfrentamento político, estou ciente de que as práticas socialistas e as Escolas Itinerantes do Paraná necessitam de muito estudo, argumentos, e enfrentamentos à concepção da educação como mercadoria e que violentamente se expressa como natural e necessária. Creio que a Educação brasileira necessite de mais professores e de âmbitos formativos em que o posicionamento político de estudar o pensamento pedagógico socialista soviético se coloca como um dos caminhos que encontraremos para a superação e transformação, já que como afirma Pepe Mujica “os únicos derrotados são os que cruzam os braços”.

## 2. FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA (1917-1930)

Com o objetivo de refletir sobre o problema central da tese “*sob quais determinantes o pensamento educativo socialista soviético se faz presente nas Escolas Itinerantes do MST?*” buscou-se compreender neste capítulo as contribuições dos pioneiros da educação soviética para as escolas experimentais do período revolucionário soviético, de 1917 a 1930, que teve como precursores, Pistrak, Shulgin e Krupskaya, além de outros<sup>26</sup>.

O caminho percorrido neste capítulo se deu a partir de reflexões sobre os fundamentos da pedagogia socialista soviética, como: Quem eram seus pedagogos? Quais eram seus fundamentos? De que forma se apresenta a Revolução Soviética como precursora de novas práticas pedagógicas? O que pretendiam os Pioneiros da Educação na nova forma social?

As indagações apresentadas sobre os fundamentos da pedagogia revolucionária em contexto soviético, consideraram os anos iniciais da Revolução, junto aos pioneiros da educação, ensaios da organização da educação do país, de caráter socialista, que merece estudo e reconhecimento das intensas dificuldades materiais e de concepções educativas enfrentadas como forma de superação e transformação.

A despeito das obras e suas traduções, tem-se a primeira obra de Pistrak a chegar ao Brasil na década de 1980, “Fundamentos da Escola do trabalho”, traduzida por Daniel Aarão Reis Filho, prefaciada por Maurício Tragtenberg, com a editora Brasiliense, que permitiu o primeiro encontro com a pedagogia de Pistrak.

Também a contribuição a partir de Luiz Carlos de Freitas com a pesquisa de pós-doutoramento, em que se dedicou às leituras e traduções de fontes primárias acerca dos Pioneiros da Educação.

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 materiais e ia mandando para o Brasil. Os materiais estavam em estado ruim de conservação (materiais de 1918 a 1931 mais ou menos) (SAPELLI, 2013, p. 06).

A partir das traduções, entendeu-se a dificuldade de ter em mãos fontes primárias acerca da Revolução Soviética e seus princípios pedagógicos, contudo, o

---

<sup>26</sup> Outros pedagogos também fizeram parte da construção da proposta pedagógica da “Era de ouro”, entre eles: Lunacharsky, Blonskiy, Pokrovskiy, Pinkevich, Krupenina, etc. Freitas (2009). Estes não serão análise desta pesquisa, mas são fontes de pesquisa que necessitam de estudos.

esforço para se chegar a tal conhecimento continua.

Alerta-se para o equivocado argumento de que a Revolução Soviética “não deu certo” e de que seus princípios socialistas não têm validade. Afirma-se tal compreensão como ingênua, pois trata-se da expressão de uma coletividade proletária que alcançou níveis de enfrentamento e permanência jamais vistos na história da educação e da coletividade humana. Luta-se por seu reconhecimento e representatividade na educação como legado no combate das relações entre capital e trabalho como elementos destrutivos da formação integral humana.

A propaganda anticomunista implicou em uma implacável doutrinação daqueles que estiveram sob sua influência. Seus objetivos foram voltados a atingir todas as classes sociais, estendendo-se aos livros escolares, sermões religiosos, princípios familiares, entre outros. Sua ação visou inculcar na sociedade a existência de uma grande maldição instaurada sobre o planeta, cujos comunistas se apresentavam com uma espécie de exército de Satã voltado a corromper a moralidade, difundir o medo e governar todo o planeta sob a Constituição da tirania e da maldade. A construção de uma conspiração satânica, o apocalipse terreno por seguidores do anticristo – os comunistas – para escravizar toda a humanidade (LUCENA, C.; LUCENA, L. 2016, p.15- 16).

A história não se dá de modo linear, como se houvesse primeiros os fatos e depois, por uma ordem obrigatória e cronológica surgissem as consequências. Concorde-se com Leher (2017) ao afirmar que a história “coexiste tempos desiguais: reino da necessidade e reino da liberdade (p.55)”. O movimento de ir e vir na história, de maneira materialista e dialética, envolve compreender a

base de toda a ordem social [...] a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. [...] as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna, ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata (ENGELS, 1989, p.54).

A herança do império Czarista para o processo revolucionário da Antiga União Soviética se deu a partir de um vasto império com característica heterogêneas, como a língua falada, religião e sem dúvida aspectos culturais.

O modelo czarista foi fortemente influenciado pela Europa, iniciado por Pedro, o Grande. Implementou Escola de Ciências Matemáticas e Navais em 1701, publicou em 1702 o primeiro jornal russo, intitulado de Vedomosti (Notícias), em 1724 decreta a primeira Academia Russa de Ciências, estabelecida em São Petersburgo, tornando-se o centro cultural da Rússia, símbolo da ocidentalização. Na área da educação, convida professores alemães para viverem e ministrarem aulas para os poucos alunos

que tinham acesso à educação. Segundo Carvalho (2017) durante o século XIX há o surgimento de conselhos distritais, os Zemstovs, 1864, que se ocuparam da instrução popular objetivando suprir a defasagem na educação após a abolição da servidão, formalmente declarada, em 1861, com o governo de Alexandre II.

A partir do mapa abaixo, observa-se a construção do império russo do período de 1689 até 1900, período antecedente às revoluções.

Figura 1: O império russo de 1689 a 1900



Fonte: [http://www.maquetland.com/v2/images\\_articles2/images/5\\_1689\\_1900.gif](http://www.maquetland.com/v2/images_articles2/images/5_1689_1900.gif). Acesso em 20 fev. 2022.

Por isso, compreender a configuração e formação do território se faz necessário, instigando leitores à compreensão de quão extenso e diverso é o império russo. Com mais de cem origens étnicas, mais de 125 milhões<sup>27</sup> de pessoas, no auge

<sup>27</sup> CARVALHO, H. M. A questão agrária e o campesinato na Revolução Russa de 1917. In: Pedagogia socialista: Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais, 2017.

de sua expansão, final do século XIX, o Império Russo permanece com quase um sexto da massa terrestre.

Evidente é a baixa escolarização russa frente a outras demandas de necessidades básicas. Krupskaya (2017), na segunda edição do folheto intitulado “Educação Pública e Democracia”<sup>28</sup> relata que a partir do fim do século XVIII e início do século XIX defensores de uma educação que trouxessem o trabalho como educativo em conjunto com os planos da educação estavam surgindo justamente na época histórica em que a “grande indústria começou a explorar o trabalho infantil em larga escala” (p.35).

Há que se observar que a luta pela terra na Rússia se dá formalmente instituída no século XVII, em 1649, no governo do Tsar Aleixo. Submetidos ao controle do Estado, diversas revoltas foram eclodindo com o passar dos anos e do descontentamento do camponês. Leher (2017) afirma “o *continuun* do tempo sofre rupturas, descontinuidade. Não se trata de mudança e progresso como etapa de desenvolvimento; tampouco significa um corte de essência no tempo [...] dormem no capitalismo e acordam no socialismo” (p.55).

Trata-se da exploração agrícola, da opressão ao camponês ao longo dos séculos, incluindo movimentos de abandono do campo, abandono de comunas, vendas de terra para se empregarem nas indústrias, fome, entre tantas outras questões que podem ser ponto de partida ou ponto de chegada dos períodos evidenciados abaixo:

Quadro 7: Breve panorama de guerras, revoluções e reivindicações na Rússia.

| <b>Períodos do campesinato que antecederam a Revolução Russa de 1917</b> | <b>Fatos, motivações, reivindicações</b>  |
|--|---|
| 1861   | Emancipação “formal” dos servos<br>Movimento de abandono dos campos em direção às cidades (Moscou foi apelidada de “a grande aldeia”; |
| 1897   | Rússia já contava com mais de 125,6 milhões de pessoas- sendo a terceira maior população do mundo neste período histórico;            |

<sup>28</sup> Krupskaya, N. (2017).

|                  |   |
|------------------|---|
| 1904-1905        | Guerra russo-japonesa- Rússia sai derrotada;  |
|                  | Tentativa de Revolução frente a fome- com massacre popular pelas tropas do Tsar;  |
|                  | Eleva a quantidade de greves;   |
|                  | Amplia-se a formação de partidos operários;   |
|                  | 3 milhões de camponeses abandonam as comunas em virtude da reforma agrária reduzindo os pobres do local.  |
|                  | Em média 1 milhão de camponeses só adquiriram os títulos das terras depois de deixar a aldeia, muitos venderam as terras para se empregarem nas indústrias; |
|                  | 6 milhões de camponeses permaneceram nas comunas com extremas dificuldades de se tornarem sitiantes independentes;  |
| A partir de 1917 | Massas camponesas vão à ação, tomam terras dos senhores, escolhem seu trabalho na terra de plantio e sementeira, decidem à sua maneira a questão agrária;   |
|                  | O governo de Tsar é deposto;  |
|                  | Retorno dos exilados, incluindo Lenin;  |
|                  | Nova propriedade rural rompe características de refém do senhor, mas mantém-se subordinada a exigências da comuna da aldeia                                 |
|                  | Fortalecimento e mudança de forma dos 'soviets', reaparecendo pela primeira vez nas áreas industriais, também entre soldados marinheiros e camponeses.      |

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Carvalho (2017).

Este breve panorama histórico torna-se uma tentativa de evidenciar aos olhos do leitor “*um dos elos*” que proporcionam clima de descontentamento, revolta, supressão da liberdade, opressão, que a partir de um processo de revolução, transforma as perspectivas dos trabalhadores em formas de luta e resistência. [...] “toda esta revolução em geral só pode ser compreendida como um dos elos na cadeia das revoluções proletárias socialistas provocadas pela guerra imperialista”<sup>29</sup> (LENIN, 1917, prefácio à primeira edição).

Anterior a Revolução de 1917, tem-se a imposição secular do servilismo ao Czar, num cenário de extrema pobreza, desigualdade e crueldade. Observando a divisão social do período relatado tem-se: os nascidos no país, os estrangeiros e os finlandeses. Cada um, subdivididos em subcategorias, mas somente aos primeiros, 1% da população, era concedido acesso à educação universitária e ao “controle” do

<sup>29</sup> O Estado e a Revolução A doutrina do Marxismo sobre o Estado e as Tarefas do Proletariado na Revolução- Vladimir Ilitch Lênine, 1917. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estado-e-a-revolucao.pdf>. Acesso em: 21 fev 2022.



Estado.

Pode-se observar que século XVIII “o tom geral era de Antigo Regime: os súditos, como crianças, suplicavam ao tsarpaizinho (batiuchka) atenção e proteção. Mas as reivindicações eram modernas: jornada de trabalho de oito horas, salário-mínimo, eleições, assembleia representativa” (REIS FILHO, 2003,p. 42).

Frente a um crescimento revolucionário em todo território, tem a realidade expressa numa

[...] jornada de trabalho vai de 12 a 15 horas [diárias] e não há garantias de assistência social. Os salários são baixos se comparados à Europa, embora os operários russos trabalhem muitas vezes em níveis análogos de produtividade. Em algumas regiões aliás, os salários continuam sendo pagos em gêneros (REIS FILHO, 1989, p. 14).

Assim, organiza-se a Revolução em 1904-1905, “Domingo Sangrento”, recebida com o fuzilamento dos manifestantes, que segundo Krupskaya houve “uma pérdida de 200 muertos y 1000 heridos”. A partir de então, uma nova configuração se fez à revolução de 1917, posto que, a experiência e o conhecimento acumulado nos anos anteriores, contribuiriam para uma nova retomada de reivindicações

Este se desarrollaba sobre la base de la experiencia de la revolucion de 1905. Ya no se trataba del mismo proletariado. Este había transitado um gran trecho: uma ola de huelgas, um número de levantamentos armados, um tremendo movimiento de massas, y había experimentado también años de derrotas (KRUPSKAYA, 1984, p. 195).

As expressões da Revolução de 1917, materializaram-se na luta da classe operária, diversas reivindicações de caráter democrático pela população, de terra pelos camponeses, entre outros complexos objetivos que tiveram como lema da luta: *pão, paz e terra*.

Considera-se, assim como Pomar (2017), que a história não se faz linearmente e que as derrotas podem servir de sobressaltos e antessalas para futuras e surpreendentes vitórias. Análises baseadas no tripé que Lenin (1979) efetua “teoria-história-prática” torna-se instrumento de análise crítica fundamental para que se compreenda o contexto do qual fala-se e suas repercussões na história da humanidade e mais precisamente na história da educação.

Se como afirma Lenin (1920) os “de baixo” não queriam mais o que é “velho” e os “de cima” já não podiam mais como antes manter e sustentar seu poder e domínio, urge a necessidade da Revolução, da conscientização da classe operária, reconhecendo que a luta se torna o método que encaminha ao fim, fim este que nasce

com o derrubamento da burguesia.

O cenário revolucionário que se tem diante dos pioneiros da educação pós-revolução de 1917 se compõe de desigualdade, opressão, miséria, descontentamento, humilhação, vivenciado não somente pelos camponeses, mas pela grande maioria da população no período destacado.

[...] o legado educacional herdado do Império czarista [...] 70% da população vivia no campo e 90% era composta de analfabetos; e apenas 69 mil estudantes universitários até 1914. [...] até o início da Primeira Guerra Mundial (1914–1918), a Rússia, que possuía uma população de 170 milhões de habitantes, contava com somente 434 ginásios e 276 escolas profissionais, instituições frequentadas por apenas 160 mil crianças e adolescentes. Em 1915, apenas 8 milhões de crianças frequentavam a 1ª, 2ª e 3ª classes do ensino primário; e apenas 948 mil chegavam à 4ª classe (FERREIRA JR.; BITTAR, 2020, p. 124-125).

A eclosão da Revolução de 1917 é fortemente marcada pelo regime imperial-capitalista na Rússia, com os mandos e desmandos do regime imperial. Percebe-se elevado índice de analfabetismo dos camponeses, bem como, pouquíssimos estudantes em níveis universitários de formação. Tal cenário evidencia o pouco espaço que “os de baixo” tinham para se formar como uma massa revolucionária ativa, consciente.

Em defesa da internacionalização do socialismo, a educação viria para munir a população para a revolução. Lenin e Pistrak, um dos principais pedagogos do pensamento educativo socialista russo, afirmam que “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária”(PISTRAK, 2013, p. 22).

Assim, compreendendo que a educação não possa ser analisada e compreendida de forma descontextualizada, sendo ela fruto da produção da humanidade, entende-se que segundo o caráter revolucionário, com ideias socialistas, como no período pós-revolucionário da URSS, a pedagogia deva refletir o que se entende por educação revolucionária, aquela capaz de transformar o homem, em novo homem, a escola, em uma nova escola, a sociedade em uma nova sociedade.

[...] as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna, ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e detroca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata (ENGELS, 1989, p.54).

Sendo assim, a partir da realidade concreta do pós-revolução de 1917, há a

necessidade de compreender a educação como fonte de transformação material e objetiva, nos diferenciando dos animais, como Marx e Engels afirmam quando em comparação com o trabalho dos animais e dos seres humanos. Agir por extinto, sem um planejamento, pré-organização, existir por simplesmente se adaptar ao meio, como característica dos animais, é o que diferencia significativamente dos humanos, pois esta transformação, pelo trabalho e com o trabalho, em algo socialmente necessário e humano, é o que nos capacita para alterar e modificar os rumos da nossa materialidade e existência.

Tal combinação de produção intelectual e material proposta por Marx (1983) foi um dos princípios para as concepções socialistas que Lenin, junto aos pedagogos do “Era de Ouro<sup>30</sup>” (1917-1930) Pistrak, Shulgin, e Krupskaya, ambos parte do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, seguiram em busca da formação social de um novo ser humano.

Pensar as práticas pedagógicas deste contexto histórico e seus fundamentos a partir dos pedagogos em ação, é munir a educação atual de conhecimento científico, capaz de alterar e superar a educação que se faz em pleno modelo capitalista. Enxergar a educação como parte de um processo revolucionário é não somente visualizar a mudança, mas almejar, planejar e criar estratégias para que rompimentos ideológicos se façam. Se a educação no bojo do capitalismo é vista como meio de produção, haverá com as práticas pedagógicas da pedagogia socialista soviética, estratégias experienciadas capazes de colocarem em xeque a racionalidade capitalista.

Poderia elencar categorias principais de análise da pedagogia socialista soviética de Pistrak, assim como Shulgin e Krupskaya, entretanto, observa-se com a mais recente obra lançada e traduzida por Freitas (2022) “Fundamentos da Educação Social” de Shulgin, que as categorias que antes pensava-se ser mais trabalhada por determinado pedagogo, são amplamente discutidas e fundamentadas tanto por Shulgin, Pistrak e Krupskaya. Portanto, não se vê como necessário e apropriado trabalhar as categorias de análise da pedagogia socialista soviética denominadas e divididas a cada um dos pedagogos.

Os pedagogos pioneiros Pistrak, Shulgin e Krupskaya, pouco conhecidos

---

<sup>30</sup> O termo “Era de ouro” é denominado por Freitas em que representa o período dos pioneiros da educação socialista e suas práticas de 1917 a 1931, até a Primeira Reforma Educacional da Rússia.

nacionalmente, trabalham em prol da construção das referências teóricas que nascem juntamente com a Escola Única do Trabalho em meio ao período de desenvolvimento da Escola Nova de concepção educacional burguesa. Por isso algumas concepções poderão ser mencionadas a partir das pedagogias de práticas burguesas, que entretanto, são pontos de partida e de superação para a pedagogia soviética. Desta forma categorias centrais referem-se à construção das práticas pedagógicas socialista soviética como atualidade, auto-organização, trabalho socialmente necessário e Complexos de Estudos. As categorias têm como base estruturante o trabalho como constituição do ser social. Portanto, torna-se necessário conhecer os pedagogos e suas contribuições para práticas pedagógicas socialista.

### **2.1 MOISEY M. PISTRAK (1888-1937)**

Moisey M. Pistrak (Моисей Михайлович Пистрак), foi doutor em Ciências Pedagógicas, graduado pela Faculdade de Física e Matemática da Universidade de Varsóvia (1914). Iniciou sua carreira docente lecionando em escolas particulares. Trabalhou no NarKomPros<sup>31</sup> da União Soviética e concomitantemente na Escola Comuna do NarKomPros. NarKomPros teve como um dos integrantes do comissariado, Nadejda Krupskaya, que também foi líder do período da era de ouro, juntamente com Pistrak e Shulgin (FREITAS, 2009).

*Figura 2: Imagem atribuída à Pistrak pelo site da Grande Enciclopédia Russa*



Fonte: <http://www.dates.gnpbu.ru/3-8/Pistrak/pistrak.html>.

---

<sup>31</sup> Este termo é uma abreviação de Ministério de Educação, que até os anos de 1946 foi denominado de Comissariado do Povo para a Educação.

Pistrak, desenvolvedor de uma pedagogia que tivesse em sua base Karl Marx, diretor da primeira Escola-Comuna, defende a Escola *Única* do Trabalho. *Única* no sentido de adjetivar a escola para todos, colocando-a na qualidade de única, comum, universal a todos que dela desejarem e escolherem, sem pré-juízos e classificações como nos moldes contemporâneos da educação da *sociedade de mercadorias*<sup>32</sup> a qual nos vendea ideia de que a

educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma “regulação mais exata” em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada “pouco a pouco” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

Pistrak rompe e entende que a mudança é necessária e urgente, também por uma metodologia, mas que esta encaminhe para a formação humana, crítica, consciente, tornando-se responsável então, por encabeçar a instituição experimental principal do NarKomPros da República Russa denominada Escola-Comuna Experimental-Demonstrativa por P.N. Lepeshinskiy, fundado em 1918, responsável também pelo Setor da Reforma Escolar. Como aponta o Guia Bibliográfico editado pela Biblioteca Pedagógica Ushinski, de Moscou<sup>33</sup> (1987), formulando planos de trabalho experimentais, transformadores, dando espaço para a construção da pedagogia socialista, teoria pedagógica, enriquecida pelas práticas experimentais na Comuna<sup>34</sup>.

Os métodos de ensino que orientarão a Comissão Estatal Científica, que tem como parceria V. N. Shulgin<sup>35</sup>, serão enfaticamente contra o teor utilitarista e pragmatista das práticas pedagógicas burguesas e imperialistas, enfatizando o conhecimento permeado pelas habilidades integradas à aprendizagem. Fez-se combinando a educação integral, o trabalho como princípio educativo, e a auto-organização, autogestão, como formas de organização do trabalho no intuito de

---

32 Termo utilizado por Mézáros em Educação para além do Capital (2008).

33 Documento mencionado por Freitas; Caldart (2018) na apresentação da obra de Pistrak, traduzida no Brasil.

34 Nos apêndices há os nomes das obras disponíveis por NPB-los. K.D. Ushinsky escritos por Pistrak, bem como as fichas catalográficas.

35 Importa destacar que o trabalho de Shulgin e de Pistrak são simultâneos, e que ambos se reconhecem como parceiros de jornada numa condição natural de continuidade ao trabalho pedagógico.

combinar a formação de habilidades de planejamento dos educandos, bem, como, o desenvolvimento do trabalho de forma independente e ao mesmo tempo coletivo.

A Formação supõe educação e instrução. A educação é dona de um raio de ação mais amplo, natural e social, é a linha estruturante (onde o trabalho é a base da vida). A instrução tem um raio de ação mais limitado ao conhecimento e habilidades. Categorias como conhecimento (que nós adjetivamos sob o capitalismo de “escolar”), complexos de ensino, didática, métodos e técnicas fazem parte da instrução. Esses dois campos não se separam, e trabalham integradamente sob batuta dos objetivos da formação humana, no nosso caso, orientados ao comunismo. Uma eventual instituição destinada a organizar a instrução e o conhecimento do meio, não pode ser concebida fora deste meio educativo mais amplo, fora das próprias contradições da luta de classes. Tem que estar em continuidade (e ruptura) com este meio. Sob o capitalismo, a educação é subsumida na instrução (FREITAS, 2009, p. 80).

Entende-se aqui, esta formação no sentido de que o sujeito, numa auto-organização e envolvido com a autogestão, compreenderá todo o sistema de produção, fazendo parte dele, de maneira única e se formará também em sua individualidade enquanto sujeito. Ao mesmo tempo que envolvido nesta auto-organização, neste coletivo, alcançará a consciência coletiva e suas responsabilidades no todo.

Desta forma, a pedagogia socialista soviética neste período, utilizando-se dos métodos de experiências transformadores propostos pelos revolucionários, coloca a vida da Comuna nas mãos dos estudantes, enfatizando as tarefas, o trabalho, como questões concretas, assumindo o trabalho como [...] “real e não “de brincadeira” (SHULGIN, 2013, p. 30). Com o propósito de assumir o trabalho socialmente útil é que se entende este trabalho como ferramenta para a compreensão e atuação da realidade, visando a transformação segundo os anseios da classe trabalhadora.

Pedagogo, que se autodenominava marxista, destaca que antes mesmo de vivenciar os futuros embates da pedagogia social, cabia ao grupo de professores imaginá-los, fortalecendo-se por um objetivo em comum, formar as crianças no espírito comunista.

Assim, em diversas escolas, em diversas experiências, professores, num objetivo comum, formulavam suas práticas, suas ideias socio pedagógicas, e se fortaleciam nos diversos encontros e reuniões coletivas que ao mesmo tempo em que formava os ideais, formavam-se os professores.

Professor da velha escola[...]” Ministério do obscurantismo público” [...]alheios à grande reviravolta da qual eles foram testemunhas inconscientes e, com a qual foram aturdidos e assustados, deveriam agora, levar a escola do trabalho para a prática. [...]

Krupskaya ressalta, assim como Pistrak, que o papel destes pedagogos exigirá uma reforma em suas práticas pedagógicas, que perpassam pelos intensos estudos, exaltando que “Outra coisa é a escola do trabalho, onde o próprio professor tem que saber muito e ainda ser capaz de fazer. Estudar, estudar e estudar - eis o que é necessário ao magistério russo” (2017, p.39-40).

Identificado por Pistrak, o trabalho do professor acabava por concorrer com a teoria, relatando que muitas vezes esta era considerada “fria e às vezes até mais do que fria” (p. 29) distanciando a relação dos professores do conhecimento teórico.

Tal constatação, abre o diálogo às interrogações do legado da pedagogia burguesa de influência americana e alemã, onde Pistrak esclarece que a questão em uma pedagogia que agite ou não ao poder soviético não seria o eixo central das discussões, mas sim, as finalidades da educação proposta pelo poder soviético.

Sendo assim, revela que para a formação da teoria sociopedagógica a que se propõe, entende que nenhuma educação, formação cultural, está fora da política “chamar a educação de ‘apolítica’ ou ‘neutra’ não passa de uma hipocrisia da burguesia, isto não é outra coisa senão enganar as massas” (p.31).

Estaria aí, o típico homem trabalhador, imerso numa realidade imposta pela classe dominante, como afirma Marx (apud KRUPSKAYA, 2017, p.62) “uma educação para o osso branco” – escola média e a profissional para o “osso preto<sup>36</sup>”, que faz parecer que a escola e sua função são movidas pela pureza, invisibilizando o mergulho na impulsão das relações dominantes, com profundos objetivos de aproximá-la cada vez mais às finalidades econômicas, onde como resultado, manipulariam cada vez mais o decurso do socialismo democrático. “Só com a transformação desse ambiente pequeno-burguês no trabalho torna-se possível realizar a escola do trabalho em toda sua plenitude” (KRUPSKAYA, 2017, p. 40).

---

<sup>36</sup> Em nota de rodapé, Freitas (2017) esclarece que “osso branco” e “osso preto” referiam-se a expressões que equivaliam a “nobres” e “plebeus”.

## 2.2 NADEZHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAYA (1869-1939)

Nascida em Petersburgo, na Rússia, em 26 de fevereiro de 1869<sup>37</sup>, teve como eixo principal de suas discussões a Educação. Segundo Krupskaya (1978) era de família nobre, porém seus pais não possuíam propriedade. Sua mãe, órfã, trabalhou como governanta e não pode terminar seus estudos. Seu pai, estudou na Escola Militar, e sempre lia muito. Seu pai foi exonerado, pois foi acusado de mais de 20 crimes contra o governo, absolvido sem provas.

*Figura 3: Krupskaya aos quatorze anos de idade em 1883.*



Fonte: Kunétskaya e Mashtakova (1979) apud (BAITEL, 2022).

A exemplo de seu pai compreendia a todos com o direito de viver e de se governarem como bem entendessem, reconhecendo a arbitrariedade do governo czarista, iniciou sua luta contra o modelo imperial. A partir do desemprego de seu pai, mudaram-se com frequência a procura de emprego, o que fez com que conhecesse ainda mais os camponeses e suas reivindicações.

Krupskaya (1978) relata em sua autobiografia<sup>38</sup> que seu pai a levou para ver os quadros de Vereschaguin Vasili Vasílievich (1842-1904)<sup>39</sup>, famoso pintor russo, que retratava a guerra com muita realidade em suas pinturas, afirmando não compreender

---

<sup>37</sup> Esta data corresponde ao calendário ocidental, entretanto, 14 de fevereiro no calendário russo.

<sup>38</sup> Ora intitulada: “Mi Vida” (Krupskaya, s/d – p. 3-18).

<sup>39</sup> Uma de suas obras mais reconhecidas mundialmente é “A Apoteose da Guerra” de 1871.



no momento a obra, mas que mais tarde, mais velha, rejeitou a guerra e partilhou do mesmo sentimento do exército russo, que não mais queria a guerra imperialista.

Tal constatação de Krupskaya, demonstra o conhecimento e o acesso a literaturas e a arte que demarcavam o posicionamento crítico de sua família frente aos czares e seu regime político.

Al terminar los estudios en el liceo, soñaba con ser maestra de una escuela, pero no encontraba plaza. ¿Dónde está la solución? En aquel tiempo leía con ahínco las obras de León Tolstoi<sup>5</sup>. El escritor censuraba acremente el lujo y la holganza de los ricos, criticaba el régimen estatal y decía que todo estaba dispuesto para que los terratenientes y los ricos llevasen una vida cómoda y agradable, mientras que los obreros perecían a causa de un trabajo agotador y los campesinos caían rendidos de cansancio. Tolstoi sabía pintar brillantemente la vida. Yo pensaba en todo lo que veía a mí alrededor y me decía: Tolstoi tiene razón. Miraba de modo nuevo la lucha de los revolucionarios y comprendía mejor por qué luchaban. Pero, ¿qué hacer? Con el terror y los atentados contra los zares y los funcionarios más dañinos no se adelantaba nada. León Tolstoi indicaba que la solución era el trabajo manual y el autoperfeccionamiento (KRUPSKAYA, 1978, p. 4).

Percebe-se que as leituras e posicionamentos de Krupskaya (1978) e seus acessos às literaturas fundamentaram seu posicionamento frente a revolução e a leitura crítica dos problemas sociais que vivenciava, condenando a burguesia e suas práticas de opressão. Contudo, aos vinte anos de idade, Krupskaya comenta que não havia ainda ouvido falar em Marx, mesmo frequentando os “Cursos Superiores para Mujeres<sup>40</sup>”. Envolvida com os problemas sociais, e com as causas dos operários, Krupskaya leciona por 4 anos na escola dominical de Smolénskoie, “la escuela era grande acudían a ella unos seiscientos obreiros de las fabricas[...] (p.5)”.

Tal contato com os operários lhe fez compreender ainda mais a realidade e a opressão vivenciada pelos trabalhadores. Fundamentada em Marx, mesmo que de forma proibida, iniciou seus trabalhos com os operários, transmitindo os fundamentos de Marx, utilizando a própria realidade dos operários, evidentemente sem mencionar sua autoria. Desta forma, operários iniciaram as indagações comparando suas produções com as grandes indústrias, questionando, como por exemplo nas aulas de Geografia

“La producción artesana no puede competir con la gran producción”, opregunta: “¿Qué diferencia hay entre un campesino de Arjánguensk y un obrero de Ivánov [...] Estuve de maestra en esta escuela cinco años, hasta el momento en que me encarcelaron. Esos cinco años inocularon sangre viva en mi marxismo y me unieron

---

<sup>40</sup> Cursos Superiores para Mujeres: institución de enseñanza superior para mujeres que existía en la Rusia de Antes de la revolución y fue fundada en 1872. Los Cursos tenían Facultades de Medicina, de Física y Matemáticas, de Historia y Filología. (KRUPSKAYA, 1978, p. 5).

para siempre con la clase obrera. En aquella época comenzaba a formarse entre nosotros una organización, aunque muy endeble (KRUPSKAYA, 1978, p. 6).

Com as declarações de Krupskaya (1978) torna-se evidente a luta travada por ela contra os mandos e desmandos do império czarista e suas formas de opressão aos camponeses e operários. Ainda relata que com a chegada de Lenin, a Petersburgo, em 1894, o percurso da luta em favor da revolução melhora e ganha mais vigor, consolidando-se rapidamente. Realizaram folhetos clandestinos que foram publicados numa revista popular ilegal, mas que logo em seguida, foi preso

Esto fue un golpe duro para la organización, pero nos rehicimos y continuamos lanzando octavillas. En agosto de 1896 incitamos a los tejedores a que se declararan en huelga y procuramos que ésta se desarrollara de modo organizado. La policía practicó muchas detenciones después de la huelga y yo caí en sus manos. En el destierro me casé con Vladímir Ilich. Desde ese momento mi vida ha estado unida a la suya y le he ayudado como he podido. Hablar de ello, supondría tanto como narrar la historia de la vida y del trabajo de Vladímir Ilich. En los años de emigración, mi labor consistió fundamentalmente en mantener contacto con Rusia. De 1905 a 1907 fui secretaria del Comité Central y a partir de 1917 me ocupo de la instrucción pública. Esta labor me gusta mucho y estimo que es muy importante. Para llevar la causa de Octubre hasta el final, los obreros y los campesinos no pueden ir conscientemente tras la clase obrera y agruparán con más lentitud sus haciendas. Mi trabajo en el terreno de la instrucción pública está estrechamente unido con la labor de propaganda y agitación del Partido. (KRUPSKAYA, 1978, p. 6).

O trabalho de Krupskaya foi sempre direcionado para a Educação, instrução pública. Segundo Freitas (2017) ao mencionar Krupskaya, cita que Sheila Fitzpatrick, pesquisadora australiana dedicada aos estudos sobre o Comissariado do Povo para a Educação, afirma que Krupskaya era reconhecida como a “alma do Narkompros” (p.8) para Lunacharsky<sup>41</sup>. Trabalhou intensamente com Educação, em cargos relacionados a política, como a Seção Pedagógica da Comissão Científica Estatal, específica para o cuidado com os currículos e programas escolas. Além disso, fundou a revista “Na Putiakh K Novoi Shkole” (A caminho da escola) (p.9). Também desenvolveu campanhas para a alfabetização e trabalhou ativamente na fundação de inúmeras bibliotecas.

Ocupando principalmente da transformação da velha escola, para a nova, com fundamentados marxistas, privilegiando a auto-organização dos estudantes e a transformação da escola *para o trabalho* para o sentido da *escola do trabalho*, Krupskaya se faz líder ativa do período de ouro da Rússia (1917-1930).

---

<sup>41</sup> Lunacharsky exerceu a função de diretor do Comissariado do Povo para a Educação(Narkompros).

Figura 4: Krupskaya junto aos operários.



Fonte: Disponível em: <https://medium.com/@expressaopopular/nadezhda-krupskaya-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-pedagogia-socialista-6b1feb3c8a6a>. Acesso em 20 ago. 2022.

Percebe-se em seus trabalhos e relatos a dedicação com a educação na intenção de acompanhar e se aprofundar nos conhecimentos acumulados dos autores, focando para uma educação de cunho humanista. Convém destacar que o período do desenvolvimento da educação da Rússia, com os pedagogos da “Era de Ouro” não se faz de forma tranquila e suave. Muitos embates e discussões são palco desta nova escola proposta pelo Narkompros, que teve como meio de experimentação as escolas-comunas, principalmente a liderada por Pistrak.

A materialidade destas escolas-comuna foi posta como desafio metodológico, prático, pedagógico aos pedagogos que tinham como princípio a transformação da Escola Única.

Importa destacar que o momento vivenciado para esta transformação é de um país com uma população com alto número de analfabetos, no início da industrialização, que visualizam na escola o trabalho como socialmente necessário e formador.

Para Lenin, a pauta imprescindível para a realização definitiva do comunismo era a reeducação das massas, sendo impositivo a elevação do nível cultural da população. Assim, Krupskaya (2017) refere-se a missão do proletariado em relação a

cultura com o Prolekult, movimento de ruptura estéticas, morais e éticas que possibilitava novas expressões, sendo necessário abrir o caminho para a arte, da arte da música, do teatro, das artes plásticas e outras técnicas.

Deve-se compreender que para Krupskaya, assim como para Lenin e os pedagogos da Era de Ouro, o que já havia sido construído pela sociedade burguesa, apesar de fazer resistência aos princípios da coletividade, da cooperação, do trabalho enquanto socialmente necessário, haverá de ser transformado e não aniquilado pela escola Única do Trabalho.

Afinal, professores e a sociedade, como um todo, não sabem ainda como trabalhar, que pedagogia utilizar, que metodologia adotar, para que a nova escola seja socialista. Todos estão rumo ao mesmo caminho, a sociedade sem classe, contudo, haverá de se ter consciência de que os novos métodos exigem um corpo docente completamente diferente.

A escola socialista é uma escola livre, onde não há lugar para o adestramento, quarteis, memorização. [...] Claro que a escola que irá organizar o trabalho produtivo das crianças será um pouco parecida com a atual escola de ensino, porém ela será ligada por milhares de fios com a vida e a realidade (KRUPSKAYA, 2017, p. 75-76)

Krupskaya (2017) afirma que para ter uma escola socialista não é necessário somente socialistas em seu leme, mas sim, de “metas que correspondam às necessidades da sociedade socialista (p. 76)”.

Grande desafio proposto pela Revolução em níveis abrangente se destaca de forma contundente segundo Saviani (2011) quando menciona de forma pontuada os objetivos e as questões principais com as quais se dedicou Krupskaya:

Exercer controle social sistemático para superar sobrevivências do passado: insuficiente desenvolvimento cultural; dificuldade de estudar (decorrente da sobrecarga de trabalho doméstico e cuidado dos filhos); não atendimento à lei de obrigatoriedade de ensino (SAVIANI, 2011, p.32).

Dedica-se pela Revolução e suas consequentes transformações sociais, incluindo o direito às ações que se destinam a homens, mulheres, adultos, moças e rapazes, entendendo a igualdade como princípio de liberdade e vitória.

A exemplo disso, um dos objetivos de Krupskaya era de liquidar o analfabetismo entre as mulheres “combinar educação social com educação familiar (elevar a cultura e a instrução dos pais, aprimorar a educação dos meninos e rapazes)” entendendo que a elevação cultural se faz para todos garantindo “às mulheres o direito ao estudo” enfrentando novos problemas que há milhares de anos se fazem presentes com o

matrimônio, maternidade, família, a mulher no lar, sua saúde e sua condição, edificando novos comportamentos em auxílio à transformação (SAVIANI, 2011, p. 32).

*Figura 5: Krupskaya presidência da III conferência de Educação Pré-escolar de toda a Rússia (1926).*



Fonte: Kunétskaya e Mashtakova (1979) apud (BAITEL, 2022, p.134).

Sendo assim, tornar a escola, com a qualidade de *única* e ao mesmo tempo *do trabalho* é sem dúvida preparar e transformar pessoas e a sociedade para o projeto socialista de mundo. N.K. Krupskaya morre em 27 de fevereiro de 1939, e suas cinzas estão na parede do Kremlin ao lado do mausoléu de Lenin, localizado na Praça Vermelha de Moscou. Entretanto, segundo Baitel (2022) muitas especulações quanto à morte de Krupskaya são consideradas “Lodi (2016) indica que algumas teorias afirmam que ela foi morta por Stalin, que lhe enviou um bolo envenenado para comemorar seu aniversário” (p. 134) contudo, indica que é necessário mais pesquisas dos historiadores.

### 2.3 VIKTOR N. SHULGIN<sup>42</sup>

Para compreender a articulação entre um dos objetivos o Programa do Partido Comunista da União Soviética, “trabalho socialmente produtivo”, é necessário envolver a pedagogia socialista a partir de sua estreita ligação com o desenvolvimento multilateral do homem, formando a “geração capaz de instituir o comunismo definitivamente” (PISTRAK, 2015, p. 18).

*Figura 6: SHULGIN, Viktor Nikolaevich*



Fonte: Fototeca nº1-500 da Biblioteca da região de Ryazan.

Em trabalho com Pistrak na Escola-Comuna Experimental Demonstrativa do Comissariado do Povo para a Educação em Moscou, Viktor Nikolaevich Shulgin<sup>36</sup> (1894-1965) atua compactuando com as categorias do pensamento pedagógico socialista soviético em que Pistrak também se dedica para a concretização da Escola Única do Trabalho, atualidade, auto-organização, autogestão e o trabalho como socialmente necessário.

Shulgin se formou na faculdade de História e Filologia da Universidade de Moscou, foi professor e educador atuante no Comissariado do Povo para a Educação

---

<sup>42</sup> A imagem de Shulgin Viktor Nikolaevich compõe a fototeca nº1-500 da Biblioteca da região de Ryazan "Рязанская областная универсальная научная библиотека имени Горького" (ROUNB) principal biblioteca da região. Disponível em: <https://rounb.ru/news/iz-%C2%ABkollektzii-avtografov%C2%BB21062019>. Acesso em 06 ago. 2021.

de 1918 a 1922. Em 1922 a 1931 atuou como diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar. Até 1931 trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. Após encerrar suas atividades no partido em que atuava, trabalhou como economista na Fábrica de Trator de Chelyabinsk<sup>43</sup>.

Estudioso das questões educacionais, retorna em 1938 como pesquisador do Museu Central Anti-Religioso e inicia seus estudos sobre a difusão do marxismo na Rússia<sup>44</sup> além de ser estudioso de Nikolay Gavrilovich Chernyshevsky (Никола́й Гаври́лович Черныше́вский), escritor revolucionário e admirado por Lenin. A partir de 1952 aposentou-se

[...] e liderou uma ativa atividade literária, publicou toda uma série de artigos-memórias sobre encontros com V.D. Bonch-Bruevich, F.E. Dzerzhinsky, V.V. Loganson, M.V. Kalinin, F.Ya. Koni, G.M. Krzhizhanovsky, N.K. Krupskaya, V.I. Lenin, A.V. Lunacharsky e outras pessoas famosas. Ele é o autor de mais de 300 trabalhos científicos sobre pedagogia, história nacional e história do pensamento social na Rússia. Em 1958, um livro de memórias de V.N. Shulgin "Reuniões memoráveis"<sup>45</sup>

Em busca de uma discussão que contemplasse o real trabalho para a transformação do papel da escola frente a derrubada e aniquilação da burguesia, Shulgin se dedica a pensar o trabalho socialmente necessário como aporte para o trabalho produtivo desde a educação de tenra idade na educação infantil.

A partir da compreensão do desenvolvimento econômico, das indústrias e fábricas, Shulgin destaca que um novo homem e novas práticas serão necessárias a partir do rompimento que a burguesia fez com a escola e com a educação. Novas

---

<sup>43</sup> Texto traduzido com o auxílio do Google Tradutor, e encontra-se na íntegra em Russo, no site da Biblioteca Científica Regional Universal De Ryazan em Homenagem a Gorky.

<sup>44</sup> Nota traduzida com o auxílio do Google Tradutor, em que evidencia o armazenamento e cuidado com as obras de Shulgin e seu inventário: "Na Biblioteca Ryazan em homenagem a Gorky tem livros de V.N. Shulgin - "Reuniões memoráveis" (1958) e "Ensaio sobre a vida e a obra de N. G. Chernyshevsky" (1956). Além disso, mantemos seu artigo cuidadosamente encadernado "Da história dos últimos laços de Herzen e Ogarev com a Rússia" da coleção "Patrimônio Literário. Volume 63: Herzen e Ogarev" (1956). O artigo recebeu um número de inventário e passou para a categoria de livros. Tem uma inscrição dedicatória: "À Biblioteca Regional Ryazan em homenagem a S.O. Gorky de V.N. Shulgin. V. 1957". Viktor Nikolaevich.

<sup>45</sup> Texto traduzido com o auxílio do Google Tradutor, e encontra-se na íntegra em Russo, no site da Biblioteca Científica Regional Universal De Ryazan em Homenagem a Gorky: "В октябре 1942 года его назначили на должность старшего научного сотрудника Музея революции СССР, где он работал по 1952 год. С этого года он стал пенсионером республиканского значения, но и на заслуженном отдыхе вел активную литературную деятельность, опубликовал целую серию статей-воспоминаний о встречах с В.Д. Бонч-Бруевичем, Ф.Э. Дзержинским, В.В. Иогансоном, М.В. Калининым, Ф.Я.Кони, Г.М. Кржижановским, Н.К. Крупской, В.И. Лениным, А.В. Луначарским и другими известными персонами. Он автор более 300 научных работ по педагогике, отечественной истории, истории общественной мысли в России. В 1958 году была опубликована книга воспоминаний В.Н. Шульгина «Памятные встречи». Disponível em: <https://rounb.ru/news/iz-%C2%ABkollektssi-avtografov%C2%BB21062019> . Acesso em: 21 ago. 2021.

habilidades que tenham origem na discussão e percepção do trabalho socialmente necessário, útil para a sociedade, passam a ser imprescindíveis à nova estrutura socialista.

“As dificuldades são muitas: a escola é demasiadamente pobre, tem demasiados alunos no grupo, têm demasiados grupos para um único professor, o professor não está totalmente preparado e, às vezes, em muitas coisas, e coisas básicas, não concorda com a Comissão Científica Estatal” (IDEM, p.45).

Acabar com a divisão de classe pode ser considerado um dos objetivos finais do socialismo e para isso Shulgin<sup>46</sup> destaca para a necessidade de “criar, finalmente, uma pedagogia do campo”. O que é mais do que uma “pedagogia do campo”, se não a inserção das crianças e de todos, no meio social, cultural, político, econômico, para a criação da consciência que despertará para o “trabalho real, na vida real, mudar habilidades, conhecimento e infundir a nova ideologia”? (SHULGIN, 2013, p. 171).

Esperava-se que a escola atuasse na direção de desvelar a atualidade, o que consistia em revelar a essência da luta de classes, na particularidade russa significava a construção de uma nova sociedade no enfrentamento ao cerco capitalista. A escola, nessa direção, ajudaria para que cada jovem compreendesse seu lugar nessa luta, buscando formar, ao mesmo tempo, lutadores da revolução mundial e construtores da sociedade socialista (BAHNIUK, 2015, p.155).

Desenvolver o “hábito social” o “trabalho social” a partir do ambiente escolar não pode ser feito a partir de livros, “uma coisa é trabalhar para si, em um ambiente escolar; outra completamente diferente é trabalhar ajudando na fazenda coletiva, no conselho, na área social mais ampla. “Para os outros”, “para a sociedade”” (IDEM, p. 144). Nota-se evidente a maior preocupação de Shulgin com a mudança na sociedade a partir da escola e da educação. Por isso, repensar as práticas pedagógicas revolucionárias que deveriam conscientizar a todos perpassava pelo conceito e fundamento do trabalho socialmente necessário a partir de categorias como autogestão, cooperação, auto-organização, comuns a Pistrak, Shulgin e Krupskaya.

Compreender as vozes dos três professores revolucionários, revisitar as práticas pedagógicas que fundamentam o sentido do socialismo nas escolas e na sociedade é, sem dúvida uma tarefa aos pesquisadores que, conscientes de que o estudo dos fatos acumulados historicamente da experiência russa, desvelam o que a

---

<sup>46</sup> Abre-se um parêntese para ressaltar que Pistrak e Shulgin dialogaram com John Dewey, e as novas possibilidades da educação mais avançadas para o período a que nos referimos, entretanto, para a Escola Única do Trabalho a teoria se revela contrária aos objetivos burgueses, pois para os pedagogos revolucionários tem o intuito de manter e imprimir a educação sob os objetivos da burguesia capitalista.



burguesia sempre tentou nos contar de maneira sorrateira, silenciosa e articulada estrategicamente para anular todos os esforços e ações da consciência crítica frente ao seu modelo de governo, autocrático, explorador e deplorável.

Por isso, torna-se necessário aos coletivos que pensam educação e trabalho para que se envolvam, dediquem-se, compreendam e sistematizem práticas pedagógicas revolucionárias que se contraponham incisivamente à educação capitalista e que se fortaleçam a partir da resistência e da luta pelo coletivo.

As categorias elencadas como essenciais aos pioneiros da educação soviética de 1917-1930, como auto-organização, trabalho socialmente necessário, Complexos de Estudo e atualidade, foram elencadas para que houvesse a compreensão científica das práticas pedagógicas existentes hoje nas Escolas Itinerantes do Movimento MST demonstrando influências e correlações possíveis aos objetivos em comum que as experiências pedagógicas se propõem a teorizar e praticar no espaço escolar.

Para compreender as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais do período de 1917 a 1930 na Ex-União Soviética, necessita aprofundar-se nas questões políticas, culturais, econômicas e sociais do período. Pistrak, Shulgin e Krupskaya trataram da educação como fontes de transformação e revolução para que o “novo homem” e a “nova escola” contribuíssem para a superação do quadro imperialista que se apresentava anteriormente à Revolução de 1917.

Fontes imagéticas contribuem para a análise do panorama a que a pesquisa se refere. Não há intenções em realizar suas análises a partir da estética, mas há a compreensão de que cartazes, fontes de propaganda e ideologias, relatam sobre o período revolucionário e revelam práticas e valores difundidos na época.

Além disso, as categorias elencadas a partir da pedagogia e das práticas pedagógicas da Ex-União Soviética, esclarecem o caminho que foi percorrido em busca da revolução democrática, contudo Lenin (1976) afirmava a necessidade da classe revolucionária perseguir o objetivo, consciente de que somente ocorreria se houvesse “a capacidade da classe revolucionária de levar a cabo ações revolucionárias de massa suficientemente fortes para romper (ou quebrar) o velho governo, que nunca, nem mesmo em épocas de crise “cairá” se não se lhe “fizer cair”” (LENIN, 1976, p. 227, apud ROIO, 2015, p. 111) sendo tarefa do militante socialista

revelar às massas a existência de uma situação revolucionária, de explicar a sua amplitude e a sua profundidade, de despertar a consciência revolucionária e a decisão revolucionária do proletariado, de ajudá-lo a passar para as ações

revolucionárias e a criar organizações que correspondam à situação revolucionária e que sirvam para trabalhar nesse sentido.

Portanto, em busca da militância socialista e de práticas pedagógicas que revolucionassem as condições soviéticas é que se toma como análise categorias fundantes da pedagogia socialista evidenciando os limites, as contradições e as possíveis superações que o conhecimento junto da teoria resulte em práticas essenciais para emancipação humana.

Nessa direção, a luta pela transformação na escola socialista perpassa por três pilares: desenvolvimento multilateral, conexão do trabalho com a vida e da vida com a escola e a permanente resistência e luta de classes. O desenvolvimento multilateral do estudante e da sociedade será efetivo quando aliar-se ao desenvolvimento humano e ao trabalho socialmente útil. A partir da compreensão marxiana de que toda a “história tem sido uma luta de classes” (ENGELS, 1988, p. 24) há a necessidade da luta e da resistência, como pares dialéticos, para a construção e efetivação da transformação social, a partir das práticas pedagógicas revolucionárias, “já que não há nenhuma questão escolar que esteja fora da política” (PISTRAK, 20118, p. 30).

Em busca de expressar o período e suas estratégias de superação, cartazes foram instrumentos fortalecedores de princípios da revolução. A impotência dos trabalhadores que não tinham acesso às fábricas e a produção é revelada neste cartaz, ocupando o papel de sujeitos, que por medo dos donos da fábrica, seriam apenas trabalhadores alienados de toda estrutura e produção.

Figura 7: A serpente e a fábrica



Fonte: Disponível em: <http://sovietposter.blogspot.com/>. Acesso 08 jul. 2022.

Visivelmente, a serpente circunda as fábricas para impedir a todos os operários, soldados, camponeses de se aproximarem. A partir da luta pela transformação, a serpente, representante do imperialismo, e o proletariado travariam uma constante luta para que o trabalho e as produções se tornassem meio de revolução e superação das relações opressivas existentes. Assim, escola e trabalho estabeleceriam elos vitais.

Portanto, criando conexões com a vida no trabalho, no trabalho com a vida, com a vida na escola e com a escola na vida, é que se pode pensar na luta como fonte de transformação, a partir de uma sólida conexão e união da escola com as práticas pedagógicas. A partir da concepção de que a educação é, segundo Pistrak (2018) “instrumento de luta e de criação” parte-se do método de Marx na compreensão de que há um “método de ação para a transformação do existente” (p. 47- 48).

No que se refere ao trabalho e a escola do trabalho pode-se destacar que para o pensamento pedagógico socialista soviético, de 1917 a 1930, é um dos fundamentos basilares de toda ação pedagógica em busca da revolução. Conectar o trabalho com

a vida é sem dúvida uma relação orgânica com a realidade e com os propósitos da formação do novo homem. Em busca de “educar as massas e assegurar o êxito da consolidação das conquistas e realizações revolucionárias” é que o trabalho passa a ser um princípio educativo, encontrando-se como essência da luta socialista. Este conceito de trabalho deve ser compreendido como “trabalho social” e “produção real”, útil, ultrapassando o esquema burguês de objetivos capitalistas, na geração de lucro, estabelecendo relações unificadoras e transformadoras.

O trabalho e a escola do trabalho devem se transformar em ciência, aniquilando o processo produtivo mecânico, dando sentido às lutas “por novas formas sociais de trabalho”.

Shulgin, a partir da categoria de análise “trabalho socialmente necessário” distingue-se quatro formas de trabalho, o de introdução à politecnia: “trabalho do dia a dia e autosserviço (de economia doméstica); trabalho nas oficinas escolares (de tipo definido e com um grupo de materiais determinado); trabalho agrícola; trabalho na fábrica (ou sovkhoz, kolkhoz)” (2015, p.172).

A partir desta sistematização sobre o trabalho, compreende-se que primeiramente, como ponto de início, tem-se o trabalho cotidiano, aquele aliado a realidade e a utilidade social o que denomina de “autosserviço”. Posteriormente a esta acumulação de conhecimentos a partir do cotidiano, iniciaria a variedade de habilidades do trabalho, que também despontam da realidade, com graus de habilidades mais complexas. Trabalhos domésticos, caseiros, diários, como uma limpeza, preparação de alimentos, conserto de roupas, para uma posterior confecção de roupas e assim sucessivamente, devem caminhar paulatinamente com a idade da criança, compreendendo seu sentido de acordo com a idade, estreitando a ligação do ensino e o trabalho em busca da transformação (SHULGIN, 2015).

Figura 8: Cartaz da União Soviética, 1930, intitulado: Vamos detoná-lo!



Fonte: Victor Deni, 1930, disponível em: <http://sovietposter.blogspot.com/search/label/Thirties>. Acesso em 08 jul. 2022.

O trabalho como organizador da vida social e cultural também aparece nos cartazes da época. Neste cartaz, o operário devido ao seu trabalho na fábrica, expresso na imagem de fundo, coloca a vida contra o álcool (inscrito na garrafa azul). O grande martelo tem subscrito as palavras “A Revolução Cultural”, ou seja, o trabalho é o princípio de toda superação dos males sociais, tendo como objetivo a alfabetização, o ingresso da mulher nas eleições, mudança de vida para a proposição do “novo homem”, desenvolvendo a ciência, a cultura e as transformações sociais.

Vale destacar a importância do trabalho doméstico para Krupskaya (1909-1910)<sup>47</sup> quando menciona a “escola livre”, que em luta aos preconceitos, ensina trabalhos manuais, indiferentemente do sexo, pois “é preciso ensinar aos meninos, juntamente com as meninas, a costurar, a fazer crochê, a remendar a roupa branca,

<sup>47</sup> Texto publicado originalmente em Svobodnoie Vozpitânie. [Educação Livre], n.10, 1909-1910, intitulado “Deve-se ensinar ‘coisas de mulher’ aos meninos? In: A Revolução das Mulheres: emancipação feminina na Rússia Soviética, organizada por Graziela Schneider.

ou seja, tudo aquilo sem o qual não se pode viver e cujo desconhecimento torna a pessoa impotente e dependente de outros”.

É evidente a preocupação de Krupskaya com a formação integral do ser humano, sem distinções de gênero, observando que o trabalho, como educativo, está a serviço de todos, articulando-se diretamente com “os princípios gerais da escola”.

Em busca da ousadia revolucionária, que tece um método de abordagem vivo e a serviço da vida, o trabalho vem como alicerce de uma educação comunista a partir da atualidade, proporcionando o engajamento como trabalho socialmente necessário, que conforme Pistrak (2018, p.147), entende-se como o “trabalho concreto e útil, produtor de valor de uso”, ultrapassando o “reino da necessidade” para o reino da liberdade” (p.151).

Para que o trabalho tenha esse viés de transformação humana há que se ter a organização do coletivo para que não se perca e reproduza relações opressivas, inúteis e alienadoras do regime imperialista anterior. Por meio de trabalhos que tenham pares dialéticos, necessários e úteis, há que se estabelecer relações baseadas na auto-organização local e coletiva.

Em busca de uma íntima relação entre o trabalho socialmente útil e a organização da escola com a vida, é que Pistrak, Krupskaya e Shulgin compreendem a auto-organização dos estudantes para a vida na coletividade, como fonte de ação, transformação, valorização do público e do trabalho.

Para o desenvolvimento da auto-organização três formas dialéticas seriam necessárias: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização

Mas a aptidão para trabalhar coletivamente significa também que se sabe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso. Para atingir este objetivo é preciso, na auto-organização das crianças, que todos na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto nas funções dirigentes como nas funções subordinadas (PISTRAK, 1981, p. 41).

Torna-se necessário refletir sobre o conceito de auto-organização como responsabilidade coletiva, pensando dialeticamente na atualidade, frente aos problemas e as formas de solução para cada um deles.

Entretanto, auto-organização pensamento na forma burguesa, pode ser compreendido como a maneira autônoma de resolver seus próprios conflitos, de forma individualizada. Frente a isso, combatendo assiduamente a burguesia e seu modo

fracassado de fazer educação e escola, Pistrak (1981) alerta para o fato de que cada um, como sujeito ativo, crítico, político e consciente, assume para si, o modo coletivo dos lugares que ocupam, assumindo todos os espaços de direção e subordinação, como forma de aprendizagem, ora obedecendo, ora dirigindo.

Com efeito, Pistrak tem seu pensamento do coletivo não como soma de partes, que ocasionalmente integram um coletivo. Mas sim, cada sujeito, com um coletivo dentro de si, consciente, integra outro sujeito coletivo, que se formam a partir da “consciência da exatidão do seu caminho, quanto mais compreensão dos seus objetivos e tarefas pelas massas, mais exitosa e triunfante” a revolução se fará (2013, p. 125).

Por certo, quando se reflete sobre a auto-organização na educação socialista soviética, a partir dos pedagogos revolucionários e da escola como “organismo vivo e social”, deve-se atentar para o fato de que as ações dos estudantes, a partir do seu universo social, real, transforme-se em aplicação de trabalho com valores formativos, de livre iniciativa a partir da ação consciente revolucionária socialista.

Para que a auto-organização seja bem compreendida é necessário entender o que se entende por escola segundo os pedagogos revolucionários. No relato sobre a “Escola do Trabalho do Período de Transição” os autores<sup>48</sup> sistematizam a concepção de escola como aquela que, não compondo uma forma de compreensão e objetivos absolutos, mas sim, um reflexo do seu século, que em exigência a seu tempo, procura atender aos objetivos do determinado sistema político-social que a posicionou. Ainda afirmam incisivamente, de que se, a escola “não respondeu ao regime de seu tempo, então não pôde ficar viva” (p.111).

Logo, compreender a função social e orgânica da escola revolucionária se faz imprescindível, visto que em busca da revolução, do escancarar à luta de classes, estabelecendo tarefas que tenham como princípio a conscientização política e social de todos, é que a Escola do Trabalho age em busca da auto-organização do coletivo a partir da compreensão dialética e histórica das formas organizacionais dos objetivos escolares que permeiam as práticas pedagógicas revolucionárias soviética.

Ao assumir o trabalho socialmente necessário como base das ações revolucionárias, e o princípio coletivo que se auto-organiza a partir da gestão

---

<sup>48</sup> Trabalho coletivo de Elizaveta S. Berezanskaya, Olga S. Leytnekker, Robert M. Mikelson, Moisey M. Pistrak, Aleksei I. Strazhev e Viktor Shulgin. In: PISTRAC, 2013. A Escola Comuna, Parte I, p. 111-136.

participativa as escolas tornam-se palco de ação da realidade, formando crianças, adolescentes e todos os envolvidos para a preocupação e o zelo com aquilo que é de todos, num sentido comunitário, coletivo e humano.

Centrada na participação e tomada de decisões coletivas, a gestão compartilhada da Escola do Trabalho traça responsabilidades a partir do princípio de que todos, independente de idade, sexo e outros fatores, se envolvam com a escola como um organismo vivo, que se manifesta em constante movimento e processo.

O ponto de partida para superação do individualismo, princípio a ser superado, está na base de uma gestão participativa que visa a valorização das experiências coletivas e colaborativas em busca de práticas sociais para a nova sociedade. Através da autogestão, auto-organização, autosserviço, disciplina, ordem, militância o trabalho da gestão participativa será consciente, coletivo e transformador.

Esta gestão participativa convoca crianças, e a todos da escola, para participar na criação da ordem escolar, compartilhando práticas de disciplina coletiva e de organização, através de funções compartilhadas com os professores, neste caso, companheiros mais velhos, enraizando o sentimento e a ação de que “a participação na construção da escola é, ao mesmo tempo, participação na construção de todo o Estado soviético. Do contrário, nós não educaremos [...]hábitos para serem construtores” (PISTRAK, 2018, p. 252).

As categorias da pedagogia socialista soviética trabalhadas pelos três pedagogos e que são contempladas nesta pesquisa, são: *atualidade (realidade viva)*, *auto-organização*, *trabalho socialmente necessário* e os *Complexos de Estudo*. Atualidade para os três pedagogos deve ser o princípio básico das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, pois a transformação do acúmulo da realidade vivenciada no período anterior a revolução não pode mais se repetir, e deve ser trabalhado como superação e transformação para a formação do novo homem e das novas relações sociais. Novas formas de trabalho, novas práticas para lutar e construir a partir do que se propõe como novo. Porém, o novo homem se formará com bases estruturantes desta atualidade a partir da categoria auto-organização, pois são crianças reais, realidades concretas, de determinado período histórico, com condições e ambientes específicos que exigirão uma auto-organização da qual redesenhe as relações sociais, as escolas e as práticas pedagógicas que antes, representativas de um poder e controle policial dentro da escola, agora, dividido com os alunos, lutaram em conjunto, pelos ideais da classe trabalhadora, a partir do coletivo, entendendo que



a escola não “está isolada, ela faz parte de um único todo: o cuidado é com as várias escolas, com o bairro”. Ou seja, atualidade e auto-organização não se separam (SHULGIN, 2022).

Mas a que propósito então tem-se as categorias trabalho socialmente necessário e os Complexos de Estudo? Sem dúvida, se falamos de novo homem, de novas práticas, de outra realidade que surge a partir do interesse da classe operária e de sua própria auto-organização, tanto na escola como na sociedade, há que se entender que o trabalho não mais será de caráter divisório e opressor, mas sim socialmente necessário a todos, que tem como filosofia a superação das contradições, a partir do coletivo, da classe operária, da atualidade e do trabalho que seja social, útil e necessário para a formação da classe-construtora, permanente.

Sendo assim, é que os fundamentos dos Complexos de Estudo serão basilares para a prática da formação social dos construtores da nova forma social. A partir de então, analisa-se a presença das práticas pedagógicas das Escolas itinerantes do MST a partir das categorias da escola soviética.

Ao retomar historicamente a pedagogia socialista soviética abre-se caminho para compreender os determinantes das práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes no Paraná, visto que, são experiências que buscam uma nova concepção de educação e formação social a partir da discussão das relações do trabalho em busca da transformação e superação do capitalismo. Souza (2016) afirma, os determinantes internos e externos coadunam para compreender as práticas pedagógicas, suas intenções e sujeitos. Neste capítulo, entende-se que a pedagogia socialista soviética é um dos determinantes internos e externos das práticas pedagógicas das escolas itinerantes, visto que seus fundamentos, influenciam na concepção de homem, sociedade, escola, educação, de maneira a contribuir com a resistência e à luta das Escolas Itinerantes e do movimento MST.

### **3. ESCOLAS ITINERANTES DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)**

As Escolas Itinerantes no Paraná têm como determinantes internos e externos de suas práticas pedagógicas a teoria da pedagogia socialista soviética, sendo assim, busca-se atender aos objetivos da pesquisa retomando e analisando os fundamentos teóricos das Escolas Itinerantes a partir de sua produção bibliográfica. Portanto, direcionou-se este capítulo para a discussão da constituição histórica e social das Escolas Itinerantes, entendendo que conhecer, é certamente negar a aparência e buscar pela radicalidade da Pedagogia do Movimento e suas práticas pedagógicas.

Buscou-se atingir dois objetivos: Um deles é o retomar breve e historicamente as Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul e mais especificamente no Paraná, entendendo a “força educativa de dois ingredientes encontrados na intencionalidade pedagógica do MST: o cultivo da memória e o conhecimento da história” (CALDART, 2021, p.08) além de evidenciar a Pedagogia do Movimento como fundamento de suas práticas pedagógicas socialista revolucionária. Assim, contemplar a história dos dois estados que se justificam primeiramente por ser no Rio Grande do Sul onde todo o projeto de ação com as Escolas Itinerantes iniciou no Brasil, servindo de inspiração e experiência para os outros estados brasileiros e o Paraná por ainda ser o único a manter as Escolas Itinerantes ativa no Brasil, e ser o primeiro e único a experienciar os Complexos de Estudo de Pistrak, aprovados em sua proposta pedagógica desde 2009.

Outro objetivo principal deste capítulo foi expressar a luta do Movimento por meio da educação como sinal de resistência à bandeira burguesa e capitalista que se desvela nas ações mais sorrateiras em busca do consenso da população como forma de manutenção de poder.

Para entender as Escolas Itinerantes faz-se necessário compreender os novos sujeitos da prática social, determinantes internos, que com novas possibilidades de ação e reação, encontram na educação, na intencionalidade pedagógica e em suas práticas a possibilidade de inscrever na educação a luta por terra, pela reforma agrária, significando ao trabalho a superação da mera produção de mercadoria.

Sem dúvida, radicalizado num período histórico em que segundo Sader (2010, p. 28) “pequenos movimentos que, num dado momento, convergem fazendo emergir

um sujeito coletivo com visibilidade pública” o MST como princípio educativo tem para si as várias frentes políticas, sociais, culturais e educativas como propostas para fundar e fomentar a luta contra o capital e sua hegemonia. Assim sendo, as Escolas Itinerantes, corroboram com a formação integral do jovem, do adulto e da criança, ultrapassando a realidade objetiva sintetizada no termo “classe em si” para a transformação da consciência para a “classe em si”<sup>49</sup>. Sabe-se que a escola por si só não dá conta deste movimento como um todo, mas pode ser o ponto de partida para a nova formação social.

Nas práticas pedagógicas revolucionárias que buscam a transformação de sua materialidade e totalidade, entende-se a necessidade do trabalhador, docamponês, como aquele que não mais dominado e transformado em mercadoria, ou seja, ‘classe em si’, caminhe conscientemente e que assuma controle dos processos econômicos, políticos e ideológicos que perpassam o processo de produção ou seja, ‘para si’.

O nome Sem Terra acumula um plano simbólico que não reduz o homem do campo ao campo, mas envolve categorias de existência, vida, ética, cidadania capazes de reestruturar política, cultural e socialmente a identidade daqueles que o integram.

Tratar sobre as Escolas Itinerantes transcende tanto as discussões sobre educação, como as de escolas e pedagogias. Transcende por referirmos a uma concepção cultural, sociológica, de conscientização política e humanitária, em busca da transformação, da superação social, e pela Reforma Agrária.

Em se tratando das práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes vale destacar que situam sua formação no bojo da educação formal, confrontando com a estrutura que o contexto do capitalismo impõe na correlação de forças das classes sociais do homem do campo em seu direito de viver e se reproduzir. Destaque foi dado à luta camponesa pela educação e por seu movimento de contestação as imposições, como a negação do direito de ser e estar no campo de modo ativo, cultural, educacional, social, a sua maneira, reconhecendo no indivíduo as possibilidades do direito a educação e a vida.

Para o MST, conforme Jaime Fogaça, na obra organizada por Meurer e David (2006, p. 66), sem a posse do “conhecimento sistematizado, os acampados não decifrarão os números apresentados sobre a reforma agrária nesse país. Sem a Escola, os acampados estão numa condição de excluídos também do exercício de ler o mundo” (RIBEIRO, 2012, p. 468).

---

<sup>49</sup> Termos cunhados por Marx na obra “Miséria da Filosofia”.

Em busca do exercício de ler o mundo e suas questões, as Escolas Itinerantes despontam no sentido de nascerem com força na luta “pela e na” terra, no reconhecimento do direito a terra dos povos do campo em movimento de itinerância, alocando-se de forma autônoma, consciente, no contraponto do capital, constituindo segundo Grein (2019) na contradição, na ousadia, na construção do real, do possível e do agora.

Sendo possível, na construção do real, sob as contradições, é que o Movimento se propõe a articular a educação, com destaques para educação básica, de jovens e adultos, nível superior, capacitação de professores do meio rural ou não, lançando mão de diretrizes que possibilitem bases para ações educativas, bem como implementações e suas legalizações.

A luta pela formação no âmbito educacional dos integrantes do Movimento, bem como de suas crianças, jovens e adultos, nem sempre foi destaque. Caldart e Schwaab (1990) destacam que o Movimento foi compreendendo ao mesmo tempo, o processo de luta pela terra e o processo educacional.

As autoras destacam na Cartilha do FUNDEP/DER/MST/RS publicada em 1990, que na experiência do Assentamento de Macali e Ronda Alta em 1982, crianças acompanhavam suas famílias, necessitando de escolas orgânicas que auxiliassem na luta pela terra como uma “autêntica revolução educacional”, revisitando os processos tradicionais do ser, do fazer, do pensar, dando ao povo a potencialidade da mudança. Mães, famílias, grupo de adultos, passam, portanto, a se ocupar da educação e do tempo das crianças, buscando oferecer a elas sentido às lutas e confrontos por terras e direitos.

Caldart e Schwaab (1990) destacam que ações foram sendo feitas nestes grupos, e mais direcionadamente com a primeira professora do Assentamento do país, Maria Salete Campigotto, professora estadual em Ronda Alta.

Salete, ajudada agora por uma outra professora, Lúcia Webber passou a articular entre os Acampados a luta pela criação de uma escola estadual de 1ª à 4ª séries, no acampamento, uma vez que Salete 1ª 4ª já era professora estadual, e isso então facilitaria as coisas (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 13)

Visivelmente, o Movimento compreende a educação como um ato político, como já afirmava Paulo Freire. Educação e luta pela terra dão as mãos num intuito coletivo<sup>50</sup>,

---

<sup>50</sup> A noção de coletivo adotado para esta pesquisa se constitui a partir de Sader (2010) quando entende o sujeito coletivo como uma coletividade que se constrói como identidade e práticas que defendam seus

dinâmico e orgânico. Tal relato histórico contempla a primeira escola de acampamento, legalizada, em que evidenciam que a educação como ato político incorpora-se ao Movimento, assim como, a luta pela terra desde seus primórdios “[...] a situação da escola só veio a ser completamente legalizada bem mais tarde, em abril de 1984, já no Assentamento de Nova Ronda Alta, que surgiu em outubro de 1983”.

Segundo Fedato (2017, p. 60)

O Setor de Educação é criado a partir do momento em que se iniciam os questionamentos sobre o futuro das crianças que viviam nos assentamentos e acampamentos. Criado em 1987, tal Setor foi composto por um coletivo de pessoas envolvidas com as questões educacionais de vários estados, já que o MST se propagava pelo país.

O trabalho de Souza evidencia as principais ações do Setor de Educação no decorrer da história do movimento

a produção de materiais pedagógicos como os cadernos de educação, os boletins, a Revista Terra, o Jornal Sem Terra; 2. manifestações públicas, com a simulação de aulas em rodovias e em praças públicas; a organização de cursos de formação de professores, como o Magistério iniciado em 1990, o curso de formação de técnicos em administração cooperativistas (TAC) [...] 4. a elaboração de propostas pedagógicas para as escolas localizadas em assentamentos; 5. a realização de cursos de educação de jovens e adultos [...]; 6. realização de encontros, seminários, cursos de capacitação, conferências etc. (SOUZA, 2006, p.105-106).

O coletivo do movimento se propõe assim à produção sistematizada de conhecimentos que venham a ser a chave da transformação dos sujeitos que dele fazem parte, desenvolvendo segundo Freire (2020) a essência da consciência dos educandos e educadores (lideranças e massas), co-intencionados à realidade, em que se encontram numa tarefa onde ambos são sujeitos do processo, no ato, não somente desvelando, mas criticamente conhecendo e recriando o conhecimento.

Por meio do Parecer de 1.313/96, conforme destaca Camini (2009), no estado do Rio Grande do Sul é que o Conselho Estadual de Educação aprovou, a título de “experiência pedagógica” por dois anos, a Escolas Itinerantes no estado, experiência prorrogada, duas vezes, com as Resoluções 237/98 e 247/99.

Contudo, mesmo legalizadas, as escolas foram fechadas em 2009, durante o governo de Yeda Crusius, governadora do Estado do Rio Grande do Sul entre 2007 e 2011. Segundo Bahniuk e Camini (2012) “foram interrompidas pelo Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre a Secretaria de Estado da Educação e

o Ministério Público do Rio Grande do Sul em 2008” (p.332).

Ribeiro (2012, p. 470) confirma que a Escola Itinerante de RS é objeto de perseguição

[...] comprova a Ata do Conselho Superior do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, de 10 de dezembro de 2007. Nela encontra-se registrado que podem ser tomadas medidas e até proceder-se ao "ajuizamento de ações civis públicas com vista à proteção da infância e juventude em relação às bases pedagógicas veiculadas nas escolas mantidas ou geridas pelo MST, nitidamente contrárias aos princípios contidos na Constituição Federal e que embasam o Estado Democrático de Direito". Tendo como justificativa essa decisão legal do Ministério Público, a Secretaria de Educação (SE/RS) procedeu ao fechamento das escolas itinerantes do MST e, sem ouvir os pais, os educadores, os educandos e a comunidade acampada, removeu cerca de 500 crianças para escolas-polo nas sedes dos municípios.

A aprovação legal da Escola Itinerante é a busca pela valorização e pelo reconhecimento da educação e da terra como fonte para uma transformação revolucionária. Conforme destacado por Ribeiro (2012) observa-se um ataque constante à educação do e ao movimento, conforme evidencia os estudos de Saraiva<sup>51</sup> (2013), Reis (2010)<sup>52</sup>, destacando a imagem negativa e estereotipado Movimento MST e a Educação do Campo pelos meios de comunicação.

O promotor de justiça Gilberto Thums, que assinou a Ata de 10/12/2007, anteriormente referida, foi entrevistado por Alexandre Oltramari, da Revista Veja (22/04/2009, p. 64-65). Nessa reportagem, o jornalista afirma que o mencionado promotor contabiliza oito vitórias contra o MST. Considera, entre essas vitórias, o fato de ter convencido “o governo gaúcho a colocar na clandestinidade as escolas itinerantes do MST – versão sem terra das escolas muçulmanas, conhecidas como madraçais, que fabricam terroristas dispostos a dar a vida em nome do Islã” (OLTRAMARI, 2009, p. 64). Dando ênfase à ação dirigida às escolas itinerantes, o jornalista afirma que estas, “colocadas na clandestinidade pela ação do promotor, são o laboratório no qual o movimento configura suas crianças para a guerra” (OLTRAMARI, 2009, apud, RIBEIRO, 2012, p. 470).

Tamanho é o enfrentamento do Movimento frente aos desafios hegemônicos que o capitalismo nos impõe, que como consequência observa-se constantemente tentativas de ações capitalistas e burguesas pela imprensa, governo e opositores ao Movimento, em criminalizar ações que visam o desmonte de propostas do capital e que afirmem condições e ações socialistas como reflexão e ação.

---

<sup>51</sup> Dissertação intitulada “A Formação política do militante da base social do MST na Escola Nacional Florestan Fernandes- ENFF. (2001-2011)” na área de História Social do Campo, orientada pelo professor Dr. Gelsom Rozentino de Almeida.

<sup>52</sup> Tese de Doutorado intitulada: “Os bastidores da mídia e os movimentos sociais: o caso do MST” orientada pelo professor Dr. Boaventura Sousa Santos; Universidade de Coimbra, 2010.

Tais ações e reflexões destacam-se de maneira negativa ao que está posto hoje em dia, pois certamente capacitam a infância, a juventude e a formação do sujeito para o pensar desta lógica do capital a partir de suas contradições e efeitos, compreendendo e reivindicando seus direitos a partir da coletividade. Cabe destacar que “o projeto socialista só pode obter êxito se for articulado e afirmado de maneira consistente como a alternativa hegemônica ao metabolismo social estruturalmente resguardado e alienante do capital” (MÉSZÁROS, 2007, p. 299).

Nota-se a escola, a educação, os encontros formativos, como momentos de muita reflexão a partir da vida no coletivo, valorizando a conquista e a luta por todos da classe trabalhadora, imersos num projeto que contradiz a hegemonia da escola capitalista.

Camini (2009) salienta que se o Movimento estava em busca de organizar as crianças do acampamento, este foi o momento em que elas mesmas entraram em cena, ligando o “ponto de partida” num envolvimento tanto efetivo quanto direto pela escola.

Percebe-se também que ao reconhecer, no Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito à escola e ainda, alunos do Movimento, o reivindicarem junto a Secretaria de Educação, evidencia-se uma tomada de decisão política, revolucionária, em que, pautam-se na colaboração, para que decisões sejam tomadas a partir de suas próprias realidades, direcionando à construção de uma escola com princípios democráticos, coletivos, cooperativos, em que qualifique a experiência do indivíduo e do coletivo.

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (MARX, 1996, p. 37).

Nesse sentido, a escola não se torna um fim absoluto em si por não poder ter finalidades educacionais absolutas. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o qual nos propomos analisar tal objeto de estudo, compreendemos que o movimento de idas e vindas da Escola Itinerante é o que compõe sua riqueza e suas contradições, ultrapassando desafios, dificuldades materiais e imateriais, fundamentadas na

construção histórica do Movimento.

Desde a década 1980, o movimento se propõe a compreender e agir nos assentamentos através também da educação com seus assentados como um ato político capaz de se revestir segundo Freire da “prática de liberdade” onde o indivíduo através de ações reflexivas conquiste-se como sujeito de sua própria experiência e destinação histórica (2020, p. 11).

A Escola Itinerante é uma cobrança das crianças. Sem ela não poderia ter ocupações. Os pais teriam que deixar os filhos para trás enquanto encontrassem um lugar para morar. Ninguém suportaria. Por isto a lutase tornou uma ciranda de famílias (MST, 2008).

A experiência das escolas itinerantes no Estado do Rio Grande do Sul desemboca com entusiasmo para outros estados, como no Paraná (desde 2003 e único ainda vigente), Santa Catarina (2005 a 2009), Goiás (2006 a 2008), Alagoas (2005) e Piauí (2003 a 2008) ainda em luta pela sua formação e reconhecimento (MST, 2010).

### **3.1 ESCOLAS ITINERANTES NO ESTADO DO PARANÁ**

Primeira experiência do estado do Paraná, registra-se na história do Movimento, em 1999, com o acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguaçu, em Curitiba (PR), em um prédio abandonado, onde realizou-se o movimento de contestação ao governo de Jaime Lerner (1994-2002), a despeitode sua repressão, perseguição política e ausência de ações à Reforma Agrária.

Assim, organizou-se a primeira experiência de escola para as crianças em movimento de itinerância durante 14 dias, batizada de Escola Itinerante Terra eVida (MST, 2008; MST, 2020). MST (2008) detalha que “foram desenvolvidas atividades educativas com crianças de dois a seis anos, da primeira à quarta série e também a educação para jovens e adultos” (p. 13).

Que formas novas de organização escolar, que garantem o direito a educação tem que ser inventadas? E tem que ser inventadas, esta é apalavra: inventadas. Não vão cair do céu, nem do Conselho Nacional, Estadual. Não vai cair de lugar nenhum. Precisam ser inventadas, sobretudo por nós educadores (ARROYO, 2005, p. 85).

É com a própria experiência de luta e reivindicações que o Movimento “inventa” suas escolas e suas práticas pedagógicas, ou como os próprios integrantes do



Movimento e professores dos assentamentos relatam a busca por uma “escola diferente”. Quem melhor do que o próprio sujeito em luta para desenhar um projeto educacional que atenda seus objetivos e sua realidade? Quem melhor do que a própria coletividade em luta para pensar em suas escolas? Significar as experiências junto a sua realidade é uma tarefa árdua do Movimento, que num processo intenso de conscientização, sabe que lutas e transformações necessitam de reflexão, aprendizado, e posturas que podem vir com esta escola “inventada” por eles, por isso, escola do movimento.

Tais experiências educativas também estiveram em terreno das escolas públicas, com as escolas estaduais, que também foram palco para as escolas do movimento, mas como extensão, como o “Acampamento do Buraco”, na “Fazenda Pinhal do Ralo”, em 1996.

Entretanto Alessandro Mariano, que já foi integrante do Coletivo Estadual de Educação/ PR, afirma que as crianças, inseridas em outra materialidade sofriam com o preconceito, além de os conteúdos trabalhados nas escolas não condizerem com os princípios do movimento, foram fatores incentivadores para a criação das escolas do Movimento, além do

[...] 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; LEITE; BAHNIUK, 2019, p. 86).

Em 1999 também teve a expectativa de que a escola formada durante o acampamento da “Fazenda Cobrinco”, com dezenas de crianças frequentando estas práticas pedagógicas, fosse reconhecida pelo município, entretanto não houve tal reconhecimento. No pré-assentamento “Dom Helder Câmara”, também houve a mesma expectativa e nada ocorreu.

Segundo o MST (2008) tais eventos de negação ao direito de educação aos seus assentados, fez com que, a exemplo de Rio Grande do Sul, buscassem a legalização da vida escolar dos acampados.

Segundo o MST (2008), em 2003, no estado do Paraná, mais de 15 mil famílias encontravam-se “espalhadas” em muitos acampamentos do MST, nas várias regiões do estado. Mais de centenas de crianças, jovens e adultos que estavam ainda em idade escolar, permaneciam sem escola, gerando descontentamento ou aqueles que

frequentavam as escolas que não eram dos acampamentos, sentiam-se distantes de seu mundo, e como consequência, sua realidade e materialidade não eram contempladas.

O contexto diante desta realidade nos alerta para o número de pessoas que se movimentaram segundo Camini (2009) a partir da possibilidade da reforma agrária com o governo Luiz Inácio Lula da Silva, principalmente quando da construção da barragem da Hidrelétrica de Itaipu, quando ficaram

milhares de famílias que não conseguiram mais reaver um pedaço de terra semelhante ao que possuíam. Desta forma, foram perdendo seus outros bens e descaracterizando-se como pequenos agricultores, transformando-se em sem-terra, o que as mobilizou a integrar o Movimento Sem Terra, que estava começando a se organizar naquele estado (p. 143).

Carter (2010) analisa que as medidas pela reforma agrária costumam, na história brasileira, ser de caráter imediatista, com a função de neutralizar e silenciar movimentos sociais, principalmente da extensão e significativa importância como o MST que a partir de 1990 se torna o maior Movimento Social da América Latina.

Gherke (2010) nos auxilia na compreensão das escolas em itinerância com os assentamentos quando salienta que “acampamento, a expressão mais visível da exclusão social que o sistema capitalista produziu, contraditoriamente, a expressão mais forte da organização e da resistência deste povo”

Integrante do Coletivo Estadual de Educação do Movimento, Izabel Grein (evidencia o elevado número de pessoas em busca do Movimento, como o Acampamento Dorcelina Folador em Cascavel (PR) que eram necessários três ônibus lotados em direção à escola de São João e Rio do Salto (apud SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

Audiências e mais de 10 reuniões foram feitas com o governo Requião e com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e o Conselho Estadual de Educação, argumentando sobre a necessidade da Escola Itinerante evidenciando o número de famílias e crianças que estavam sem o direito a Educação. Segundo Caldart (2003) há que se atentar para a construção da escola do campo, pois

Se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo (Texto base CN, Coleção Por uma EBC n.º 1, 1999), ela somente será construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade,

assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização (p. 65)

Assumir o desafio é conscientizar-se de que não havia no momento histórico e não há, mágica ou efeitos fantásticos que formulem a escola da noite para o dia. Durante sua construção foi necessário muito diálogo, muita reflexão, para que a Escola Itinerante viesse ao encontro de princípios de uma educação popular, contudo não seria necessário “inventar a roda” como afirma Camini (2009), visto que as experiências do estado do Rio Grande do Sul já demonstravam bons resultados para o coletivo do Movimento.

O compromisso do Governador Roberto Requião para com o MST se efetivava conforme espaços de diálogos e posturas efetivas em relação às práticas pedagógicas realizadas pelo Movimento e na Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED).

o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo, levando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (PARANÁ, 2006, p.18).

Houve então a uma jornada de lutas em 2003 assegurando o projeto da Escola Itinerante. Com o parecer número 1012/03, seguido da Resolução nº 614/2004, percorrendo os espaços de diálogos nos vários setores da Secretaria, em regime de experiência por dois anos, foram apresentados vários motivos para a realização e legalização das escola itinerante, entre eles os 67 acampamentos com aproximadamente 13 mil famílias; o grande contingente de crianças com idade escolar fora das escolas; a falta de infraestrutura ou recursos para atender esta população, então, o Governo do Estado aceita a proposição da implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do MST (PARANÁ, 2003).

Vale enfatizar que antes mesmo da aprovação do Parecer 1012/03 vários acampamentos já realizavam suas práticas pedagógicas, ficando mais evidente ainda com o “Primeiro Encontro de Formação dos Educadores Itinerantes”, em Quedas do Iguaçu/ PR. Tais práticas se fizeram debaixo de lonas, a beira de estradas, debaixo de árvores, numa improvisação de materiais pedagógicos, no movimento da itinerância, que viessem a contribuir com a educação dos assentados na garantia do direito à educação.

Se o trabalho é educativo então é possível pensar que o sujeito educativo, ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas[...] E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as queas que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação não pode estar desvinculado delas (CALDART, 2012, p. 324)

A Educação em Movimento, através da escola itinerante, representa que o conhecimento se dá na relação dialógica com a realidade, com a materialidade dos educandos e educadores “no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo” (MST, 2020, p. 11). A centralidade da sala de aula e nos conteúdos ditados pela ordem dos de “cima para baixo” é colocada a prova, quando no Movimento e em movimento faz surgir a possível transformação social, coletiva e cooperativa, compreendendo que o movimento educativo está no próprio Movimento.

Para legalizar as escolas, decide-se por uma Escola Base, que será a responsável por acompanhar e dar suporte, tanto legal quanto pedagógico para a vida escolar dos educandos/as e educadores/as nos acampamentos, reunirá toda a documentação, registros históricos, dando suporte legal às escolas no Estado. Assim, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – CECISS<sup>53</sup>, do Município de Rio Bonito do Iguaçu (MST, 2008) foi o escolhido por ser o maior acampamento da América Latina e por sua proposta pedagógica.

Todas as escolas itinerantes, independente de atuarem na educação infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são essencialmente parte da rede estadual de ensino (SAPELLI, 2019). O que deve se levar em conta nesse caso é a possível perda de autonomia do Movimento frente as decisões para as Escolas Itinerantes, já que passam a compor a rede estadual de ensino, numa luta pela escola pública. Situação esta que compõe mais um desafio para a luta do Movimento.

Entretanto, o Movimento, enquanto postura coletiva, auto-organizativa e cooperativa reconhece a necessidade de se fazer uma pedagogia não para o Movimento, mas sim com o Movimento, do Movimento, de onde advém a afirmação

---

<sup>53</sup> Apesar de ter se tornado a escola base para as Escolas Itinerantes, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – CECISS, as condições materiais, pedagógicas, financeiras cresceram ainda mais, visto que passou a ser responsável por mais de 2 mil educandos, demonstrando a negligência do governo no atendimento e reconhecimento das Escolas Itinerantes (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019)

do princípio de que “o MST não segue uma pedagogia; o MST tem uma pedagogia” (CALDART, 2015, p. 4-5).

Em 2008, segundo os estudos de Sapelli; Leite; Bahniuk (2019) com a implementação dos Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana nas escolas itinerantes houve a necessidade de mais uma escola base atendendo o Noroeste e Norte do Paraná o “Colégio Estadual do Campo Centrão”, localizado no “Assentamento Pontal do Tigre” em Querência do Norte (PR). Atendeu 8 escolas no decorrer de 2008 a 2012, ano que vem a se encerrar, numa decisão e avaliação coletiva do Movimento, concentrando novamente no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Entretanto, a partir do ano letivo de 2018, do Parecer CEE/CEIF/CEMEP Nº 15, do ano de 2016, o Conselho recomendou à SEED/PR “organizar as Escolas Itinerantes por Escola-base do mesmo município, que tenham credenciamento para a oferta da Educação Básica e Ensino Fundamental e Ensino Médio reconhecidos”. Desta forma, centralidade foi necessária às escolas bases, passando para 7 escolas responsáveis pelas Escolas Itinerantes, com 5 Núcleos Regionais de Educação:

Quadro 8: Organização das Escolas Base partir do ano letivo de 2018.

| Nº | Escola Itinerante             | Escolas Base                                   | Município            | Núcleo Regional de Educação |
|----|-------------------------------|--|----------------------|-----------------------------|
| 1  | Herdeiros do Saber I          | Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak | Rio Bonito do Iguaçu | Laranjeiras do Sul          |
| 2  | Herdeiros do Saber II         |  |                      |                             |
| 3  | Vagner Lopes I                | Colégio Estadual do Campo Chico Mendes         | Quedas do Iguaçu     |                             |
| 4  | Vagner Lopes II               |  |                      |                             |
| 5  | Vagner Lopes III              |  |                      |                             |
| 6  | Valmir Motta de Oliveira      | Colégio Estadual do Campo Marques dos Reis     | Jacarezinho          | Jacarezinho                 |
| 7  | Herdeiros da Luta de Porecatu | Colégio Estadual Ricardo Lunardeli             | Porecatu             | Londrina                    |

|    |                   |  |               |                  |
|----|-------------------|--|---------------|------------------|
| 8  | Semeando Saber    | Colégio Estadual<br>Eudice de<br>Oliveira    | Florestópolis |                  |
| 9  | Caminhos do Saber | Campo Vista<br>Alegre                        | Ortigueira    | Telêmaco Borba   |
| 10 | Paulo Freire      | Colégio Estadual<br>do Campo João<br>de Lara | Paula Freitas | União da Vitória |

Fonte: MST (2020, p. 15).

Diversas dificuldades foram vivenciadas durante a segunda gestão 2015 a 2018 do governo de Beto Richa (PSDB) em que alargou a burocratização, atrasou salários, convênios foram extraídos, houve atrasos na entrega de materiais para as escolas, enfim, pouca ou quase nenhuma atenção foi dada ao projeto das Escolas Itinerantes, permitindo uma lenta desobrigação do governo para com o Movimento segundo Sapelli; Leite; Bahniuk (2019).

Até 2022 no estado do Paraná 27 Escolas Itinerantes<sup>54</sup> foram formalizadas pelo governo. Observa-se que o número é expressivo e que desde 2008, conforme o Manifesto dos Educadores e Educadoras<sup>46</sup>, apresentado no III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos acampamentos da Reforma Agrária, em Faxinal do Céu (PR), o Movimento apresenta suas inquietações quanto as possibilidades de as escolas cumprirem seu papel atendendo aos interesses da classe trabalhadora.

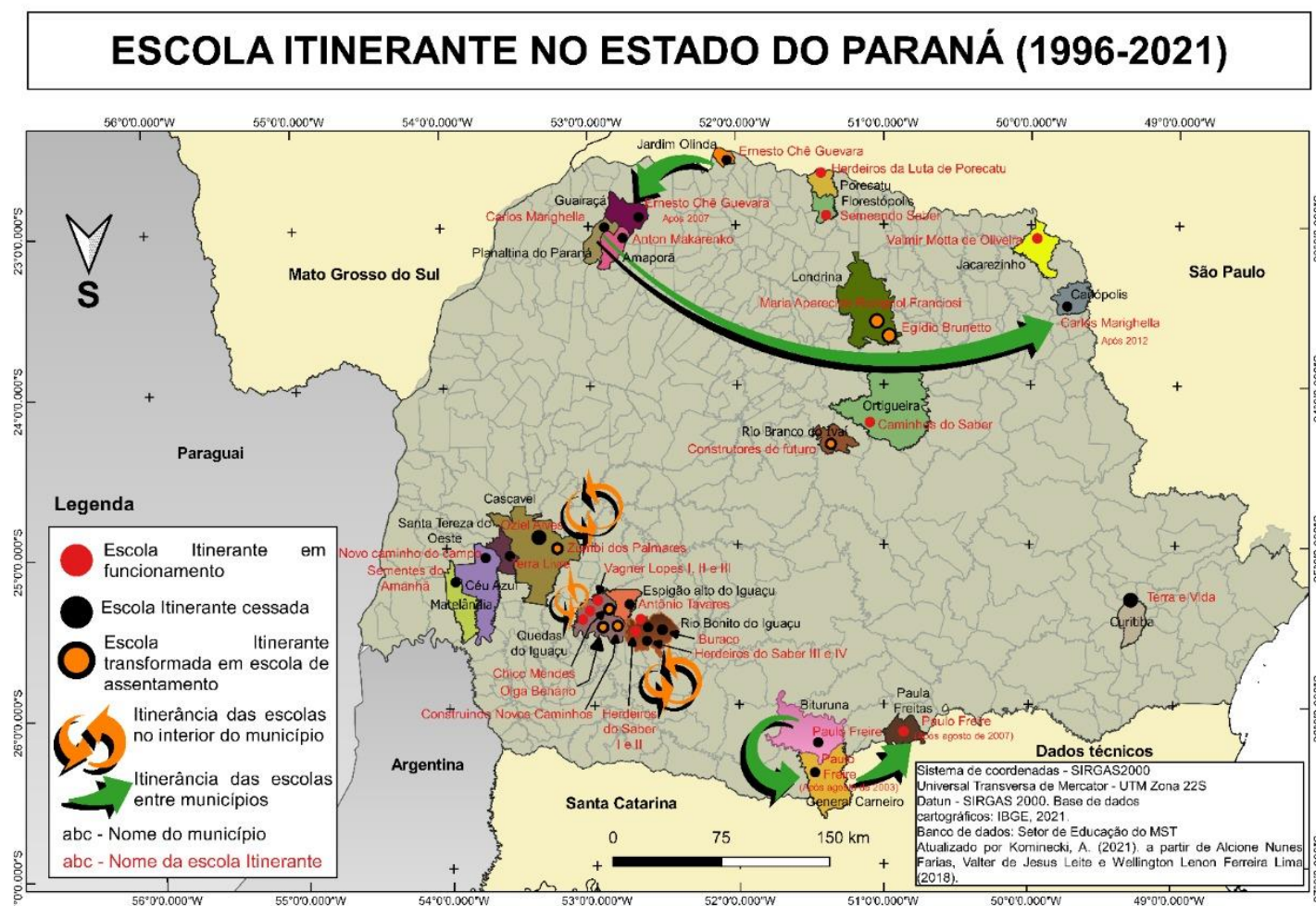
Verificando os movimentos das Escolas Itinerantes do Paraná tem-se a organização do mapa, expresso na figura 9, relativo a 1996 a 2021. Observa-se em sua legenda pontos vermelhos que representam as 10 escolas itinerantes em funcionamento representadas no quadro 08, pontos pretos representam as escolas itinerantes que foram cessadas por motivos de despejo<sup>55</sup> ou por se transformarem em

<sup>54</sup> Dados extraídos do documento “Proposta Educacional do MST/PARANÁ para escolas de assentamentos e acampamentos: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo: Versão 2020”.

<sup>55</sup> Valter Leite (2017) em sua dissertação destaca alguns exemplos de despejo “El Terra Livre em Santa Tereza do Oeste, na antiga Fazenda Syngenta, a El Anton Makarenko, em Amaporã. Destacamos, entre as escolas que vivenciaram despejos, a El Ernesto Che Guevara, que se localizava entre os municípios de Guairaça e de Terra Rica, na região Noroeste, a qual teve sua trajetória iniciada em fevereiro de 2004, e passou por quatro despejos, realizados pelo Estado, em 4 anos de existência, alguns com muita violência (FARIAS, 2008). Contudo, a partir do último despejo em 2008, as famílias integraram-se ao Acampamento Elias Gonçalves de Meura, localizado na Fazenda Santa Filomena, em Planaltina do Paraná, e passaram a frequentar a Escola Itinerante lá existente. (p. 68).

escolas de assentamento designadas pelos pontos na cor laranja com bordas pretas. O constante movimento realizado pelas escolas pode ser percebido com as flechas em laranja e em verde, representando movimentos no próprio município ou entre municípios.

Figura 9: Escola Itinerante Paraná 1996-2021.



Fonte: MST- Setor de Educação. Mapa atualizado cedido por Leite em 2021, a partir de Farias, Leite e Lima (2018).



É evidente a resistência das Escolas Itinerantes do Movimento MST frente aos tempos difíceis que a Educação Pública vivência. Sob ataques de retrocessos se forja nas contradições do próprio sistema que a recusa. É nessa perspectiva que as experiências das Escolas Itinerantes possuem determinantes que recuperam experiências históricas e fortalecem seu coletivo.

### **3.2 FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO MST**

Compreender as práticas pedagógicas socialistas da Educação do Campo, em específico a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é envolver-se com o movimento da reforma agrária, resistência ao sistema capitalista e a luta de classes em busca da transformação social por meio da educação.

A velha escola capitalista, como sabemos, não serve para a classe trabalhadora, se distancia do contexto social, político e econômico; ela é cercada pelos muros que a isolam da vida real dos seus alunos. Em confronto com esta, a Escola Itinerante constrói uma experiência e, com isso, viabiliza um aprendizado que eleva a consciência de seus educandos, capacitando-os a ler e interpretar o mundo para exercer sua intervenção sobre ele (CAMINI, RIBEIRO, 2011, p.140).

Experienciar uma pedagogia e uma escola que transforme a educação da classe trabalhadora em forma de luta e resistência e que aniquile com a educação nos moldes burgueses, é sem dúvida, uma ação em desenvolvimento, em processo, nas Escolas Itinerantes. Há tempos, que revisitar os objetivos educacionais que contemplem a experiência de vida do sujeito, por mais dura que se mostre, ocupam espaço nas diversas esferas de reivindicação social.

No Brasil, os debates sobre a Educação Popular e Educação do Campo se dão com a redemocratização do país a partir da década de 1980, sendo o MST um dos atores responsáveis por colocar a educação que ocorria no campo em pauta. Salienta-se que o termo “no campo” se consolida somente em 2002 e a Educação do/no Campo passa a se firmar como política pública embasada por suas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Historicamente, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Goiás em 1998, foi o marco para a Educação do Campo, pois reuniu muitos Movimentos Sociais e outros setores da sociedade, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST), Universidade Federal de Brasília (UnB) Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) definindo compromissos e objetivos para a formação humana, extrapolando a concepção tradicional e hegemônica de educação, buscando por ações coletivas que atendam aos interesses culturais, econômicos e políticos do campo, em busca do projeto de uma educação popular.

Como resistência à lógica excludente do sistema capitalista, a Educação do e no Campo e as escolas do e no campo, buscam romper com a força subversiva do modo de produção capitalista. Tal resistência advém também dos Movimentos Sociais, em particular, o MST, que desvela a lógica capitalista, focada no individualismo exacerbado, trazendo em sua essência e em seus projetos educativos princípios como coletividade, cooperação, auto-organização, entre outros, que, como fundamentos, conseguem assumir para o trabalhador do campo a força material que transformará sua realidade.

Desta forma, a Educação e a Escola do Campo, buscam reconhecer nas práticas e nos projetos pedagógicos do campo, o avanço massivo de conscienciados sujeitos, que auxiliem na transformação e reação social como contraponto ao sistema capitalista.

Fedato (2017) afirma que a Pedagogia do Movimento se apropria da pedagogia socialista soviética como inspiração pois esta, também por meio do movimento dos operários, buscou pela transformação social, desenvolvendo-se como princípio educativo para a formação da consciência socialista dos coletivos por meio da educação e do trabalho socialmente útil.

Com o intento de que não é o Estado quem pode educar o povo, e sim o poder popular, o próprio povo, entende-se a Educação do Campo, como a conquista de iniciativas de movimentos sociais populares permeados por políticas em defesa da escola pública em reconhecimento aos direitos e deveres do trabalhador que vive e sobrevive do campo, tendo como elemento articulador a luta pela reforma agrária e a resistência ao modelo capitalista, efetivando a luta de classes.

Assim, a educação popular e os Movimentos Sociais, enquanto processos, em constante formação e reformulação, permitem compreender a expressiva presença do MST no Brasil, ao longo de seus 37 anos comemorados em 2021. Como movimento social, com intuítos socialistas soviéticos, imerso na resistência às

relações e expressões capitalistas, tem princípios pedagógicos de formação humana, consciência de classe, que toma para si o trabalho em sua forma mais significativa, ou seja, como princípio educativo de transformação.

O MST e seu princípio educativo, em permanente construção, tem em seu processo organizativo a Pedagogia do Movimento, permeada por constante contradição, assim como historicamente o período revolucionário soviético e suas práticas pedagógicas revolucionárias, que exige de si a auto-organização para criar sua própria identidade.

Desta forma, compreende-se a Revolução Soviética e suas práticas pedagógicas revolucionárias socialista, como possíveis fontes precursoras da possibilidade de pensar a questão educacional socialista como formadora de consciência, pois como afirmam Marx e Engels (1998, p. 29) “[...] os comunistas não inventam o influxo da sociedade sobre a educação; eles apenas modificamos seu caráter, eles subtraem a educação à influência da classe dominante”.

Não se trata de deslocar o processo histórico da Revolução Soviética para o MST, desconstruindo a visão histórico-dialética, porém, a experiência histórica da revolução, constitui-se como *determinante externo* das práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes, servindo de inspiração e aprendizados junto à Educação do Campo, visto que ambas têm como objetivo o rompimento da imposição do modo capitalista de fazer educação, objetivando o protagonismo do homem do campo/proletário e de sua cultura, universalizando a bandeira de sua luta. Compreende-se, portanto, que o conhecimento historicamente acumulado possa servir de ponto de partida e de análise para a educação brasileira.

Buscando, portanto, por “*parar de morrer*”<sup>56</sup>, devido a tempos de desumanidade crescente, a Educação do Campo e suas práticas pedagógicas revolucionárias, procuram por uma formação radical de humanização em seu sentido mais inteiro e profundo num constructo de se “universalizar [...] por uma bandeira de luta que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais imediatos” (CALDART, 2000, p.5).

É necessário superar a imposição do capitalismo, o permanente duelo entre o *homo sapiens* versus *homo faber*<sup>57</sup>, que segundo Mészáros (2005) a recusa desta

---

<sup>56</sup> Relato de um acampado do Movimento registrado em Caldart (2021).

<sup>57</sup> Recorrendo a Gramsci (1957).

disjunção entre trabalho intelectual e trabalho manual se faz necessária, principalmente quando entendemos que “todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. [...] tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da ‘manutenção’ e da ‘mudança’” (p. 49).

Portanto, em vista da mudança necessária há que formar gente, seres humanos que assumam coletivamente a condição de sujeito de seu próprio destino, social e humano. Roseli Salete Caldart (2012), em sua tese de Doutorado de 1999, indaga sobre como se dá o Movimento MST a partir de ações formativas, e de que maneira sua pedagogia poderia se ocupar de intencionalidade para a identidade coletiva do sujeito social Sem Terra.

Considerar o Movimento como formador, foi um dos principais objetivos que Caldart contemplou em sua obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (2012). Buscou entender que o Movimento, e suas práticas pedagógicas já se constituíam como projeto educativo. Contudo, destaca que as práticas e o trabalho educativo existem desde que o Movimento surge formalmente (1984), mas atenta para o fato de que a Pedagogia do Movimento, como a entendemos hoje, sistematizada e organizada cientificamente, existe há pouco mais de 20 anos.

A obra educativa do Movimento refere-se a compreensão de que estando em constante movimento através de lutas, resistências, organizações, ocupações, demonstra a defesa da formação humana, a partir de suas transformações, resgatando a dignidade dos que vivem no/do campo. A radicalidade do Movimento encontra-se, segundo Caldart (2001), em sua maneira de fazer acontecer a luta envolvendo os sujeitos que pretendem “voltar à cena social em nosso país”, como práticas e como valores.

A cada tempo histórico tem-se objetivos e necessidades sociais para o qual a educação e suas práticas pedagógicas se voltam para formar conscientes ou inconscientemente aqueles que se constituem como sujeitos históricos. Não basta que grupos de intelectuais discutam os problemas postos e deixem à margem da discussão e do debate crítico a classe trabalhadora. É esta que está à margem de seus direitos no sentido mais amplo e que necessita também conscientizar-se para

---

que as mudanças e transformação ocorram na raiz das intencionalidades de caráter devastador e elitizada.

O estudo científico, as pesquisas das Universidades devem à sociedade todo processo de indagação a que foi submetido, e além do mais, se luta pela transformação da educação e das práticas pedagógicas, há que se lutar por todos, como coletivo e humanos<sup>58</sup>.

Ao dissertar sobre práticas educativas, há que obrigatoriamente, estar ciente de que as intencionalidades regem todo o ato educativo, e que como ressalta Caldart (2021), não inaugurou num processo explosivo de ações e reações, mas sim, no esforço de análise coletiva iniciado muito antes, e que vieram à tona quando circunstâncias históricas a permitiram/exigiram” (p.1).

Compreende-se, portanto, duas “ideias-força imbricadas uma na outra” conforme relata Caldart (2001) uma centraliza-se na Pedagogia do Movimento e se constitui no movimento de luta social, e a outra, de que esta luta social toma maior proporção de formação, conforme o movimento da história consegue embrenhar os próprios sujeitos da história.

A Pedagogia do Movimento entende que o sujeito, antes excluído, mantido a parte das decisões que lhe constituíam enquanto ser humano, agora, movido pelo coletivo, reconstrói sua voz, passa a entender o Sem Terra como identidade, carregada de consciência que possibilita a luta por seus direitos na conquista de uma nova trajetória e identidade.

Assim o sujeito político, militante, caracteriza-se como ser social, imbricado pela história, pelo coletivo, reconhecendo-se no processo de luta e militância. A Pedagogia do Movimento, como práticas pedagógicas, em constante formação, se propõe a discutir, revisar e consolidar práticas que não se desvinculem do amplo conceito de formação humana. Desta forma, superar práticas pedagógicas que insistem em manter o sujeito alheio ao seu processo histórico, cultural e social, é certamente um dos valores do Movimento como princípio educativo.

Superar é a palavra-ação chave para o princípio educativo do Movimento, visto que

---

<sup>58</sup> Sobre a formação de educadores do campo e a educação básica, em parceria com o curso de Especialização em Educação do Campo na Unioeste, ver LEITE, V. J.; SILVA, J. Z. ; VERDÉRIO, A. CAMPOS, J. C. A formação de educadores do campo e a educação básica: por uma prática escolar emancipatória. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 1148-1172, set./dez. 2020.

Quando tratamos de práticas pedagógicas, estamos tratando de como a humanidade se faz a si mesma, em cada lugar, em cada tempo histórico, cada pessoa. Isso pode trazer junto ideia de um papel ativo dos educadores nas escolhas pedagógicas que podem ajudar seus educandos a ter um desenvolvimento humano mais pleno (CALDART, 2015, p. 27)

Escolhas pedagógicas resultarão em práticas pedagógicas, logo, tais escolhas, podem contribuir com a formação militante dos sujeitos do Movimento e com seus objetivos formativos. Desbancar práticas pedagógicas que favoreçam a permanência do capitalismo e suas relações de individualismo, dominância e utilitarismo, é sem dúvida uma das vertentes do Movimento desde o princípio.

Vinculadas às experiências formativas, o MST tem em sua fonte de formação teóricos que jamais concederam ao capitalismo a chance de se estabelecer como hegemonia. Paulo Freire, é um dos educadores que o Movimento toma por base, principalmente, os conceitos de formação humana e dialógica com os temas geradores, assim como, posteriormente a pedagogia socialista soviética, que em experiência de pós-guerra, valida o trabalho dos operários, a luta por uma escola do trabalho, além de única.

Especificamente, quando se fala em formação do Movimento com percepções e reflexões de Freire, retomamos a década de 1980, como potencialidade de discussão e debate sobre a formação humana, não a partir dos opressores, mas sim, a partir do oprimido (classe trabalhadora), para então, libertar-se de condições e circunstâncias que o mantém refém de um sistema que o invisibiliza cada vez mais.

Freire quando utiliza o termo “do” e não “para” o oprimido desperta a formação do sujeito para a recuperação da dignidade humana num processo de consciência de si e do outro, na formação da coletividade, reconhecendo sua potência para produzir e acelerar movimentos de transformação e libertação.

[...] Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2020, p. 43).

Assim, o MST tem em suas primeiras reflexões teórico-práticas para a construção de sua intencionalidade pedagógica, os princípios de educação de Paulo Freire. Para Caldart, em seu recente trabalho (2021), fica claro que, “a Pedagogia do MST é obra do MST, em diálogo com uma construção histórica de que passa a tomar

parte”. Portanto, desta pedagogia e das práticas que dela emergem, estão incutidos as reflexões e os debates de Freire, cientes de que

No MST refletimos, depois de quase duas décadas de trabalho educativo, que já não tínhamos apenas uma “proposta de educação” (assim o nomeávamos) e sim uma pedagogia: práticas educativas refletidas coletivamente em diálogo com a construção histórica da teoria pedagógica (p. 4).

Para além de Freire, o Movimento ciente de que “não há um “senhor da pedagogia” e sim um “ambiente”, com as contradições e tensões da vida real, que educa a todos, sem deixar de ter condutores” também expressa suas práticas pedagógicas, a partir do fundamento pedagógico socialista soviético, baseados na emancipação humana, que segundo Caldart (2021) torna-se reflexão teórico-prática, a partir de todo arcabouço teórico e político vivenciado no período pós-revolução de 1917.

Sabe-se que, tanto a construção histórica como o revelar de suas práticas, foram construídas anteriormente e durante o fervor de um período emergente que trazia consigo a exigência de novas práticas, conceitos, e fundamentos, construídos historicamente na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Desta maneira, pode-se afirmar que o MST, com seus mais de 35 anos de existência e dentre esses, duas décadas de formação teórico-prática, entende tanto Freire, como os pioneiros da educação socialista soviética, como fundamento teórico de seu trabalho educativo, refletidos em práticas pedagógicas revolucionárias coletivas, sendo “guia de ação, apontando como avançar ou como começar de novo em cada lugar, cada tempo e circunstância”(CALDART, 2021, p.4).

Fedato (2017) analisa como o ideário educativo de Pistrak se manifestou nos boletins pedagógicos do MST, no período de 1987 a 1995, período este de início do Setor de Educação e esclarece que o ideário educativo de Pistrak já estava contemplado nos Cadernos de Educação desenvolvidos pelo Setor de Educação do MST para o ensino primário das escolas de acampamento.

Em relação ao contato com a pedagogia socialista soviética, Caldart (2015) salienta que o contato com tal reflexão pedagógica proporcionou o aprofundamento na concepção de educação a partir do materialismo histórico-dialético, que foi possibilitando compreender atitudes de professores que preferiram “não ficar apenas com a referência da tradição escolar para a inspiração e matéria-prima da construção

de uma “escola-diferente”” (p. 27).

Contudo, por se tratar de Boletins, construído por muitas mãos, a matriz teórica não se apresentava claramente, porém, a partir das orientações teóricas sobre as práticas pedagógicas relatadas no documento, analisada na pesquisa de Fedato (2017) foi possível evidenciar categorias de análise da pedagogia soviética, como: Auto-organização; Autodireção; Trabalho; Militância; Oficinas e Disciplina, desenvolvidas por Pistrak no período revolucionário pedagógico socialista.

Tais Boletins, direcionados ao Coletivo de Educação do Movimento, tinham como objetivo

viabilizar as propostas educacionais do movimento, bem como, ampliá-las para que todos os assentamentos e acampamentos tenham acesso ao que o MST entende por educação é que o próprio movimento organiza seus documentos de formação de professores com suas propostas educativas, as quais passaram a ser divulgadas primeiramente através dos Boletins da Educação, a partir da década de 1990 (FEDATO, 2017, p. 71).

Utilizados nas escolas de acampamentos e assentamentos, evidenciando a organização teórico-prática da Pedagogia do Movimento, mais tarde em alguns estados do Brasil, o governo reconheceria a Escola Itinerante em consonância com as propostas educativas contempladas nos Boletins e nos demais documentos, como cartilhas, relatórios, pautas, jornais, revistas etc. que auxiliaram na organização sistematizada das práticas pedagógicas do MST.

Embasar cientificamente esta experiência pedagógica do Movimento é sem dúvida partir do princípio de que as práticas pedagógicas socialista revolucionárias que permeiam a Escola Itinerante compreendem: valorização de conhecimentos sistematizados, científicos, que promovam reflexões acerca da formação e valorização humanista; reconhecimento de valores éticos e estéticos envolvidos no contexto escolar; saberes que envolvem os ambientes tecnológicos, econômicos, sociais, culturais e artísticos; responsabilidade de todos na unidade orgânica que é a escola, proporcionando a vivência múltipla de funções e responsabilidades na escola; promoção da gestão democrática-participativa; auto-organização; participação ativa através de conselhos de classe, assembleias e a auto-organização de todos.

Os fundamentos que embasam a organização das práticas pedagógicas da Escola Itinerante estão descritos no documento “Dossiê MST e Escola” (MST, 2005), assim como, no “Caderno da Escola Itinerante nº 1”:



Educação para a transformação social; Educação para as várias dimensões do ser humano; Educação com/para os valores humanistas socialistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação humana; Relação teoria e prática; A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Educação para o trabalho e a cooperação; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais; Gestão democrática; Auto-organização dos educandos. Formação permanente dos educadores/ as (MST, 2008 a, p.14).

Percebe-se que a educação do Movimento e suas práticas pedagógicas estão na perspectiva da luta emancipatória que vinculam educação e trabalho para a vida, afirmando o princípio educativo do trabalho, que certamente envolve as matrizes teórico-práticas que rebatem a tentativa de tornar sujeitos subordinados à legitimidade do sistema explorador e opressor capitalista.

No sentido de universalizar tais práticas pode-se compreender a Pedagogia do Movimento como um método de apreensão da dimensão formativa que tenham como objetivo a preservação da vida humana, assim como afirma Caldart, que parta do princípio de que

A análise das práticas se torna então um guia de ação porque instiga a *realizar* mais plenamente o que já se faz e a *lutar* contra as circunstâncias que impedem esta realização. Ela nos convoca, afinal, a desentranhar das práticas as *possibilidades* sobre as quais as intencionalidades educativas precisam incidir. E uma delas se refere à compreensão destas circunstâncias, em seus fundamentos e desenvolvimento histórico, para que se mostrem as tendências de sua superação pela raiz... (2021, p. 10).

É com esta percepção de método da Pedagogia do Movimento que

insere em nossa chave o princípio metodológico da análise históricas das práticas educativas. É necessário buscar entender as práticas no que realizam, e no que elas podem vir a ser, pelo que já são, na relação com as finalidades educativas que precisam atender. Implica aprender a ver as práticas para além dela, como parte de uma totalidade que elas constituem e lhes determina... (CALDART, 2021, p. 9).

Observa-se que com fundamentos teóricos embasados a Escola Itinerante, com suas práticas pedagógicas socialista revolucionárias, de inspiração marxista, dialética, histórica e socialista, toma como princípios ações que tenha o sujeito e a formação humana na coletividade como princípios basilares. Compreende-se que assim como Souza (2016) os determinantes internos, a partir da organização e gestão do coletivo, produzem e escolhem materiais que a partir de suas práticas,

fundamentam suas ações a partir da lógica do projeto político que desejam. Sendo assim, a materialidade das práticas pedagógicas também se manifesta na própria formação pedagógica e na organização social do movimento.

Para pensar as práticas pedagógicas socialista soviética a partir de sua contraposição ao capital é necessário compreender os vieses da sociedade que produziram estas práticas, bem como, sua interlocução com o papel da educação.

Desta forma, busca-se apropriar-se dos principais conceitos que permeiam a pedagogia socialista soviética e seu arcabouço teórico, para a partir disso, dialogar criticamente com o objeto de análise. Envolve ter consciência de que o conceito não se refere apenas a ação pedagógica que pretende tornar-se concreta. Por diversas vezes o conceito acaba por se reduzir unicamente a materialidade das ações pedagógicas, sem que se considere que elementos conjunturais e estruturais, a partir de seus determinantes internos e externos, configuram macrossocialmente as intencionalidades da compreensão ou não da totalidade e suas contradições.

Entende-se que buscar por práticas pedagógicas críticas, reflexivas, intencionais, dialéticas com dimensão política e conjuntural exige reconhecer-se enquanto sujeito de direito compreendendo fatores que venham proporcionar ou não a consolidação de uma prática revolucionária “que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (FRANCO, 2015, p. 604).

A 3ª Tese de Marx sobre Feuerbach<sup>59</sup> convoca para reflexão de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado.

Assim, as práticas pedagógicas que se discute para esta pesquisa, é entendida como processo que ocorre em meio a luta de classes, escolas, projetos da sociedade humanizada, nas linhas tênues de relações de forças, etc. em busca de serem transformadas e/ou transformadoras a partir de sua intencionalidade. Podendo ser ou não revolucionária, dependendo de onde emerge e se desenvolve,

---

<sup>59</sup> Publicado por Engels, em 1888, como apêndice à edição da obra Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica, Estugarda 1888, pp. 69-72. Publicado segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm> Acesso em 12 fev. 2022.

a partir das múltiplas circunstâncias que envolve seus determinantes internos e externos. Entendida a partir de processos e resultados da potencialidade das ações, dos projetos, de intencionalidades, decisões, ocupam mais um espaço da ação transformadora e revolucionária, mas não se compõe como único meio.

Souza (2016) envolve as dimensões sociais e suas dinâmicas, sendo estas, influenciadoras de relações para além dos muros da escola e/ou atividades “rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias<sup>60</sup>, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central”.

A relação dialética das práticas pedagógicas para com suas intencionalidades, imersas a contradição, escancaram cada vez mais seu papel fundamental nas práticas revolucionárias estejam ela na escola ou não.

Se é na relação e mediação com “o outro, ou com os outros” que as práticas pedagógicas se tornam possibilidades e potencialidades, analisar o coletivo da classe trabalhadora que ergueu e se organizou coletivamente contra os princípios burgueses, é sem dúvida uma das maiores evidências de que fora da escola também se aprende de forma organizada, coletiva, crítica e revolucionária.

Souza (2016) afirma que

a prática educativa ou educacional ou pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora da escola, que possui intencionalidade e é determinada (podendo também determinar) pela prática social, pelo conjunto das relações de determinada sociedade, em perspectiva nacional e internacional. Como essa prática está qualificada como “educativa”, ela carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela. Se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica (p.45).

Em meio a movimentos sociais expressa-se a coletividade sobrepondo-se à individualidade em busca de objetivos de transformação e consolidação de projetos revolucionários para a sociedade humanizada. O par dialético “ser e o meio” assume ao mesmo tempo um caráter formativo e de análise crítica desta formação (FREITAS, 2013). O ser humano e sua relação com o meio podem fortalecer ou enfraquecer as práticas pedagógicas que resultarão em práticas sociais resistentes, excludentes, ou com caráter de manutenção daquilo que se impõe à classe trabalhadora.

---

<sup>60</sup> Termo cunhado por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Sob os determinantes da pedagogia socialista soviética é que outras práticas pedagógicas surgem no Movimento no estado do Paraná. Mesmo que em contradição, sob financiamento do estado, a escola itinerante coloca-se como resistente e provoca debates profundos na educação brasileira a partir de suas práticas pedagógicas de influência socialista soviética.

#### **4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOCIALISTA SOVIÉTICA E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST**

Frente as práticas pedagógicas revolucionárias devem-se atentar para uma das maiores experiências pedagógicas revolucionárias socialista que ocorreu na Ex-União Soviética sucedendo e superando o Império Russo dos tzares após a revolução socialista de 1917. Para compor as práticas pedagógicas socialistas que revolucionassem o cenário do império, a formação social deveria reconstruir-se ocupando o lugar de “construtor desta sociedade” em que tivessem um “modelo de organização racional do trabalho”.

Em defesa de uma “Escola Única”, imbuída do princípio do “trabalho socialmente necessário” tem-se a vinculação do trabalho da escola e das crianças com o plano de construção de ricas fontes de tarefas concretas, grandes e pequenas, interessantes e adequadas às crianças e, junto com isso, importantes e necessárias para a construção socialista (Pistrak, 2015).

“A base técnica da grande indústria, diz Marx, é revolucionária”, com tal afirmação Pistrak (2015, p.165) torna evidente que o trabalho socialmente necessário, nas fábricas, realidade da União Soviética, tem o germe da revolução socialista que possibilita à classe trabalhadora a formação politécnica, crítica e consciente tanto no meio infantil, juvenil e adultos em busca da formação do projeto revolucionário de sociedade, do novo homem.

Segundo Pistrak o trabalho socialmente necessário [...] “vai variar não apenas de idade para idade, mas também de influência de um ritmo extremamente rápido da vida social, que coloca para a escola tarefas novas, atuais e imediatas, cada vez mais variadas” (2015, p.165).

As práticas pedagógicas socialista revolucionárias anunciadas na Ex-União Soviética a partir da Revolução de 1917 até o período de estudo desta tese, 1930, escancaram como a repressão de conhecimentos e consciência à classe operária, torna-se meio efetivo de revolução e emancipação. A questão com a qual as práticas pedagógicas revolucionárias passam a se defrontar é: como a educação, ordenada pela burguesia, pode ser enfraquecida, superada e transformada por práticas pedagógicas socialista e revolucionária? Que práticas seriam estas?

Em meio a esta luta, permeada pela contradição em meio ao capitalismo, o

Movimento Social MST passa a ter seu direito reconhecido pelo Parecer nº.1.489/2002 que

credenciou a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nova Sociedade, no município de Nova Santa Rita, a desenvolver, com base no artigo 81 da Lei Federal nº.9.394/96, Cursos Experimentais nos níveis de: Educação Infantil – faixa etária de 4 a 6 anos, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas escolas dos acampamentos do Movimento dos Sem Terra, no Rio Grande do Sul. Portanto, *aprovados* o Regimento Escolar da Escola-base e Regimento Escolar dos Cursos Experimentais, acima citados. Explicando melhor, isto quer dizer que, hoje, temos garantido legalmente, o direito de organizarmos a educação infantil, darmos continuidade à escolarização de 6ª a 8ª etapas e turmas de EJA nos acampamentos, tudo sob a responsabilidade do Estado, que deverá garantir as condições necessárias para que de fato aconteça o que fora aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CAMINI, 2005, s/p)<sup>61</sup>.

Contradizer a velha escola, trazendo à tona uma nova e diferente escola, requer reconhecer a luta coletiva dos Pioneiros da Educação Soviética, como Pistrak, Shulgin e Krupskaya, que a partir de Marx e Lenin, projetam novas práticas que atendessem a classe trabalhadora a partir da “cooperativização” e “revolução cultural”.

Colocam-se perante nós duas tarefas principais, que representam toda uma época. É a tarefa de refazer o nosso aparelho, que não presta absolutamente para nada e que recebemos inteiramente da época anterior; em cinco anos de luta não pudemos nem podíamos refazê-lo seriamente. A nossa segunda tarefa é o trabalho cultural para o campesinato. E este trabalho cultural no campesinato tem precisamente como objectivo económico a cooperativização. Se tivéssemos uma cooperativização completa, já estaríamos com ambos os pés em terreno socialista. Mas esta condição da cooperativização completa implica um tal grau de cultura do campesinato (precisamente do campesinato, como uma massa enorme), que essa cooperativização completa é impossível sem toda uma revolução cultural<sup>62</sup> (LENIN, 1917, s/p).

A base material capaz de promover a revolução cultural está sendo compreendida a partir das do movimento social MST e suas práticas pedagógicas revolucionárias das Escolas Itinerantes.

Aspectos pedagógicos, organizativos, curriculares, compõe a organicidade das escolas itinerantes e suas práticas pedagógicas que se demonstram a partir de Paulo Freire e da Pedagogia do Movimento, práticas que se comprometem com as escolas do campo desvinculam-se cada vez mais dos parâmetros burgueses e capitalistas.

---

<sup>61</sup> Texto cedido pela autora, que faz referência à Monografia na Disciplina: Estado e Educação: cidadania ou emancipação, orientada pela professora Marlene Ribeiro – PPGEDU, como aluna do Programa de Educação Continuada – PEC, 1º semestre, julho de 2005.

<sup>62</sup> Disponível em:< <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1923/01/04-01.htm>> Obras Escolhidas em três tomos, Edições "Avante!", 1977, t3, pp 657-662.

Movimentos autônomos, que estimulem o autosserviço, a auto-organização, a participação viva de educandos e educadores, relacionamentos de “camaradagem” são bases firmes e determinantes para a construção do processo de práticas socialista revolucionárias em solo capitalista e burguês (PISTRAK, 2013). Ainda segundo o pedagogo revolucionário

A escola não é algo absoluto como ainda pensa o magistério formado na pedagogia pré-revolucionária; a escola não pode ter objetivos absolutos de formação, objetivos perenemente dados de criação da personalidade harmônica e abstrata [...]. A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo, então não pôde ficar viva [...]. A escola é um órgão social, um organismo social (2013, p.111-112).

A essência da escola está para Pistrak (2013, p.112) no “ventre da sociedade antiga” com sua contradição interna (da sociedade)” evidenciando que não se rompe ou se desconstrói aquilo que a formação social alcançou historicamente, mas que, numa relação “dialética, revolucionária” novas formas organizacionais e seus objetivos devem se renovar, recebendo nova roupagem, nova interpretação, novos objetivos, que em sua essência partam para a construção da revolução.

Na Pedagogia do Movimento, a essência, se faz, também, a partir da concepção de que o sendo o conhecimento produto da humanidade e do trabalho humano, logo necessita ser socializado com todos, desta forma, as escolas de podem e devem objetivam se apropriar e socializar o conhecimento da realidade, de forma dialética.

Pistrak (2009) ao explicitar sobre a tarefa básica da escola, alega que é “o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela [...] compreender os fragmentos do passado [...] penetrar na atualidade e identificar-se com ela”. Atualidade e realidade se coadunam nos princípios pedagógicos de práticas que se propõem revolucionárias e socialistas, recusando impiedosamente “uma série inteira de “disciplinas” e partes de “cursos” que não têm nada em comum com a atualidade” (p.114).

A busca por uma nova escola, com nova pedagogia, capaz de gerar novas experiências pedagógicas, tem como premissa o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico e prático o período de 1917 a 1930 na União Soviética a partir dos pedagogos Pistrak, Shulgin e Krupskaya. Fato é que, em meio ao

materialismo histórico-dialético, a nova escola considera o homem como qualidade de humano, com humanidade, a partir do momento em que altera sua existência a partir do trabalho, quando desenvolve a escola única do trabalho para atender a sua necessidade. Além disso, através do trabalho, altera a natureza, o atendimento a estas necessidades, perfazendo o limite das necessidades de sobrevivência.

Diante desta postura materialista histórico-dialética a pedagogia socialista soviética nega a escola capitalista e se dispõe a repensar e edificar a nova educação a partir das práticas da própria escola, vivendo e experimentando as novas propostas educativas, ou seja, do real, da vivência, da prática em si. Tais práticas pedagógicas não entendem a tarefa da educação de forma isolada, e de responsabilização única da própria escola, do contrário, afirmando-se no materialismo dialético, enxerga em outras instâncias a responsabilidade pelo ato educativo, como por exemplo a fábrica.

Krupskaya ao escrever “Os ensinamentos de Marx para o educador soviético” em 1938, publica-o como um “Guia para a ação” e deixa evidente que a literatura marxista neste período não havia chegado na Rússia, mas que ao desenvolver o movimento operário em 1890, Lenin considerava necessária a familiarização do marxismo aos operários.

Vladimir Ilitch me aconselhou a começar as aulas a partir da apresentação dos ensinamentos fundamentais de Marx de forma breve e clara como definida no *Manifesto Comunista*; traduzir para ele os pontos mais importantes do livro (tínhamos o texto em alemão) e, em seguida, proceder ao estudo de capítulos individuais do volume I de *O capital* (KRUPSKAYA, 2017, p.249).

O conhecimento ao pensamento de Marx e Engels era fundamental para uma pedagogia que colocaria a centralidade no ato educativo, no homem pelo homem. Importante destacar que ao educar por meio do materialismo histórico-dialético, como se propõe a pedagogia socialista soviética, parte-se do princípio de que a educação, feita por homens, coisa humana, portanto imperfeita, não necessitaria ela a própria educação, de educação?<sup>63</sup>

Assim sendo, as práticas revolucionárias, embrião do materialismo histórico-dialético, presente na práticas pedagógicas revolucionárias socialista soviética, entende que o próprio educador deveria ser educado, rompendo com a disjunção do trabalho intelectual e manual, ciente de que o trabalho intelectual seria algo fruto de

---

<sup>63</sup> Obras Completas, 2ª edição, tomo 1, p. 30. (ER) apud Krupskaya, 2017, p. 250.



privilégios e o trabalho físico expressão de opressão “o que caracteriza a divisão do trabalho dentro da sociedade moderna é que ela engendra as especialidades, as distintas profissões, e, ao mesmo tempo, gera junto com elas o idiotismo da profissão” (MARX, 1847, apud KRUPSKAYA, 2017,p.254).

Em meio a um desenvolvimento tecnológico, de transformação agrária para industrial, Krupskaya entende a partir de Marx que o desenvolvimento do indivíduo se dá pelo “desenvolvimento multilateral. A fábrica automatizada apaga as especialidades e a peculiaridade delas e o idiotismo da profissão” (idem). Tal análise aproxima Marx da educação politécnica representando soma dos conhecimentos tanto práticos como teóricos para o desenvolvimento das profissões e do conhecimento de mundo, tendo o trabalho como princípio educativo, capaz de superar o capitalismo, tornando-se a “educação pública e gratuita das crianças na fábrica em sua forma atual. Unindo a educação com a produção material e assim por diante” (MARX 1847, apud KRUPSKAYA, 2017, p. 256).

O “País dos Sovietes”, como Krupskaya diz, apresenta-se embrenhado nas práticas pedagógicas materialistas histórico-dialéticas quando percebe que é na prática que vão realizar os caminhos para a transformação da superação da contradição entre capital e trabalho, em via estratégica, com a Escola Única do Trabalho, Escola Comuna<sup>64</sup>, em que todos sejam trabalhadores, levando o trabalho para a escola e a escola para o trabalho, não apenas conhecendo a atualidade, mas dominando-a (PISTRAK, 2013).

Desta maneira, compreender as práticas pedagógicas revolucionárias a partir do reflexo da sociedade e de suas formas de produção, exige-se compreender e superar o conceito de trabalho a partir da ditadura do imperialismo.

A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo de seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime de seu tempo, então não pôde ficar viva (PISTRAK, 2013, p. 111).

Diante disso, fica evidente a política educacional que seguirá com o propósito

---

<sup>64</sup> Escola Comuna, escolas experimentais, “instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho. Em 1937, foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino (FREITAS, 2009, p.12-13).

de uma nova escola como organismo social, em movimento, com objetivos de construção revolucionária, ou seja, do “trabalho como objeto de estudo, trabalho como método, trabalho como fundamento da vida” compreendendo a luta de classes, meio que a educação se apresenta (SHULGIN, 1924, p. 23, apud FREITAS, 2013, p.31).

Escola como elo do trabalho, trabalho como princípio educativo, seria a base para toda a construção das práticas e fundamentação teórica da pedagogia dos pioneiros da revolução educacional soviética. Assim, compreender a escola e seu papel para os pedagogos russos era primordial frente a permanente luta de classes que compreenda que a vida da comuna, agora, pós-revolução, passa a ser espaço de expressão da classe operária. Esta, composta por camponeses, operários, soldados, produzirão em conjunto sua própria cultura no bojo da sua visão de mundo, por meio do trabalho coletivo, com o movimento cultural, popular em prol da educação pública.

Diante de tal necessidade torna-se necessário a cooperação dos professores para destruir privilégios que as escolas detinham e seguir com a luta das massas tornando-a acessível, gratuita, única e do trabalho. Única no sentido de garantir o mesmo tipo de escola com uma educação igualmente ofertada para todos. Escola do trabalho por entender seu princípio educativo, principalmente a partir da Psicologia quando se pensa nas faculdades de mobilidade e atividades desempenhadas pelas crianças de forma ativa e com alegria. Esta é a educação à luz do socialismo científico em que “o objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la. E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis” (PISTRAK, 2009, p.120).

A partir do socialismo científico, da incorporação do trabalho como princípio educativo, cabe então para a nova escola, compreender a atualidade para que seja possível a dominação da materialidade e a transformação do estado atual das coisas. Por isso explicar os fenômenos, suas relações, intermediações a partir do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade é certamente realizar a dialética da compreensão da atualidade a partir da reflexão “do que” e “como é preciso construir” (PISTRAK, 2009, p.41).

O processo pelo qual estas novas práticas pedagógicas revolucionárias socialista soviética estão permeadas parte da real compreensão da totalidade que

dela se expressa enquanto organização social que reflete necessidades, anseios e rupturas para a transformação daquilo que as relações capitalistas/imperialistas impuseram ao longo de sua história social, econômica, político e cultural. Por isso, as contradições, base da compreensão dialética, coloca em análise o movimento do indivíduo e da sociedade questionando permanentemente o estado das coisas.

A educação, e as práticas pedagógicas, imersas numa totalidade histórica e social, podem se expressar e manifestar-se ora como reprodutoras daquilo que está posto, ora como, contestadoras e transformadoras. Portanto, a educação se articula constantemente com a totalidade que expressa, seu modo de ser e estar na realidade.

As práticas pedagógicas revolucionárias, buscam por superar os esforços da classe dominante em vender a ideia de que a educação se faz de forma homogênea, unilateral, individual e com caráter hegemônico, revelando o que o discurso de dominação sempre tentou esconder.

O sentido dessa tentativa de homogeneização é ocultar a divisão de classes, para que o projeto da classe dominante seja tomado como o projeto de sociedade em geral. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista, pretende contrariar e, nesse movimento, falsear o movimento do real (CURY, 2000, p. 16).

Desta forma, considera-se assim como Freitas (2004) que a escola, imersa num contexto político, econômico, social, cultural, em meio a seu tempo e espaço, organiza-se com função social, “a mando da organização social que acerca”, sendo assim, não se constitui como local ingênuo ou como geração espontânea de uma sociedade que se diz livre, muito pelo contrário, traz em si, posturas de ser e estar no mundo da forma como suas finalidades sociais se edificam.

A análise crítica da escola, evidencia que no decorrer da história, se constituiu de forma correspondente aos interesses sociais que perpetuam o caráter contraditório da tríade: educação, trabalho e capital, como se seguissem uma “ordem natural” supostamente inalterável” (MÉSZÁROS, 2008, p.37). O que esperar da educação que conforma seus sujeitos? Seria realmente a educação a única força onipresente capaz de romper com a lógica do capital?

Tais questionamentos nos remetem para a reflexão das práticas pedagógicas revolucionárias soviética que em meio a tomada do poder (1917) e a vitória da

Guerra Civil (1918 -1921) instituiu a Nova Política Econômica (NEP) com finalidades de transformação social também retoma o crescimento das forças produtivas ultrapassando a transição do capitalismo para o socialismo, cientes de que, sem condições materiais, produção, conscientização e revolução, nada transformariam.

A partir desta consciência coletiva, novas ações e práticas pedagógicas fizeram-se necessárias em vistas do objetivo de transformação social. Sendo assim, buscou-se uma tentativa de sistematização das categorias de análise de tal período histórico a partir das práticas pedagógicas revolucionárias dos educadores que contribuem para a reflexão do pensamento pedagógico socialista soviético a partir das obras de Pistrak, Shulgin e Krupskaya.

É sempre necessário chamar a atenção do leitor para que não reduza a pedagogia de experiência socialista soviética, somente a partir destas categorias elencadas nesta pesquisa, visto que por se tratar de uma perspectiva materialista histórica e dialética, corre-se o risco de traírmos todo acúmulo de experiências revolucionárias nesta sistematização. Outro motivo básico para não restringir esta experiência histórica é o fato de que ainda temos obra não conhecidas, esquecidas e até por vezes, ocultadas devido a seu fator revolucionário. Portanto, taxar categorias de análise da pedagogia socialista soviética e determinar os autores delas, seria como trair toda uma experiência pedagógica alocando-as em suas gavetas podendo esvaziar e/ou dirimir os pedagogos e suas práticas.

Contudo, ciente acredita-se que tais categorizações venham em auxílio à sistematização do pensamento pedagógico revolucionário soviético do período de 1917 a 1930 contribuindo com a educação brasileira e suas práticas socialistas, pois a pedagogia socialista é “uma pedagogia que tem caráter internacionalista e se alimenta da experiência revolucionária das classes exploradas em escala mundial, indo além dos limites nacionais” (FREITAS, 2022, p. 17).

#### **4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS ITINERANTES DO MST**

A partir da pedagogia socialista soviética é possível elencar categorias que fundamentam suas práticas pedagógicas constantes na experiência da União

Soviética do período histórico de 1917 a 1930. Estes fundamentos socialistas soviéticos, são identificados nas práticas pedagógicas do MST a partir das produções de conhecimento já mencionados. Portanto, as categorias expressas nesta pesquisa justificam-se por permearem a realidade de dois contextos históricos diferentes, ou seja, a proposição da experimentação das Escolas Itinerantes no estado do Paraná a partir de 2003 e a pedagogia socialista soviética, no período de 1917 a 1930. Ambos os períodos históricos se dão a partir da atualidade se movimentando no sentido da ação social transformadora.

Se a educação, como Cury (2000) argumenta, pode servir de mediação entre duas ações sociais, em que a “segunda supera, em qualidade, a primeira” e que também pode representar como prática pedagógica, a própria mediação entre as ideias, revelando a posse de uma ação anterior que move a ação, logo novas ideias surgirão para iluminar a prática pedagógica seguinte. É nesse duplo movimento que esta tese entende a superação do “aparente fosso existente entre as idéias e a ação” (p. 28) que se coloca para a Escola Itinerante a partir das categorias elencadas na pedagogia socialista soviética.

Pretende-se para esta tese trabalhar com as categorias elencadas da pedagogia socialista soviética de maneira articuladas, como expressões de um tempo e movimento histórico vivenciado por sujeitos concretos. Enxerga-se nas categorias desta prática o elo de relações que de maneira interdependentes se fazem na realidade, com enlaces mediadores, que explicitam sua realidade histórica e social. O processo social e pedagógico se faz mutável devido ao movimento entre a teoria e práticas pedagógicas, que ao integrar novos conhecimentos, advindos da reflexão, fazem com que surjam experiências que proponham a concretização do novo modo de fazer e se expressar.

Em busca de compreender tais categorias, há que se fazer o esforço para não homogeneizar as práticas que nela se fundamentam. Ao mesmo tempo em que se apresenta aqui um trabalho teórico, mas conectado com sua essência socialista, prática e revolucionária, há que se dar conta de que nasceu de um concreto, o que de certa forma, permite expressar-se a partir de categorias como movimento do real acumulado historicamente.

Assim, pensar as práticas pedagógicas socialista soviética do período de 1917 a 1930 é buscar por categorias da pedagogia socialista que são basilares para

compreensão das práticas, como atualidade, auto-organização, Complexos de Estudo e o trabalho socialmente necessário.

Tais categorias realizam movimentos indissociáveis, pois ao tratar de uma delas, conseqüentemente as outras apresentam-se de forma implicada, formando elo das práticas pedagógicas socialista soviética.

A categoria “atualidade” ao se manifestar nas ações sociais e pedagógicas da Ex-União Soviética (1917-1930) exige novas formas e expressões de “trabalho e escola” sendo que implícitas em um contexto histórico revolucionário necessitaria se “auto-organizar” na escola e no trabalho a partir da “atualidade” para que novas “práticas pedagógicas” fossem expressões da escola como resultado da transformação social implicado pelo “trabalho socialmente necessário” que modificaria o trabalho e sua relação com a formação social e seus objetivos socialista vigentes.

Freitas afirma que as categorias “surtem no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento da atividade cognitiva do homem” (2005, p. 79-80). A este instrumento de atividade cognitiva, que supera em qualidade ações anteriores, entende-se a categoria “*atualidade*” como aquela que se contrapõe à formação “verbalista” do sistema educacional que apenas “ilustra a prática” e que acaba por ferir diretamente os princípios do desenvolvimento de uma *prática pedagógica* que se pretende atual, que reconhece o verdadeiro sentido da “*atualidade*” e da “prática” na formação do novo homem.

No contexto revolucionário da União Soviética, Freitas (2009) afirma que a fábrica é vista como *instrumento* para que a formação na escola coadune com a prática e com a realidade na qual crianças e jovens estão imersos. Existem, portanto, agências formativas, com práticas pedagógicas aliadas à realidade e à atualidade que transformam a aprendizagem a partir da base social, orgânica e dinâmica a partir do trabalho como princípio educativo.

Assim, compreende-se que as práticas pedagógicas imersas nas “agências formativas” podem ser significadas a partir da categoria da *atualidade*, pois deve ser compreendida como espaço de luta que iniciará na brecha rompida, que ganhará espaço e aumentará cada vez mais, ficando encarniçada até enquanto a vitória não venha pela revolução. Tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela (Pistrak, 2009).

Não excluindo o passado e nem seus fragmentos, a Escola Itinerante ocupa-se da atualidade para transformar e superar sua realidade, formando novas ideias, recusando uma série inteira de “disciplinas” e partes de “cursos” que não têm nada em comum com a atualidade<sup>65</sup>. A partir da recusa de disciplinas que insistem em desarticular a tríade “escola, trabalho e vida”, é fundamental que a auto-organização se faça a partir do coletivo, com a potencialidade de formar elos conectados pela dimensão dialética marxista, que ampliem a relação do indivíduo com a vida e com a interpretação da realidade que o cerca, com significância social a partir de um mesmo eixo complexo que se desvela com sua essência.

Desta maneira, esta articula-se diretamente com os Complexos de Estudo de forma consciente e crítica para que não se esvazie a partir da possível generalização social. Também alerta Pistrak (2009) para que a não concretização dos requisitos fundamentais para a escolha dos temas dos complexos, bem como sua ligação sequencial, pode esvaziar toda a significação do sistema por complexos, mesmo que com os melhores métodos de organização do trabalho.

A organização do trabalho pode prejudicar os Complexos de Estudo se não compreendidos em sua totalidade histórica, dialética e se não permeadas por um ciclo de fenômenos significativos socialmente que devem segundo Krupskaya (2017) repousar no estudo do próprio fenômeno, de suas leis internas com a lógica de desenvolvimento interna. Somente com o estudo sobre as *classes específicas de fenômenos*, da análise aprofundada de suas possibilidades pode-se dar conta plenamente da síntese do fenômeno.

Construir coletivamente a Escola Itinerante alicerçada nos princípios da experiência da escola soviética, que proporcionem às crianças a compreensão da

---

<sup>65</sup> Camini, em sua tese, deixa claro que Freire trabalhou com os Temas Geradores, partindo também da realidade do educando. Porém, não se pode tentar equiparar um teórico com outro no sentido de anulação dos pressupostos ou até mesmo a substituição de um por outro, no caso Freire e Pistrak. Isso seria romper com toda metodologia materialista histórico-dialética. Ainda antes do reconhecimento das Escolas Itinerantes surgirem, Paulo Freire era a base teórica do Movimento. Isabela Camini afirma, em nota de rodapé de sua tese, que Freitas diz “é preciso deixar claro que Paulo Freire propunha trabalhar Temas Geradores com educação de adultos, que não tinham a estrutura escolar contra eles. Pistrak, ao propor o ensino através dos Sistemas de Complexos Temáticos, tinha a estrutura da escola posta, para ser enfrentada. Ao se trabalhar com Temas Geradores em escolas de Ensino Fundamental, é preciso fazer uma adaptação”. Freitas em palestra aos educadores do Curso de Especialização em EJA na Universidade de Santa Catarina – UFSC, no dia 15 de maio de 2008 apud Camini (2009, p. 169).

“realidade viva<sup>66</sup>” é estabelecer o contato com o essencial, com a essência das coisas e com as atividades humanas compreendendo que pode manter e mudar, ao mesmo tempo, concepções de mundo, de realidade, atualidade e espaços de luta. Para Cury (2000)

a realidade nao é apenas o já sido, embora ela possa no seu estar-sendo incorporar elementos do sido. Ela também nao é só o ainda-não, embora sem este elemento o real se torne superável. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do já sido e do ainda-não no sendo (p. 31, grifo do autor).

Pode-se firmar que a escola do trabalho (experiência soviética) do período de 1917 a 1930 se constitui como o “*já sido*” e que se movimenta ao mesmo tempo com o está “*sendo*” a partir da experiência da Escola Itinerante (do MST) no Paraná desde 2003 para compor elementos que se fundamentem do “*sido*”. Não se constitui somente com “*ainda-não*”, e nem com o “*já sido*” visto que se movimenta no sentido do “*ainda-não*” com objetivos do “*sendo*”. Desta forma, as experiências das escolas itinerantes traduzem-se por “estar sendo” uma das mais amplas concepções de educação que podem auxiliar e compor a luta pelo objetivo da “implementação do novo” descobrindo tendências latentes da realidade da mediação do possível e sua realização.

Importante ressaltar que Pistrak argumenta que a atualidade de que trata se faz no “imperialismo e URSS”, ou seja, “é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. Estes dois fenômenos devem ser estudados como atualidade” (2009, p.113) a partir da realidade, de modo dialético.

Assim, por compreender que não se trata de um deslocamento de experiências soviéticas para a Escola Itinerante, o Movimento MST incorpora conceitos e aprendizados já acumulados historicamente e reflete a partir de uma compreensão de atualidade que perfaz o século XXI, mas que não se desfaz da acumulação histórica produzida socialmente. Daí o caráter dialético, entre o ser, sua formação, seu meio natural e social.

A construção do “novo homem” de uma nova formação social, deve ser capaz de incorporar práticas pedagógicas que rompam com a lógica do capital, que

---

<sup>66</sup> Termo utilizado por Krupskaya (2017) e os pioneiros da educação soviética.



substitua as formas onipresentes e enraizadas de internalização mistificadora por alternativas concretas e abrangentes (MÉSZÁROS, 2008).

Na reflexão sobre as práticas pedagógicas socialista baseado na categoria de atualidade, Pistrak (2013) e os pedagogos russos que construíram coletivamente a Escola Comuna<sup>67</sup>, entendem que se deve “recusar uma série inteira de “disciplinas” e “partes de cursos” que não têm nada *em comum com a atualidade*”, além de trocar anualmente seus programas, conduzindo a revisão de conteúdo do trabalho educativo (p. 114-115).

A Pedagogia do Movimento e sua matriz formativa considera “o vínculo entre escola e vida” a partir de diferentes *matrizes formadoras* materializadas nas práticas e no trabalho pedagógico embasados na luta social, organização coletiva, cultura e história, que tenham como base a *realidade atual*, objeto de estudo da escola, respeitando e adequando os diferentes níveis de complexidade crescentes ao desenvolvimento intelectual das diferentes idades (2020, p.40).

[...] não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade (CALDART, 2000, p.143).

Considerando que os espaços formativos se dão para além da escola e que a escola deve ter relação direta com a vida e com a atualidade, nada mais indicativo de que os determinantes das práticas pedagógicas itinerantes se constituem nas lutas diárias, nas assembleias, nas reuniões de formação, coletivos de trabalho, setores que se auto-organizam, núcleos de base, núcleos setoriais, ou seja, a própria realidade orgânica do Movimento.

Como afirmado, na seção introdução, um dos objetivos que percorre toda a tese é investigar como se dá a presença das categorias da pedagogia socialista soviética em práticas pedagógicas da Escola Itinerante, a partir das pesquisas de teses e dissertações. A escolha das produções de conhecimento que foram selecionadas perfazem princípios essenciais para que a realidade apresentada nos

---

<sup>67</sup> Elizavet S. Berezanskaya, Olga S. Leytnekker, Robert M. Mikelson, Aleksei I. Strazhev e Viktor Shulgin (2013).

trabalhos a partir da Escola Itinerante fossem embasadas cientificamente no enfrentamento à lógica perversa e destrutiva do capital. Além deste, observou-se com cuidado os relatos dos sujeitos entrevistados e /ou do próprio autor, que a partir de um coletivo e movimento social popular MST, recriam experiências e práticas revolucionárias em espaços que combinam, ao mesmo tempo, formação política, social e cultural.

Não menos importante que os dois objetivos já mencionados, também se teve como ponto de partida o referencial teórico das pesquisas, destacando aquelas que procurassem analisar a realidade apresentada nas práticas pedagógicas das escolas itinerantes do Paraná a pedagogia socialista soviética à partir da Pedagogia do Movimento e dos pedagogos revolucionários Pistrak, Krupskaya e Shulgin.

Busca-se pelo engajamento com a realidade a partir da produção de conhecimentos elencados com 3 dissertações: LEITE (2017) intitulada “*Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST Paraná*”; MARIANO (2016) com “*Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes no Paraná*”; BAHNIUK (2008) “*Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes nos acampamentos do MST*”. E 4 são teses: CAMINI (2009) “*Escola Itinerante dos Acampamentos do MST - Um contraponto à escola capitalista?*”; SAPELLI (2013) “*Escola do Campo- Espaço de disputa e contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*”; BAHNIUK (2015) “*Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST*”; RITTER (2016) “*Complexos de Estudo: Uma proposta para as Escolas Itinerantes do Paraná- Limites e Possibilidades*”.

## 4.2 COMPLEXOS DE ESTUDO E A ATUALIDADE

Na carta metodológica apresentada aos professores do “sistema educacional da União Soviética” (NarKomPros, 1924) “Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (FREITAS, 2009, p.34-35). Assim, continua a mencionar que a partir do materialismo histórico-dialético o complexo de

estudo rompe a visão dicotômica entre teoria e prática que se faz “uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil” (2009, p.36).

Para compor as práticas pedagógicas que rompem a dicotomia entre prática e teoria, e acrescenta-se ainda, a realidade, torna-se necessário organizar o trabalho de forma que seja superada e transformada a estrutura estatal das escolas sob regime de seriação. Desta maneira, imersa na concepção pedagógica socialista soviética integra-se às escolas itinerantes os ciclos de formação almejando o

desenvolvimento de estudantes com capacidade de auto-organização, conscientes de seu tempo, cientes de seus compromissos com um mundo cada vez mais complexo; um mundo do qual é preciso ser ao mesmo tempo um lutador e um construtor de uma nova realidade mais justa, mais democrática e participativa (Plano de Estudos, 2012, apud RITTER, 2016, p.73).

A nova forma escolar expressa uma experiência pedagógica capaz de não mais se perpetuar nos caminhos do projeto de escola capitalista que se impõe de maneira sorrateira. Revela-se como necessidade da nova escola, do novo homem capaz de se fazer militante desde criança, consciente da luta diária de seus pais, familiares e companheiros de luta.

Para isso, um dos determinantes internos, como o tempo escolar do educando, deve ser ampliado, conforme proposto no Complexo de Estudo baseado na metodologia e proposta pedagógica socialista soviética de educação e mundo.

Ritter (2016) evidencia em sua pesquisa o relato de um de seus entrevistados quando explana sobre a necessidade do trabalho com a atualidade

A necessidade se apresenta desde exigências que a atualidade demonstra; os desafios históricos ao longo da luta pela terra têm expressado a necessidade de proporcionar instrumentos ao nosso povo para compreender a realidade do trabalhador do campo e da cidade, para que possam atuar, intervir com maior sabedoria na construção de caminhos para transformar a sociedade, e sabemos que, sem o conhecimento científico e sem seres humanos plenamente desenvolvidos, se torna bem mais difícil. (Entrevistado 23). (p. 94)

Observa-se que proporcionar os “instrumentos ao nosso povo para compreender a realidade” no Movimento MST acaba por compreender as ações de revolução propostas por Lenin, quando em 1905, anterior a revolução, estabelece que novas superestruturas estão sujeitas a destruição das velhas. Sendo assim, “a revolução não é senão a destruição das velhas superestruturas e a atuação independente das diferentes classes que aspiram a criar à sua maneira a nova

superestrutura<sup>68</sup> (LENIN, 1905, s/p).

Desta maneira pode-se atualmente destruir as velhas superestruturas senão pelo processo de alterações das relações de poder nas escolas, possibilitando a edificação de estruturas de tempo e espaço que alterem e transformem as matrizes formativas educativas.

Mas para tal ação revolucionária há a necessidade de se repensar nos fundamentos de uma educação que daria a base, raiz, para a transformação das práticas pedagógicas. Rosdolsky (2011, apud CALDART, 2015, p. 34) reflete acerca do conceito *fundamentos* em que afirma que a busca pelo fundamento universal, assim como em Marx, ao sistematizar sobre o “*trabalho assalariado*” como “*fundamento universal do capital: ele produz a mais-valia, que é o motor da produção capitalista*”.

Seguindo o mesmo intuito Caldart (2015, p.34) afirma que para buscar a transformação da escola, é preciso pensar e reconhecer qual o “fundamento universal” da escola capitalista, ou do modo capitalista de fazer escola que, então pelos nossos objetivos sociais/de classe precisamos fazer ruir.

Portanto, compreende-se que a tríade trabalho, conhecimento e escola é considerada como “*fundamento universal*”. Ao propor os Complexos de Estudos de Pistrak aliada a Pedagogia do Movimento, o MST tem como determinantes sua “matriz primeira ou basilar a constituição do ser humano, como ser social e histórico como sujeito de práxis” e a “atividade humana criadora, como princípio educativo” (MST, 2013, p. 15).

Diferentemente da “prática teórica” que torna invisível a articulação com as contradições sociais, faz-se a vivência consciente da prática social, a partir da “atualidade e a auto-organização”, princípios basilares para a compreensão, interpretação e superação das contradições manifestadas em nossa formação social (FREITAS, 2013).

Assim, o Movimento (MST, 2013) manifesta-se ciente de que “trabalhar na escola com a realidade atual e com as diferentes matrizes formadoras implica em fazer alterações na forma escolar instituída pela sociedade capitalista” (p.17), que por consequência, que necessita “concretamente organizar o ambiente educativo”

---

<sup>68</sup> LÊNIN, V. I. Obras Escolhidas em seis tomos, Edições "Avante!", 1986, t1, p. 136-145. Primeira Edição: Publicado no jornal Vperiod, n.º 9, 8 de Março (23 de Fevereiro) de 1905.

(p.18).

A partir de 2009 a proposta pedagógica do Movimento, Setor de Educação do MST, em parceria com professores que atuam em esferas federias e estaduais, revisitaram a organização das práticas pedagógicas dos tempos e espaços das escolas de assentamentos e acampamento baseados nos Complexos de Estudo da pedagogia socialista soviética com os pioneiros da educação e nos Ciclos de Formação Humana<sup>69</sup>. Busca-se por “instrumentalizar as escolas para que elas se apropriem dele e o adequem à realidade específica do entorno de cada escola” (MST, 2013).

Segundo Leite e Poroloniczak

o percurso de desenvolvimento do projeto de escola do MST, desde as primeiras formulações na década de 1980, observa-se a presença enquanto matriz do trabalho educativo e curricular, a Educação Popular (Pedagogia do Oprimido), a Escola Única do Trabalho (Pedagogia Socialista Soviética) (CALDART, 2015; SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019) e o próprio desenvolvimento teórico-prático da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004; CALDART, 2012) na medida em que incorporam por superação as duas matrizes anteriores (LEITE; POROLONICZAK, 2021, p. 9).

Incorporar junto a Pedagogia do Movimento o trabalho com a perspectiva de práticas pedagógicas socialista soviética como os Complexos de Estudo, aliados a organização dos Ciclos de Formação Humana<sup>70</sup> e os Temas Geradores de Paulo Freire não significa nem o abandono e nem a superação de um pelo outro.

A realidade vai se desvelando, conforme afirmava Freire (2020), portanto proporcionar o encontro com outras pedagogias não desarticula as propostas anteriores do Movimento MST. 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 (SAPELLI, s/a).

Os Ciclos de Formação Humana articulados com os Complexos do Estudo, determinantes das práticas pedagógicas do MST, segundo Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) representam um salto de qualidade à proposta pedagógica do movimento,

---

<sup>69</sup> Para maior aprofundamento sobre os contextos em que as propostas pedagógicas das Escolas Itinerantes foram estabelecidas recomenda-se a leitura da obra Ensaio da Escola do Trabalho na Luta pela Terra: 15 anos das Escolas Itinerantes no Paraná (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019) já citada nas referências desta pesquisa.

<sup>70</sup> Bahniuk (2005) afirma que os Ciclos de Formação foram implementados a partir de 2005 e intensificados nas escolas itinerantes a partir de 2007.

recuperando princípios filosóficos e pedagógicos, proporcionando maior “refinamento teórico-prático da proposta escolar do MST” (p.393).

Reorganizar os tempos educativos inclui certamente posicionar e reposicionar as práticas pedagógicas em busca da superação da exploração do homem pelo homem, visualizando a superação da luta de classe em respeito e reconhecimento à totalidade social.

A organização dos tempos educativos e das práticas pedagógicas imersas no projeto das escolas itinerantes do MST é prevista constitucionalmente, visto que no art. 206 trata-se sobre a liberdade de concepção pedagógica.<sup>71</sup>

No Regimento Escolar do Colégio Estadual, Escola Base, Iraci Salete Strozak, consta na seção III “Da organização Curricular, Estrutura e Funcionamento” os ciclos de formação:

Art. 54 O regime da oferta da Educação Básica é de forma presencial, com a seguinte organização:

- I. *Ciclo da Educação Infantil*, com as idades de 04 e 05 anos, ofertado somente nas escolas itinerantes, com duração de dois anos;
- II. Ensino Fundamental *composto de três ciclos*, com duração de três anos cada, perfazendo um total de 7200 horas Regime de nove anos e 6400 horas no Regime de 8 anos, conforme a seguinte organização:
  - a) O *I Ciclo do Ensino Fundamental*, com as idades de 6, 7 e 8 anos;
  - b) O *II Ciclo do Ensino Fundamental*, com as idades de 9, 10 e 11 anos;
  - c) O *III Ciclo do Ensino Fundamental*, com as idades de 12, 13 e 14 anos;
- III. *Ciclo do Ensino Médio*, organizado em um único ciclo, com duração de três anos compreendido com as idades de 15, 16 e 17 anos; (REGIMENTO ESCOLAR, 2009, p. 33).

Assim como no Plano de Estudos da Escola Base, construído coletivamente, observa-se a organização por ciclos de formação com o intuito de orientar educadores para que se adequem à realidade de cada escola.

Por plano de estudos deve-se entender o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo (PLANO DE ESTUDOS, 2013, p. 12).

---

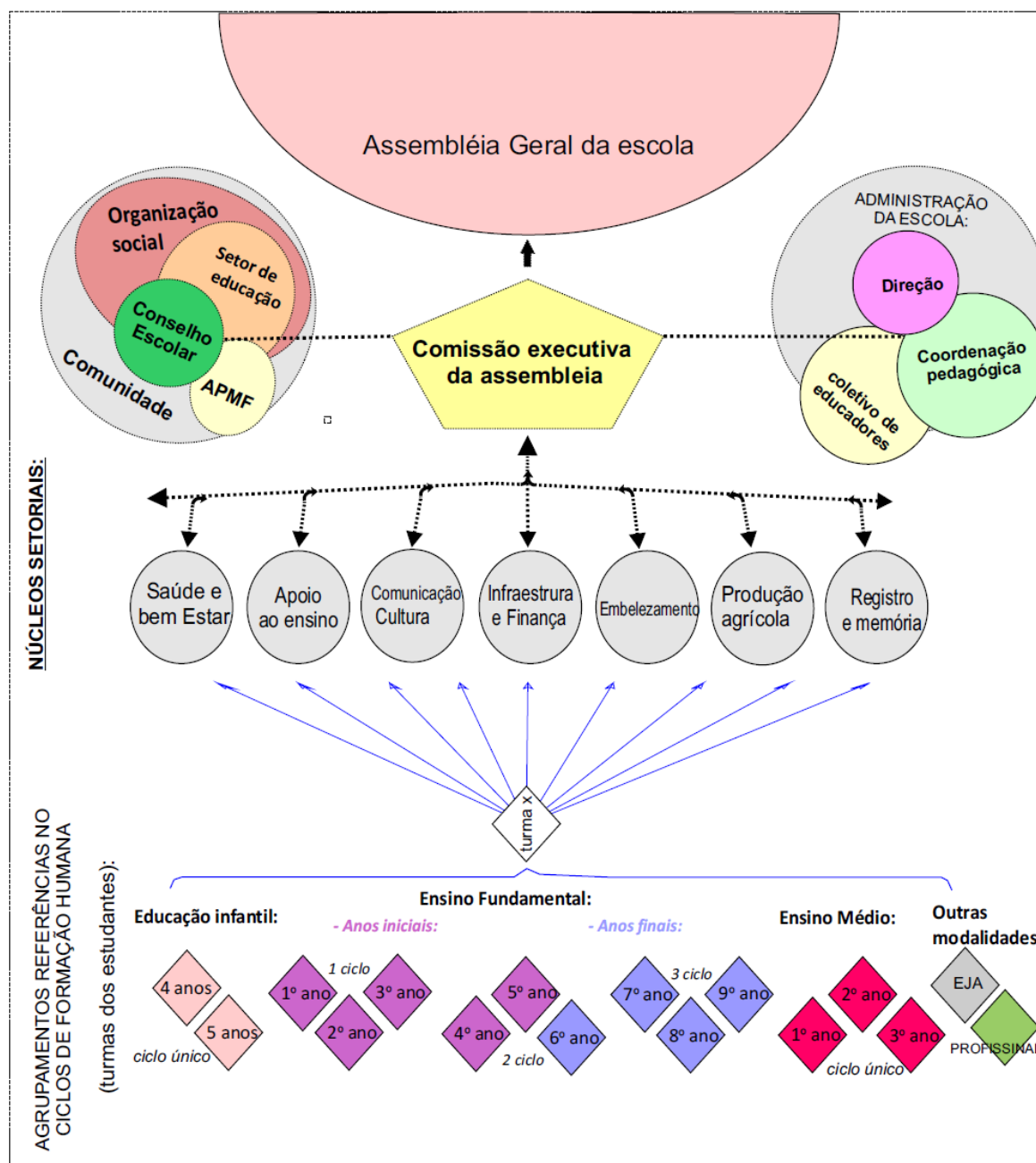
<sup>71</sup> Parecer do CEE/PR 117 e Resolução 3922/10.

O documento ressalta que mais do que isso, o objetivo estaria em indicar novas formas de organização do trabalho da escola, da sua organização, que tenha como princípio das práticas pedagógicas o desenvolvimento da capacidade de auto-organização dos estudantes, que conscientes de seu tempo e de seus compromissos com a totalidade social torna-se necessário ser lutador e construtor de nova realidade mais justa, democrática e participativa (PLANO DE ESTUDOS, 2013).

Sob os fundamentos da pedagogia socialista soviética de Pistrak, O estudo correto da atualidade tem por objetivo formar lutadores em busca da revolução social e construtores do regime do futuro[...] A luta se fará pelo conhecimento e a escola deve esclarecer para ele pelo que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar (PISTRAK, 2013, p. 116).

Assim, a nova forma da escola se auto-organizar embasa-se no seguinte esquema representado na figura 10:

Figura 10: Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da escola.



Fonte: Escola Itinerante: Plano de Estudo (Organizado por FREITAS, SAPELLI, CALDART) 2013, 1 Ed. Cascavel, Paraná.

No Movimento os educadores necessitam de valores de um militante social ativo, em que reconheça a escola como “centro de vida, de formação [...] para que os processos sociais de luta trabalhem pela educação em busca do novo projeto de sociedade” (MST, 2001, p. 71). Fortalecendo o “centro de vida e de formação” tem como práticas pedagógicas a organização do tempo escolar que se difere e rompe



com a estrutura do projeto capitalista.

Orientada pela Pedagogia do Movimento, sob construção dos princípios da Escola única do Trabalho dos pioneiros da pedagogia socialista soviética toma para si a organização de temas e tempos escolares condizentes com os Complexos de Estudo<sup>72</sup>.

De comum acordo com educadores os Núcleos Setoriais desde 2009 iniciaram o planejamento coletivo acerca da implantação deste experimento pedagógico para implementação da proposta dos Complexos de Estudo no Paraná.

Sendo assim, na experimentação dos Complexos de Estudo para as Escolas Itinerantes do Paraná e suas práticas pedagógicas reconhece-se que os tempos educativos podem ser ampliados a fim de dar “possibilidade de permanência do estudante por um tempo maior na escola, para além do tempo dedicado as aulas das disciplinas, se justifica desde o indicativo da educação integral, algo que pressupõe a formação omnilateral dos estudantes” (MST, 2013, p. 28).

Destaca-se os tempos educativos, que podem ser determinantes internos e externos, e que expressam as práticas pedagógicas do Movimento que podem ou não ser divididos da seguinte forma<sup>73</sup>: Tempo abertura; Tempo Trabalho; Tempo Leitura; Tempo Reflexão Escrita; Tempo Cultura; Tempo Aula; Tempo de Estudo; Tempo Oficina; Tempo Notícia; Tempo de Estudo Independente Orientado; Tempo dos Núcleos Setoriais; Tempo dos Educadores, Tempo Recreio, Tempo de Formatura, etc.

Entende-se por ambiente educativo toda ação intencional gerada no ambiente que contribua para a formação do coletivo, tudo o que acontece na escola e fora dela, que compreenda intervenção consciente que possibilitará em múltiplas escolhas para todos, é sem dúvida um ambiente educativo, que não idealizado, possibilita a construção de histórias de sujeitos com histórias incompletas, prevê tempos educativos que reforcem a ideia de que não é somente na escola que se aprende, e que por isso, deve constituir diversos tempos que relacionem a vida com

---

<sup>72</sup> Há que se considerar que a prática pedagógica do Movimento tem em seus fundamentos a influência de Paulo Freire com os Temas Geradores e os Ciclos de Formação, e que, portanto, não iniciam do zero, apenas complementam no sentido de reconhecer no trabalho de Pistrak, com os Complexos de Estudo, mais uma possibilidade de se continuar a construir a escola diferente.

<sup>73</sup> Os Tempos Educativos não são impostos a nenhuma Escola Itinerante, pois compreende-se que a realidade e atualidade de cada escola se impõe de maneira diferente possibilitando organização coletiva de cada local.

a realidade e atualidade (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 9, s/a).

Quadro 9: Breve exposição dos Núcleos Setoriais e alguns tempos educativos das Escolas Itinerantes do MST.

| <b>Tempos Educativos das Escolas Itinerantes-MST</b> | <b>Organização</b>   | <b>Objetivos</b>   | <b>Como</b>   | <b>Justificativa</b>   |
|--|--|--|---|--|
| <b>ABERTURA</b>                                      | Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino em articulação com os educadores e educandos.   | Vivenciar a mística, apresentar hinos, músicas, atividades agendadas, informar sobre avisos e recados; fortalecer vínculos e objetivos coletivos, etc.   | Teatros, palavras de ordem, expressão corporal, músicas, cantos, danças, poesias, etc.  | A mística é a alma do sujeito coletivo, alma da identidade Sem-Terra, onde se estabelece a auto-organização do coletivo e a memória da classe trabalhadora para que os objetivos coletivos possam se fortalecer. |
| <b>TRABALHO</b>                                      | Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino em articulação com os educadores e os Núcleos Setoriais de Trabalho, Saúde e Cultura. | Exercitar o trabalho coletivo a partir da consciência do Trabalho Socialmente Necessário (TSN); valorizar o trabalho individual e sua dependência trabalho coletivo em prol da continuidade das relações coletivas e seus valores.   | A partir da compreensão da divisão social do trabalho; depende das idades dos estudantes e do trabalho socialmente necessário externo à escola, compreendido com a realidade e atualidade do Movimento como hortas, plantações, cultivos, alimentos, lanches, organização da escola, etc. | O Tempo Trabalho se justifica para o Movimento por compreender que o ser humano e o trabalho se relacionam diretamente numa ação contínua de transformação para a sobrevivência e superação.                     |
| <b>LEITURA</b>                                       | Núcleo Setorial de Apoio ao Ensino em articulação com os educadores e educandos  | Aprender a ler; exercitar a leitura e a análise crítica; manter contato com diversos tipos de textos; debater a partir das temáticas que se originam a partir das leituras; discutir a partir do Jornal Escola ou Jornal Mural (Conforme Botem da Educação) problemas, necessidades e tarefas de um grupo ou comunidade; valorizar coletivamente | Em diversos espaços, como embaixo de árvores, sob o sol em dias de frio, a partir de leituras planejadas; momentos coletivos na biblioteca; de forma individual através de planejamento individual socializado e acompanhado  | Este tempo possibilita a leitura de mundo, da realidade e da atualidade de forma crítica e consciente possibilitando a ação sobre o real.  |

|                  |  |  |  |  |
|------------------|--|--|--|--|
|                  |  | expressões culturais dos assentamentos   | pelo Núcleo Setorial de Leitura; Jornal da Escola (Jornal Mural), etc.                       |  |
| REFLEXÃO ESCRITA | Núcleo Setorial de Leitura                 | Refletir sobre a vivência no coletivo a partir dos diferentes tempos educativos e formas de ser e estar na coletividade. | Discutido os diferentes tempos educativos e a apropriação dos conhecimentos elaborados.      | Interpretar o mundo que se vive a partir dos valores da coletividade do Movimento e do socialismo. |
| CULTURA          | Coletividade e Núcleo Setorial de Cultura. | Cultivar e refletir sobre expressões culturais diversas  | Discutido em sala de aula e todos os momentos que possam valorizar o sujeito e sua história. | Formação política e ideológica do Movimento  |

Fonte: a autora.

A organização do ambiente com os tempos educativos vincula-se com a realidade e atualidade de cada planejamento pedagógico e de cada Núcleo Setorial sendo possível a proposta<sup>74</sup>. Os tempos educativos seguem propósitos para o trabalho com os objetivos formativos, que de acordo com o MST, imersos nos Complexos de Estudos, vigentes no Plano de Estudos (MST, 2013) desenvolvem-se de acordo com os objetivos de cada disciplina e porções da realidade a serem discutidas no ano.

---

<sup>74</sup> Ao propor o quadro com os Tempos Educativos e as Matrizes Pedagógicas do Movimento entende-se que se trata apenas de uma organização didática, pois as práticas pedagógicas compreendem a totalidade dos fenômenos. Portanto, a partir de um mero trabalho organizativo e didático espera-se que o leitor compreenda todo o movimento que os fundamentos realizam ao embasar o MST.

Figura 11: Tempo formatura Escola Itinerante Vagner Lopes Quedas do Iguaçu (2016).



Fonte: Arquivo Setor de Educação do MST.

Figura 12: Tempo formatura Escola Itinerante Sementes do Amanhã.



Fonte: Bahniuk (2008).

Os tempos educativos em conexão com os objetivos formativos compõem práticas pedagógicas do MST que tem fundamento na categoria atualidade da pedagogia socialista soviética, através dos Complexos de Estudos, conforme Bahniuk (2015)

1. Exercitar a expressão oral ou escrita; utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta; Formular conceitos simples desde fenômenos da realidade; 2. Exercitar o raciocínio lógico; Demonstrar postura de curiosidade intelectual; Desenvolver capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida; Aprender a elaborar hipóteses de solução diante problemas da prática; 3. Aprender procedimentos básicos de pesquisa para o aprofundamento e comparação de hipóteses ou posição sobre fatos; Saber fazer análises e compor sínteses (mentais e escritas); 4. Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar a decisão e de agir; Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade [...], 5. Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política; 6. Desenvolver capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas, desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo; 7. Aprender algumas habilidades técnicas relacionadas a trabalho socialmente úteis; 8. Compreender a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo a partir de participação (na escola ou fora dela) em formas de trabalho que possam envolvê-lo diretamente nas atividades de planejamento, execução e balanço crítico coletivo; 9. Conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo, compreendendo o atual contraponto de lógicas entre agronegócio e agricultura camponesa, e sua relação com as lutas sociais dos movimentos sociais camponeses da atualidade, 10. Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra; Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra; 11. Valorizar a produção cultural e fazer análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais; 12. Desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo; 13. Consolidar hábitos de higiene e de cuidados com a saúde; 14. Desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão artística, 15. Desnaturalizar as relações de opressão, demonstrando consciência e indignação diante de injustiças e situações de exploração entre os seres humanos e a natureza; 16. Realizar as atividades com comprometimento e autodisciplina, posicionando criticamente diante delas; 17. Desenvolver a afetividade, ampliando gradativamente o equilíbrio emocional; 18. Estabelecer/perceber relações entre conteúdos de ensino, atividades práticas e questões da realidade atual; 19. Perceber as conexões que ligam entre si os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é o movimento e como acontecem as transformações na natureza, na sociedade

Em análise ao objetivo formativo, observa-se no relato da pesquisa de Ritter (2016, p. 95) que

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

Como afirma Mészáros (2008) não há o “período favorável” para que se faça a mudança na educação. Aquilo que se põe qualitativamente diferente pode e deve começar no “aqui e agora”, quando se efetiva a mudança não há de se esperar pelo momento oportuno. Desta maneira, a mudança do tempo e espaço escolar proposta nas escolas itinerantes mostram-se necessárias. Se se vivencia a subordinação ao trabalho, a exploração do homem pelo homem, que momento oportuno chegaria até às escolas?

Deve-se construir este momento oportuno, pois está no fazer e no agir a mudança e a transformação social principalmente quando estas ações se baseiem na “realidade viva” e se contraponham ao que Krupskaya (2017) afirma que “o morto ainda está vivo”, evitando o falar e incitando o agir.

Assim, sabe-se que a Educação do Campo luta por práticas pedagógicas que encerrem a imposição do projeto da escola capitalista. O que está em jogo manifesta-se como uma arrogante presunção de um poderio gigante e invencível. Por isso, há a necessidade de práticas pedagógicas para além do projeto capitalista de educação, que tenta convencer de que o “velho” se impõe como o “novo”

Os homens sempre foram em política vítimas ingênuas do engano dos outros e do próprio e continuarão a sê-lo enquanto não aprendem a descobrir por trás de todas as frases, declarações e promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os interesses de uma ou de outra classe. Os partidários de reformas e melhoramentos ver-se-ão sempre enganados pelos defensores do velho, enquanto não compreenderem que toda a instituição velha, por mais bárbara e apodrecida que pareça, se mantém pela força de umas ou de outras classes dominantes. E para vencer a resistência dessas classes só há um meio: encontrar na própria sociedade que nos rodeia, educar e organizar para a luta, os elementos que possam — e, pela sua situação social, devam — formar a força capaz de varrer o velho e criar o novo (LENIN, 1913, s/p).

Lenin, ao estruturar “As Três Fontes e as Três Partes Constitutivas do Marxismo”<sup>75</sup> quando analisa a teoria de Marx, relata que muitos as vê como “seita perniciosa”, alegando que realmente em meio a uma luta de classes não pode existir uma “ciência social “imparcial””.

---

<sup>75</sup> Nome do artigo escrito por Lénine para o 30º Aniversário da morte de Karl Marx e inserido na revista mensal bolchevique *Prosvechtchénie* (Educação) no número 3 de 1913. A revista foi publicada em Petersburgo de dezembro de 1911 a Junho de 1914. No outono de 1917 saiu mais um número. A revista atingiu a tiragem de 5000 exemplares. Lénine dirigiu a sua actividade de Paris, e depois de Cracóvia e Poróine. (Disponível em: Obras Escolhidas em seis tomos, Edições "Avante!", 1977, t.1, p. 35-39.)

Assim, a Educação do Campo, as escolas itinerantes com suas práticas pedagógicas, sob influência da pedagogia socialista soviética de 1917 a 1930, enxergam aquilo que se propõe como invisível, como sorrateiro. “Enxergam” não por serem privilegiados, mas por entenderem que a ciência social e os interesses da classe capitalista operam de forma irreconciliável com a exploração do homem sobre o próprio homem a partir da “visão concepção integral do mundo, inconciliável com toda a superstição, com toda a reacção, com toda a defesa da opressão burguesa” (LENIN, 1913, s/p).

Não basta ter um projeto político pedagógico que se proponha imerso numa “visão integral do mundo”, conforme discutida em Lenin, torna-se necessário compreender este “bicho de sete cabeças: não tá totalmente claro o que era um trabalho socialmente necessário para desenvolver, que trem é isso?” (Entrevistado 8, apud RITTER, 2016, p. 95).

A necessidade da formação dos professores e dos sujeitos que compõe o coletivo do movimento evidencia-se a cada passo dado, “(...) o cuidado com o método de construção para não cair no dogmatismo e transportar a experiência soviética para nossa realidade. (Entrevistado 46)”. (RITTER, 2016, p. 95). Compreender o contexto no qual as escolas soviéticas estavam inseridas requer não as deslocar para as escolas itinerantes, como já mencionado. Implica em assimilar a realidade controversa de uma luta e enxergar em suas particularidades, caminhos para ressignificá-la a partir da realidade e atualidade da luta do MST.

Krupskaya<sup>76</sup> ao mencionar sobre a construção da escola questiona como construir tal escola, e em sua análise refere-se que os pedagogos assumiram tal tarefa, mas que sabiam apenas de uma coisa: “que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente [...]”. E continua ao refletir sobre as dificuldades de se colocar esta escola viva frente as dificuldades, expondo de maneira segura que

é preciso dar os primeiros passos, depois *observar* atentamente, *tatear* o campo para os passos futuros, *ver* com os olhos abertos, não fechar os olhos aos erros, *corrigi-los* no processo de trabalho, criticamente *relacionar-se* com seu trabalho e o mais importante: *observar, observar, observar*. Apenas tal método garante a sobrevivência da escola, garante ao pedagogo que “indo para um quarto não se encontre outro” (KRUPSKAYA, 2013, p.104-105, grifo nosso).

---

<sup>76</sup> Prefácio da edição russa da obra “A Escola Comuna” de Pistrak (2013).

“Observar, observar e observar” conforme a autora nos repete representa de forma insistente que não se tem o caminho pronto e estabelecido para que se faça a escola revolucionária. Por isso, considera-se sua construção um processo em que todos os envolvidos sejam parte de sua construção, como um organismo.

Desta forma, ao analisar a fala do entrevistado 46 de Ritter (2016) tem-se a expressão de que o ato de “observar” também se faz necessário, já que para diagnosticar, desenvolver, construir e identificar, envolve o ato de observar, compreender e vestir-se desta realidade que urge da nova escola e do novo homem, há

(...) O cuidado com o método de construção foi essencial e dificultoso, pois exigiu *diagnosticar* as realidades escolares, *desenvolver* um profundo estudo do meio que circunda as escolas, *construir* os inventários da realidade para, então, *identificar* as porções repletas de sentido que entrariam em relação/articulação com os conhecimentos escolares. Este foi um grande desafio ao longo da elaboração (RITTER, 2016, p. 95, grifo nosso).

Ainda que com o intuito de fazer acontecer, há que se considerar a diferenciação entre os verbos destacados. A imersão do pedagogo, do professor, do coletivo é essencial para que a luta pela nova escola se faça realidade. Desta maneira, a formação dos professores, práticas pedagógicas do Movimento, mostram-se intensas, necessárias e efetivam-se por meio das matrizes formadoras: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história. Assim, “podemos dizer que educar é pôr em ação organizada, e em determinada direção histórica, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano” (PLANO DE ESTUDOS, 2013, p. 13).

É nesta organização, mais especificamente, auto-organização do Movimento que as práticas pedagógicas se consolidam de maneira efetiva. Não acontece do dia para noite, nem de uma reprodução de práticas, mas sim do sistematizar de outras experiências que deram base para a estruturação do pensamento, e que tiveram como alicerce sua própria prática pedagógica, a fim de se constituir como revolucionária, a partir da realidade e atualidade do aqui, agora, e historicamente constituído na formação social brasileira.

[...] é uma continuidade das práticas pedagógicas que a antecederam, podemos dizer que sua operacionalização no chão das escolas representa a possibilidade



de alterar a atual forma escolar e oportunizar aos estudantes ambientes educativos que possam trabalhar, estudar e viver a coletividade. (Entrevistado 16).

Reconhece-se a extrema importância da escola na vida da juventude e dos sujeitos. Krupskaya (2017, p.33-34) relata que “Os marxistas sabem que a escola tem a possibilidade de influenciar sistemática e organizadamente a visão de mundo e sentimentos da juventude [...]”. Sendo assim, a revolucionária pedagogia alerta para que o simples fato de se alterar a escola não traz garantia à base da real mudança que se espera de práticas pedagógicas, ou seja, é determinante nas mãos de quem fica a escola, e conseqüentemente pode-se inferir, que se sabe quem dominará e disputará pela influência da juventude.

De consciência marxista, a Escola Itinerante e suas práticas pedagógicas aliam-se a educação socialista ao compreender que

A diferença é que aqui a gente não se prende nos livros didáticos, a gente sai da sala de aula, trabalha com, trabalha com a realidade da criança pra aplicação dos conteúdos e depois retorna para o livro didático, então, o primeiro passo é sair da sala de aula, é apropriar conteúdo na própria realidade pra depois um conteúdo maior. (Prof.) (RITTER, 2016, p. 141).

Além de identificar a diferença entre as práticas pedagógicas “[...] nas escolas da cidade você vai, dá o teu conteúdo e tchau; aqui não, aqui você se preocupa com o que o educando tá vivendo no seu dia a dia, lá no lote, ou seja, no acampamento, no assentamento, que é a realidade do aluno mesmo. (Prof.)” (RITTER, 2016, p. 141).

A partir dos relatos é possível identificar que um dos objetivos das práticas pedagógicas do Movimento é ir de encontro com a rotina em que “velhas formas de controle mútuo dos estudantes, de controle da população” são repudiáveis nas escolas itinerantes, visto que “somente uma democracia operária (da classe operária) pode fazer da escola do trabalho uma “ferramenta de transformação da sociedade moderna”” (KRUPSKAYA, 2017, p. 39).

Por isso a pesquisa que ora se apresenta entende a Escola Itinerante como movimento e espaço de luta e resistência dos trabalhadores que entendem e exigem seus direitos a partir de sua própria realidade do campo e do trabalho.

### 4.3 O TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO E A AUTO-ORGANIZAÇÃO:

Freitas (2015) afirma que o experimento pedagógico protagonizado pelo Movimento MST parte com humildade das práticas pedagógicas soviética, da ligação do ensino com o trabalho, que demorará a ser superada na prática do nosso tempo capitalista. Partindo desta constatação fez-se o esforço em perceber as práticas pedagógicas alcançadas observando sob quais fundamentos pedagógicos se apoiaram. “Só teremos uma organização do trabalho pedagógico socialista plena quando estiverem presentes as condições que permitam suas manifestações” (p.9).

Assim, o Movimento, em busca destas condições, que não são favoráveis, visto que vivemos a contradição instalada e materializada na educação de estruturação capitalista, assume como experiência a pedagogia socialista soviética, nos anos pós-Revolução de 1917, para que se acumule sua teoria educativa e a problematize a partir da realidade viva e atual do MST.

Categorias de análise como o trabalho socialmente necessário e a auto-organização, propostas nas escolas socialistas soviéticas, também são identificadas nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes.

Nesta direção, há a implementação da experiência soviética dos Complexos de Estudo na Escola Itinerante Caminhos do Saber, sob relato da dissertação de Mariano (2016) torna-se fonte de estudo para análise, ao concordar com Freitas (2015) quando sustenta que “como um ideal a ser perseguido, se faz por camadas sucessivas de esforços que vão agregando novos níveis qualitativos e avanços quantitativos constantes- não sem idas e vindas”.

Desta maneira, o trabalho socialmente necessário é

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), isto em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade [...] (SHULGIN, 2013, p. 90).

Para o MST se a escola conseguir proporcionar aos educandos uma experiência que seja real de trabalho de relevância social, que seja realizado não

somente por uma pessoa, então educará a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva, baseado na lógica do interesse coletivo e partilhado.

De construção coletiva a Pedagogia do Movimento, desde sua gênese, edifica a construção de suas práticas pedagógicas a partir de pressupostos que tenham como fundamento a educação como liberdade, vinculadas ao projeto político pedagógico do Movimento. Desta forma, organiza Núcleos Setoriais para que auto-organização dos militantes e estudantes dos acampamentos e assentamentos transforme-se em desafios coletivos para a escola e sua prática.

Por compreender que na escola o fazer pedagógico se divide entre educadores e educandos, e que parte de atividades reais, trabalho real e socialmente necessário e útil, pode-se compreender que os Núcleos Setoriais organizados nas Escolas Itinerantes do Movimento, estabelecem a auto-organização a partir do fundamento de trabalho e vida e sua vinculação com o trabalho socialmente útil e necessário.

Sendo assim, os núcleos setoriais são reconhecidos e referenciam a “estrutura organizativa do MST” que concebe o “núcleo de base” como uma célula organizativa do movimento em cada assentamento/acampamento, [...]se caracteriza como espaço de decisões da organização local” (FARIAS, et al, 2015, p.155).

Ao estabelecer os Núcleos Setoriais para as práticas pedagógicas, fundamentando-se no trabalho socialmente necessário, importa destacar que Ritter, Grein, Solda (2015) afirmam sobre a Escola Itinerante Construtores do Futuro em Rio Branco do Ivaí-Pr trazendo à reflexão algumas práticas realizadas, como:

Recuperação de nascentes: com visitas e realização de planejamento das ações com os educadores, educandos e comunidade (desenvolvido por duas escolas); construção de cisternas: discussão com a comunidade, elaboração do planejamento da ação, execução e avaliação do processo; Agrofloresta: debate com a comunidade e escola, definindo-se a necessidade de ser criada uma unidade demonstrativa e o planejamento das próximas ações; Cine-comunidade: organização de momentos coletivos para assistir e discutir documentários e filmes que contribuam para a formação humana mais ampla, na perspectiva de uma formação social crítica (p. 139).

Percebe-se que “visitar, projetar, discutir, agir, executar, avaliar, debater, criar, organizar” são verbos de ação intensamente e intencionalmente utilizados nas práticas pedagógicas relatadas do MST onde percebe-se que o diferente consciente está sendo feito. Conforme as autoras mesmo relatam, o trabalho nas escolas itinerantes e os fundamentos a que se propõem necessitam de constância e coletividade.

Entretanto, o Movimento e seus militantes sabem que sua realidade tem raiz no conflito da Reforma Agrária e que, portanto, nada nascerá de forma espontânea sem antes ter caminhado um intenso e longo trajeto de resistência e consciência de que toda obra de educação, de formação de ensino e juventude deve desenvolver a moral comunista, como afirma Lenin: "A moral comunista baseia-se na luta pelo fortalecimento e pelo aperfeiçoamento do comunismo"<sup>77</sup>

Assim, deve o trabalho socialmente necessário, alicerçado na auto-organização e no autosserviço compreender que os limites dos muros da escola não fazem mais sentido àquele que tem como princípio educativo o comunismo e a formação do novo homem. Desta forma, possibilidade de práticas pedagógicas surgem no coletivo das escolas itinerantes do Paraná em busca de superação da estratificação do trabalho com a escola, da vida com o trabalho desde sua gênese.

Núcleos setoriais são estabelecidos coletivamente a partir de fundamentos socialistas soviéticos, articulando a vida e os conhecimentos científicos dispostos a todos do Movimento. Desde 2003, Farias (et al, 2015) afirma que os Núcleos de Base constituem a organização do Movimento, sendo a forma mais comum de se organizarem, com importante participação no processo da escola e no cotidiano de sua gestão.

Com a compreensão e estudos dos conceitos fundamentais dos Complexos de Estudo durante o período coletivo de formação e implementação nas escolas, os autores afirmam que novas possibilidades foram surgindo, rompendo com tempos e espaços cristalizados pela estrutura e lógica hegemônica.

Sendo o núcleo organizacional da auto-organização dos estudantes e coletivos das escolas itinerantes, tem-se como núcleos: Saúde e bem-estar, Apoio ao ensino, Cultura e comunicação, Infraestrutura e finanças, Embelezamento, Agrícola, Registro e memória.

Mariano (2016) traz em sua produção de conhecimento o relato dos estudantes que vivenciam os núcleos setoriais, sistematizando as práticas pedagógicas em cada um deles. Sobre o Núcleo Setorial de Embelezamento, argumenta que com o Grupo Focal, realizado com os educandos(as) da Escola Itinerante Caminhos do Saber foi possível compreender que as atividades realizadas

---

<sup>77</sup> "Obras", vol. XXX, pás. 41S — Edição russa. Moscou.

vão desde a organização do jardim, plantio de flores e árvores em diferentes espaços e construção e conservação do parque infantil, quadra de areia para prática de esportes.

faço parte do núcleo de embelezamento, cuidamos do jardim, cuidamos da escola, para ela sempre estar limpa e bonita, vamos fazer a reconstrução do parque infantil. Nos também, fazemos reuniões para decidir o que vamos fazer na escola e fazemos música uma vez na semana (educanda 12, 13 anos) (MARIANO, 2016, p.204).

Assim, como Krupskaya (2017) apresenta, é necessário que “a organização das tarefas, do trabalho, do descanso das crianças- deve estar agora no centro das atenções do pedagogo [...] Uma das mais importantes funções da auto-organização escolar deve ser o desenvolvimento de hábitos de organização nas crianças”.

A imagem abaixo de uma das práticas do Núcleo Setorial de Embelezamento consegue trazer à tona a auto-organização do Movimento e de suas práticas pedagógicas clareando a questão de que “une ao redor de si todo o processo educativo-formativo (PISTRAK, 2013, p. 127) corroborando com os fundamentos pedagógicos socialistas soviéticos.

Figura 13: Atividade de formação do Núcleo Setorial de Embelezamento da Escola Itinerante Caminhos do Saber em 2015.



Fonte: Mariano (2016, p. 205).

Assim, o trabalho social entra como organizador de mecanismos de gestão,

da capacidade de trabalhar coletivamente, ligando a escola ao trabalho, à atualidade, modificando e superando a educação verbalista.

Outra evidência que Mariano (2016) contempla é sobre o Núcleo Setorial de Bem Estar e Saúde onde mostra que há participação efetiva das crianças na organização dos cardápios escolares, verificação das datas de validade de produtos para merenda e na cozinha da escola “nós do bem estar e saúde, desenvolvemos a mística, ajudamos na cozinha, a cortar alimentos, lavar a louça e servir merenda e também limpamos o refeitório e fazemos a coleta do lixo de toda a escola” (educanda1, de 13 anos)” (p. 205).

Observa-se, que como Pistrak (2013) chama atenção, não se trata de uma formação “prática teórica”, em que oculta as condições sociais. Ao contrário, parte das condições sociais, da prática organizativa e da atualidade, para então articular o movimento e a luta social através da autodireção, que valoriza como “método-fecundo de trabalho formativo-educativo que se desenvolve na atmosfera da sociedade, da vontade, a iniciativa, habilidade de trabalho e outras qualidades psíquicas do estudante” (p.236).

Para o Movimento o delegar de tarefas deve ser real e de acordo com as idades, evidenciando que a função social da escola é socializar conhecimentos e ampliar a visão de mundo de cada aluno e do conjunto da comunidade.

O Núcleo Setorial de Comunicação também é evidenciado na produção de Mariano (2016) com a produção de Jornal Escolar, mural de informações para escola e para a comunidade,

consequimos fazer o jornal e mural da escola e do acampamento, era para ter rádio mais não tem equipamento, usamos o ano passado uma caixa de som da escola, porém decidimos não usar mais, pois a piastada queria outros tipos de música e era para passar só música do movimento, aí não passamos mais. (Educando 6, 17 anos). (p. 206).

Pode-se afirmar que a prática pedagógica com o Jornal Escolar, baseia-se em Pistrak quando o articula junto com as “matinês” e os “feriados” (2013). O objetivo que envolve o jornal está em comunicar aquilo que se incentiva dentro da Comuna. A própria “Comissão de Redação” compõe material a ser distribuído na Comuna de acordo com o seu planejamento, como: “editorial, artigo de discussão, artigos de tema político, relatos de comissões e encarregados, parte científica, crônica e

humor”. Publicado semanalmente o jornal-mural da Escola Comuna contempla a vida interna da coletividade como fonte de análise, apreciação e humor.

Em consonância ao trabalho com o Jornal, Shulgin (2013) contempla em sua obra a questão do “transporte e comunicação” como “último tipo de trabalho social”. A esta questão ao dissertar sobre a necessidade de haver na escola um posto de correio, insere as crianças na entrega destas cartas e jornais, argumentando sobre como a entrega de cartas se qualifica como trabalho social. Além disso, a partir deste trabalho, Shulgin relata o “novo hábito” da conquista cultural da entrega de cartas e jornais.

Desta forma, Shulgin (2013) alerta para o fato de que, apesar de estarem executando um trabalho socialmente necessário, a resposta da maioria à pergunta: “por que *escolheram* este trabalho e não outro”? obtém-se a resposta de que “é casual”. Esta análise chama a atenção para o papel dos professores frente a escolha dos trabalhos propostos pelo programa da Comissão Científica Estatal (GUS), onde salienta que o trabalho, adaptado às condições locais, devem ser organicamente sentidos em sua essência.

Em indicação à superação do trabalho “casual” Shulgin propõe algumas questões de reflexão, como: “qual é o lugar que a aldeia no sistema geral da economia de uma região[...] Quais são as organizações que estão tentando realizar este trabalho? [...] o que ele nos dará no campo da educação, no sentido de aquisição de hábitos[...]?” (2013, p.100-102).

Em análise as práticas propostas pelo MST (2009)<sup>78</sup> ao indicar o trabalho com o Jornal Escolar baseia-se também no intuito de que esta prática seja meio de aprendizagem tanto da vida em comum no assentamento, como da possibilidade da alfabetização a partir de temáticas complexas ao sistema de Reforma Agrária e suas principais ações frente a luta pela transformação e superação do sistema capitalista.

A Escola Itinerante e sua experiência pedagógica busca a insubordinação e conscientização às relações humanas e de trabalho, reconfigurando o trabalho como princípio educativo a partir das matrizes formadoras, como “o *trabalho* (aqui no sentido estrito de produção material da existência humana, base do trabalho geral), a *luta social*, a *organização coletiva*, a *cultura* e a *história*. Não há educação fora

---

<sup>78</sup>MST. Cadernos da escola itinerante – MST. Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores. Ano II, Nº 4, nov. 2009.

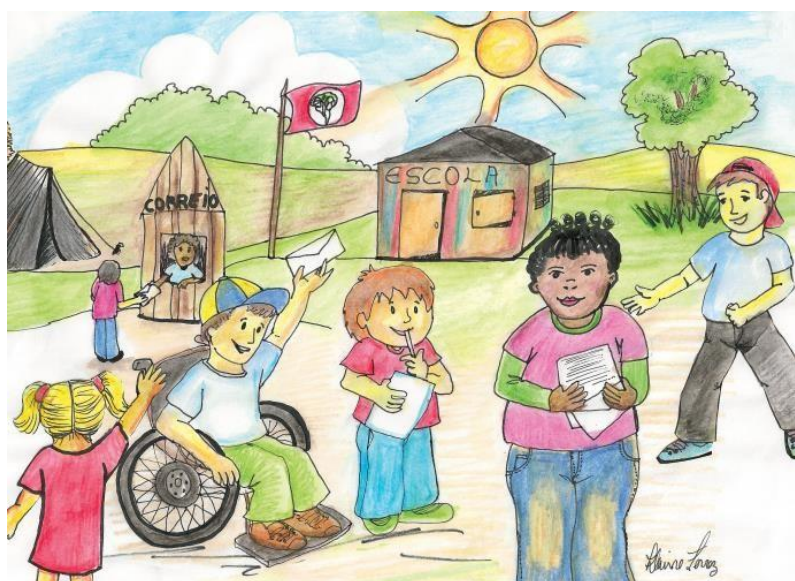
desta totalidade” (CALDART, 2015, p. 31).

Evidencia-se no trabalho com os alunos, a necessidade de todos, a partir da auto-organização, da coletividade e da cooperação, buscando estreitar a escrita com a produção cultural em sentido ao desenvolvimento crítico de análises de conjuntura em que o Movimento se vê em luta e que, sem dúvida, podem se constituir em práticas pedagógicas revolucionárias do Movimento.

Observa-se na imagem seguinte, a ilustração das propostas do trabalho com o Jornal, em que propõe as análises críticas, indicando-se a escrita de cartas aos jornais locais e fazendo uso destes tipos de produção textual mesmo na itinerância através do correio escolar<sup>79</sup>.

Podemos fazer uso deste tipo de texto nas situações de itinerância, escrevendo cartas para o jornal local, cartas para ler nas rádios, cartas aos amigos do MST explicando a situação vivida no acampamento, entre outras. A escrita na escola precisa ser viva!

Figura 14: Ilustração do trabalho com as cartas e com o Jornal.



Fonte: Caderno da Escola Itinerante, 2009, p. 136.

Evidencia-se nesta prática pedagógica a conscientização de todos os envolvidos com o Movimento, desde tenra idade, visto que a própria organização das

<sup>79</sup> O Movimento MST propõe o “Correio Escolar” como prática escolar que podem ser desenvolvidas na Escola Itinerante envolvendo o acampamento nas práticas de escrita e consciência crítica da realidade e totalidade.



postagens das cartas, está sob direção e organização das próprias crianças. Além disso, há o “Jornal dos Sem Terrinha” como fonte das práticas pedagógicas revolucionárias, situando a sociedade dos direitos e deveres da coletividade humana.

A Escola Itinerante, permeada pela contradição e situada em ambiente de tensão, está numa totalidade em que a posse da terra perfaz grande parte deste conflito, resistindo a ordens de despejos, podendo a qualquer momento ter de alterar seu local de manifestação, resistência e expressão. O projeto político pedagógico da Escola Itinerante e do Movimento contempla as modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio Profissionalizante. Portanto, “trata-se de uma escola pública, estadual, conquistada na luta dos trabalhadores em movimento, na contradição, porque ensina lutando” (BAHNIUK, 2009, p. 29).

Interessa-se compreender que a Pedagogia do Movimento, representada também pela conquista da Escola Itinerante, resultado da luta por escola, educação e reforma agrária, torna-se lócus de discussão desde 1986, como evidencia-se na pesquisa de Souza (2020).

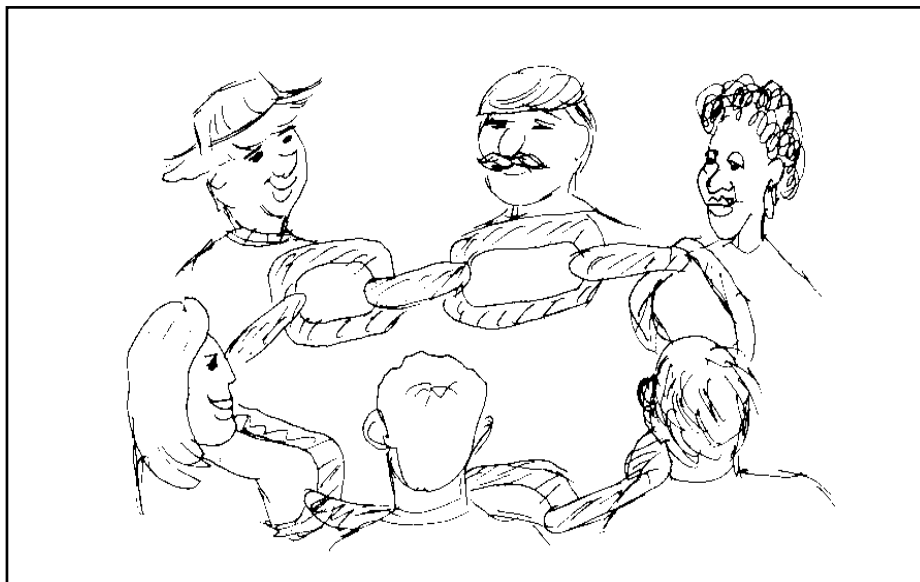
Vale destacar que o trabalho de comunicação no Movimento não se dá somente a partir da implantação dos Complexos de Estudo nas escolas itinerantes. O Boletim da Educação de número 3, publicado em 1993, tem como título “Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos”. Neste documento produzido pelo Setor de Educação do Movimento explica que o “Jornal Mural nasce com objetivo específico de ser um canal que, de forma rápida, passa a informar sobre os problemas, necessidades e tarefas de um grupo ou comunidade”. E reforça que a maneira como divulgam será diferente da maneira do estado burguês, pois é elaborado por suas próprias bases camponesas, operária e estudantis, que lutará contra a distorção de notícias e informações, que a serviço da classe dominante operam. De acordo com o Boletim do MST um jornal mural:

na escola, na Sede do Acampamento, pendurado em alguma árvore. O outro é o JORNAL DO ASSENTAMENTO /ACAMPAMENTO. Este vai para todas as famílias, os dois têm como objetivo divulgar a luta, as vitórias, os acontecimentos mais importantes do Acampamento/Assentamento do MST e da sociedade.

De caráter mais prático, o Boletim de Educação, mostra que sua construção é coletiva com objetivos de informar e representar o acampamento e assentamento

para o coletivo.

Figura 15: Equipe de professores, crianças, acampados e assentados que podem se responsabilizar pela produção do “jornal mural”.



Fonte: MST, Boletim de Educação Nº 3, 1993.

Mariano (2016) também refere-se a este objetivo por meio do relato do estudante de 17 anos corroborando com os objetivos e práticas pedagógicas que coadunam com objetivos de informar e divulgar as práticas que ocorrem no acampamento/assentamento.

[...] a comunicação é dividida em equipe, uma dupla que cuida dos morais e os demais no jornal, uma equipe coleta informações do acampamento ou de fora, também é feita uma página das crianças, vai na sala pedir para crianças fazer desenho ou texto para ser selecionado para o jornal, quem digita o jornal é os coordenadores do núcleo (Educando 5, 17 anos).

Recentemente a “Escola Itinerante Semeando Saber” de Florestópolis Pr, lançou a primeira edição do Jornal Escolar.<sup>80</sup> Este jornal evidencia as práticas pedagógicas do Movimento que proporciona a participação coletiva, baseada na auto-organização dos alunos, com o intuito de informar ao coletivo o trabalho realizado na escola.

<sup>80</sup> Este Jornal Escolar está disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1w7e4gpUolpyNnBRr6hleUJuhlkpjDaXr/view?fbclid=IwAR01bP5g6iiKfS5KVEy4MqIDFC\\_7C5-8Aa3JfLGIAWYLuOXTe5IZL0yjTSs](https://drive.google.com/file/d/1w7e4gpUolpyNnBRr6hleUJuhlkpjDaXr/view?fbclid=IwAR01bP5g6iiKfS5KVEy4MqIDFC_7C5-8Aa3JfLGIAWYLuOXTe5IZL0yjTSs) Acesso em 04 ago. 2022.

Figura 16:Jornal Escolar Frutos da Terra produzido coletivamente pela Escola Itinerante “Semeando Saber” de Florestópolis- Pr.



Fonte: Escola Itinerante Semeando Saber” de Florestópolis- Pr.

Práticas pedagógicas da Escola-Comuna também são relatadas a partir do

trabalho com jornal, ou de mural, evidenciando que a coletividade aguardava pelo momento de exposição do mural. Pistrak (2013) revela que “o interesse por este mural é grande: basta ver a multidão de crianças que se aglomera diante dos números novos durante todo o dia até todos lerem. Disso não se deduz que se produza o jornal tão facilmente quanto se lê [...]” (p.315).

As experiências e as dificuldades das práticas pedagógicas relatadas pela Escola-Comuna animam e convoca à reflexão aqueles que se identificam com a causa coletiva, informando que para compor o material e distribuí-lo tem-se como “plano de trabalho: editorial, artigo de discussão, artigos de temas políticos, relatos de comissões e encarregados, parte científica, crônica e humor” (PISTRAK, 2013, p. 315).

Entre as dificuldades relatadas do Jornal Mural está que entregar uma notícia é mais fácil que escrevê-la, pois é necessário a “escritura bonita, assim como “emoldurar e ornamentar com detalhes e caricaturas”, por isso na “Comissão de Redação escolhe-se um dos bons artistas”; além do relato de que os artigos, por serem escritos pelas crianças mais velhas, quase não têm “*tempo extra*” para o “*trabalho corrente*”. Ainda relatam que os artigos de cunho político foram com as temáticas “Revolução de Outubro, o Dia Internacional da Juventude, 9 de janeiro, aniversário de 25 anos do Partido, semana da Marinha Vermelha, eventos em Rhur e 1º de maio”.

Pistrak (2013) relata as práticas pedagógicas expostas no Jornal Mural e suas árduas experiências diante das dificuldades afirmando que

Muito se mudou, muito se fixou com profundidade e segurança, mas permanece imutável o espírito de juventude e seu desprezo pelas adversidades e a habilidade de vencê-las rapidamente e com alegria. Está característica também deixou suas marcas nas páginas do nosso mural. Espiemos no primeiro ano. No verão de 1921 nós nos alimentamos predominantemente com feijão e em todas suas formas, até o pão era de farinha de feijão. As crianças eternizaram este período com um hino especial dedicado ao feijão:

Eu estou enjoado. Meus intestinos estão com calos.  
 “Feijão”, “com Feijão”, “de feijão”.  
 Allons enfants de la patrie.  
 Le jour de gloire est arrivé.  
 Quando comer três pratos de feijão,  
 Morrerá na areia e na grama.  
 Rule Britania  
 On earth and sea!  
 De tal livramento.  
 Deus me livre (PISTRAK, 2013, p.324).

E ainda evidencia que mesmo ao longo de dois anos, diante das dificuldades, mesmo que as crianças houvessem mudado sua constituição pessoal, o espírito de juventude permanecia expresso, como relata numa outra situação redigida pelos alunos no Jornal Mural quando ficaram sem luz, em absoluta escuridão

No mural apareceram as estrofes da música da canção  
 “A folha murcha, o verão passa, e a geada brilha”.  
 O sol se põe cedo,  
 As noites são escuras,  
 Na comuna entram dois eletricitas,  
 Mas...mas... apenas com contas.  
 Formam-se já nuvens,  
 Logo a chuva começará,  
 Mopshk<sup>81</sup> liga o interruptor,  
 Mas...permanece na escuridão.  
 O verão passa rápido,  
 Caem as folhas amarelas,  
 O que apresentará de novo a nova política econômica ao  
 mopshk,  
 O que mais acontecerá? (PISTRAK, 2013, p.325).

Princípio da pedagogia socialista, Krupskaya (2017) argumenta que organização do trabalho se dá “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”. Semelhante organização dos Núcleos setoriais, baseados nos princípios de auto-organização, encontram-se no movimento.

Basta compreender que as singularidades das práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes perfazem uma reestruturação da organização social pelo esforço em compreender a pedagogia das práticas sociais almejada e em luta pelos movimentos sociais. Quando Krupskaya, Pistrak e Shulgin propõem novas formas de práticas educativas, acabam por propor novas formas escolares, novas práticas, que assumam para si o coletivo e sua auto-organização como meio para práticas socialmente necessárias e educativas.

Caldart (2012) ao refletir sobre como o Movimento MST educa, acaba por revelar que a educação não necessariamente passa por alguém, ou seja, uma pessoa, mas sim, por uma escola como um todo, uma instituição, que tenham finalidades e intencionalidades educativas.

---

<sup>81</sup> Freitas (2013) informa em nota de rodapé que este termo era utilizado pelos próprios estudantes para referenciar-se a si mesmos.

Atente-se a esta confirmação pois movimentos, coletivos, partidos, relações, fábricas, organizações, podem ser meios de se efetivarem relações de formação humana, sem necessariamente, passar pelo crivo da institucionalidade chamada escola.

Entende-se que práticas sociais formam sujeitos, e que ao mesmo tempo, sujeitos formam as práticas sociais, alterando-as constantemente a partir de sua realidade e compreensão do real.

A partir de então há que se entender que, a escola com seus sujeitos, quando superam a ideia de formalização, concentração de conteúdo e rigidez de ensino e aprendizagem, abre espaço para que novas reflexões pedagógicas surjam a partir da necessidade real, do meio em que vivem e transformam. Krupskaya (2017) ao alertar para o papel da escola do trabalho enfatiza que

uma das condições de funcionamento correto da escola do trabalho é a ligação orgânica com sua auto-organização escolar, na escola de ensino a atividade do estudante se reduz a escutar e memorizar aquilo que o professor falou. A essência da vida escolar, portanto, fica mutilada e pobre. A criança não tem como exercitar a organização.

Ao diferenciar a escola do trabalho com a escola de ensino a autora evidencia a necessidade em superar o fazer escola pela escola, o ensino pelo ensino, ressaltando a trajetória já acumulada pelas escolas que já não mais “caberiam” ao novo homem e à nova formação social.

A luta pelo princípio de nova escola e uma nova formação social está no movimento MST desde seus primórdios. No primeiro encontro Nacional de Educadores em 1997, o *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, constava o destaque pelo trabalho do educador “a serviço da luta pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais”, por meio “do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil”, em que percebem que “a educação é elemento fundamental do processo de transformação social”.

Fruto do acúmulo histórico do Movimento desde 1984, a busca por fortalecer as lutas sociais, baseado em trabalhos coletivos com dimensões educativas, culturais e históricas, evidenciam a clareza política e os valores humanistas e socialistas que o Movimento busca para todas suas escolas públicas de acampamento e assentamento buscando por projetos político-pedagógicos que valorizem a cultura camponesa e a transformação e superação de uma educação

que se fez por muito tempo esvaziada de sentido e consciência dos que nela atuam.

Identificar-se como escolas que estão em movimento e que se formam no movimento é sem dúvida uma das características fortalecedoras das Escolas Itinerantes do MST no Paraná. Identificam-se como escolas que se propõem a serem ferramentas de luta e resistência ao projeto social, político e econômico atual.

Nós entendemos aqui no Paraná, que nós só vamos colocar escola, onde ela há condições objetivas de realmente a escola acontecer. A gente quer uma escola de qualidade, apesar de ser um acampamento, eles tem direito de ter uma escola de qualidade, com educadores com capacidade para dar aulas e que as crianças aprendam, e que a escola seja assumida pelo acampamento e pela direção (BAHNIUK, 2008, p. 47)<sup>82</sup>.

Buscando pela integração do trabalho com a escola, e não sua invenção, é que as experiências das escolas itinerantes se firmam nas matrizes da Pedagogia do Movimento que são: Pedagogia da luta social; Pedagogia da organização coletiva; Pedagogia da terra; Pedagogia da cultura; Pedagogia da história<sup>83</sup> e compreendem o Movimento como processo de ação e reflexão permanente, evitando-se receitas e pedagogias aligeiradas que rompam com a formação de objetivos instantâneos e passivos.

Compreende-se, assim como Shulgin (2013) ressalta sobre o trabalho socialmente necessário e sua conexão com a realidade viva do sujeito, que a Escola Itinerante busca por apoiar-se no trabalho e na prática social que será “uma forma de garantir um correlato com a vida, dar sentido à aprendizagem do estudante e promover a junção teoria-prática social (como trabalho socialmente útil, como formas de organização, como lutas e anseios)”.

O correlato com a vida fica expresso no diálogo com Valter Leite, registrado no diário pessoal de estudo que as Escolas Itinerantes do Paraná objetivam que os acampamentos tenham por excelência o real comprometimento dos acampados militantes para com a formação das crianças e dos acampados evidenciando não só o caráter quantitativo de escola, mas sim qualitativo. Não basta organizar-se em acampamento para que lá se configure uma Escola Itinerante.

[...] esta Escola Itinerante precisa incorporar de forma coletiva e consciente as discussões e ações tendo como eixos centrais a mudança, a história, a luta e o trabalho. Enfim, uma escola que contribua com a elevação do padrão cultural da

<sup>82</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora com o Setor de Educação do MST (2008).

<sup>83</sup> Para saber sobre cada uma das matrizes da Pedagogia do Movimento ver a obra de Caldart (2012).

classe trabalhadora, o que inclui a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, ainda que limitada numa sociedade de classes, auxiliando assim, no acúmulo de forças para a construção do projeto de emancipação humana (BAHNIUK, 2008, p.6).

Alguns critérios basilares para formação das Escolas Itinerantes no Paraná foram sendo forjados ao longo de sua história. Primeiro deles é ter os educadores e educadoras na comunidade. Ter um acampamento, ter uma escola e não ter educadores é conseqüentemente não ter a possibilidade de se erguer uma Escola Itinerante, pois não há interesse do Movimento MST em terceirizar a educação, ou delegá-la a pessoas externas ao movimento.

A exemplo da experiência pedagógica soviética Shulgin (2013) relata que o envolvimento com a transformação da realidade torna-se um movimento não só dos envolvidos diretamente com a escola, mas com todos, incluindo pais e professores. Vê-se o exemplo que o autor cita da comemoração da Revolução de Outubro. Há um trabalho de todos para que a memória dos trabalhadores seja preservada, assim como das crianças e dos jovens. Desta forma Shulgin (2013) expressa sua alegria em verificar que o “trabalho cultural educativo” tem sido realizado por jovens e crianças junto de suas famílias

[...] crianças leem jornais para a população adulta analfabeta. As crianças ensinam seus familiares a ler e escrever. As crianças ajudam a organizar as creches, a escrever organizadamente cartas nas escolas, requerimentos, fornecem informações, etc. organizam cantos de educação sanitária nas casas de leitura, ajudam a organizar bibliotecas etc. Vê-se uma enorme onda de trabalho cultural educativo (p. 94).

O acúmulo da experiência soviética relatada por Shulgin (2013) traz à tona que com o tempo a questão do trabalho socialmente necessário passou a ser uma questão de vários sujeitos, como a grande massa de professores, massa de trabalhadores, ultrapassando o caráter teórico da escola do trabalho e do trabalho socialmente necessário.

Ao definir “trabalho socialmente necessário” Shulgin argumenta que também pode-se chamá-lo de “trabalho social”, mas que se constrói nas análises de pontos básicos, como a definição e compreensão do trabalho que tenha como resultado algo plenamente real, concreto e que ao mesmo tempo tenha valor pedagógico definindo-o da seguinte maneira



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, por elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos, (se quiserem resultados produtivos) isso em primeiro lugar e em segundo é o trabalho pedagogicamente valioso, em terceiro [...] é aquele que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades de sua idade[...] deve estar em conformidade com as forças das crianças (2013, p.90).

Trabalho cultural educativo para Shulgin está diretamente implícito no trabalho socialmente necessário visto que transforma a realidade da população a partir do trabalho concreto elevando o nível cultural do meio.

Observa-se, portanto, que há de se ter a transformação no cerne de seus sujeitos, pois para transformar e superar é necessário que a realidade seja a escola e a escola seja a realidade, por isso da Escola Itinerante no acampamento, imersa na realidade ativa do movimento.

Desta forma, entende-se quando Leite<sup>84</sup> se refere a alguns critérios basilares para a formação da Escola Itinerante no acampamento. Argumenta que em diversos acampamentos quando se propõem a formar a Escola Itinerante há o interesse de pessoas externas ao Movimento que ao se aproximarem, lá desejam continuar sua história, por se identificarem com as matrizes pedagógicas do Movimento e assim desejam conduzir a escola, mas ressalta que isso se deve se dar ao longo de todo o processo de formação, e que não há interesse do Movimento em ampliar escolas sem que esteja de acordo com o projeto político pedagógico.

A escola tem que ser vista como um centro cultural e de pesquisa do seu entorno. Seus educadores, educandos e administradores têm que conhecer adequadamente a realidade em que estão inseridas, suas possibilidades educativas, suas fontes educativas, suas lutas, sua organização social e suas formas de subsistência. Este conhecimento deve ser obtido, organizado e estar disponível na escola para os atuais e para os novos profissionais que cheguem a ela (PLANO DE ESTUDOS, 2013, p. 26).

Outro critério explanado por Leite<sup>85</sup> afirma que a organização local dos acampamentos também é referência para que se forje ou não a Escola Itinerante naquele local.

A depender do nível organizativo do acampamento a gente não se arrisca a montar uma escola, porque a Escola Itinerante ela só existe em razão da organização comunitária. Se esta organização comunitária não está organizada ao ponto de lutar pela manutenção da escola, pela manutenção do transporte

---

<sup>84</sup> Diário de campo da autora (2022).

<sup>85</sup> Diário de campo da pesquisadora.

escolar, pelo acesso à escola, pela manutenção do convênio, e luta junto ao governo estadual para poder garantir as condições para esta escola, etc. A organização tem que ser forte para acolher a escola e para que a escola cumpra seu objetivo formativo. Nosso objetivo é expandir, inclusive para além do Paraná, mas tem que se construir condições para isso. Que é formar educadores, avançar na luta pela comunidade para poder formar e acolher esta escola (Caderno de campo da autora).

Trabalhar com projeto educativo socialista é conscientizar-se de que as contradições existem, pois como afirma o Boletim de Educação nº 8 (2001) “alterar a precariedade exige lutadores e as possibilidades forjadas exigem construtores. Lutadores e construtores do futuro que assumam a tarefa tornar realidade novas formas de organização social mais justas e democráticas” sendo assim, a escola necessita do trabalho coletivo, auto-organização, cooperação e estruturas mínimas que deem conta do projeto de educação a que se propõe. Sem teoria revolucionária, não existe movimento revolucionário como afirma Lenin. Há que se compreender a teoria e a prática como ferramentas para revolução, transformação e superação.

Bahniuk (2008) em entrevista aos educadores “Sementes do Amanhã” no Acampamento Chico Mendes – Paraná torna evidente que para formar a Escola Itinerante há que se atender a critérios que assumam a proposta do Movimento em consonância com práticas e comportamentos dos que se interessam por ela.

Questões essenciais definidas pelo Setor de Educação como “ser do próprio acampamento, participar MST e/ou ter vínculo com a luta dos trabalhadores; ter de preferência concluído o Ensino Médio, ter disponibilidade para continuar seus estudos” tornam-se fatores de análise democrática para participação nas escolas

A gente leva a discussão para as brigadas para a coordenação, para a direção e eles fazem uma avaliação a partir de critérios de postura, de responsabilidade, de pertença ao movimento, de estudo e de escolaridade, a direção avalia e depois disso vem para a escola para cumprir a função social de educar o sujeito no processo (BAHNIUK, 2008, p. 49)<sup>86</sup>.

A partir destas práticas democráticas e pedagógicas, desde 2003, no Paraná, as Escolas Itinerantes tornam-se núcleos de resistência à conjuntura política, econômica e social. Desde formação dos professores e equipes pedagógica, até os diferentes segmentos que compõe a comunidade escolar, configuram-se enquanto espaços formadores de experiências que sincronizam objetivos comuns à revolução

---

<sup>86</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora com Educadores em (2008).

soviética: cooperação, auto-organização, trabalho socialmente necessário, focalizando a luta social, promovendo e exercitando “uma cultura de participação e de novas relações entre homens e mulheres, adultos, crianças, adolescentes e jovens. A experiência nos mostra que a forma também forma” (MST, 2008, p. 206).

Entende-se que a transformação e a superação da luta de classes não se impõem somente para a Escola Itinerante, como se configurasse um espaço de salvação a todos os problemas que a sociedade capitalista nos impõe. Parte-se da perspectiva dialética, materialista e histórica, portanto sabe-se que há limites para a atuação da Escola Itinerante, entretanto tem em si a potencialidade para o desenvolvimento de “valores socialistas e humanistas em detrimento da submissão, subordinação e do individualismo da estrutura de poder centralizada e verticalizada” (LEITE; SAPELLI, 2021, p. 291).

Nota-se que a forma atual de manutenção da Escola Itinerante caracteriza a terceirização do serviço público, mas tem sido a alternativa construída para propiciar a oferta educacional em áreas de conflito, logo, estas podem entrar em situação de itinerância a qualquer momento, devido aos trabalhadores que atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas funções de coordenação pedagógica, administrativas, cozinheira e de serviços gerais serem membros do próprio acampamento, o que possibilita se movimentarem com o acampamento e a escola que estejam em situações de despejo (LEITE, 2017, p. 95).

Organizar a educação, fundamentada no socialismo e nas práticas pedagógicas que o acúmulo histórico social soviético nos traz como experiências possíveis de serem aprofundadas, é sem dúvida, compreender que há que se ter como elementos estruturantes a auto-organização, conquista de direitos políticos, liberdade política, promovendo planos de reestruturação da sociedade em busca da sociedade socialista.

Sapelli (2013; 2015) argumenta que as reflexões sobre a incorporação de novos elementos para a pedagogia do movimento MST se deram a partir de vários encontros com as escolas envolvidas, o setor de educação do MST, o coletivo escolar, e as universidades do setor de educação do Paraná. Tais encontros de formação proporcionaram a construção de 4 cadernos. Os 3 primeiros relacionaram-se às experiências escolares e a publicação de artigos de pesquisadores, o quarto caderno sobre orientações pedagógicas aos educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e o último, quinto caderno, “algumas questões vieram à tona,

especialmente no que se referia aos temas geradores. [...] o caderno ficou suspenso e iniciou-se uma grande discussão sobre os pressupostos da proposta pedagógica” (2015, p.68)<sup>87</sup>.

Práticas pedagógicas passam pela organização, liberdade política, luta social, que advém também da formação dos educadores que a Escola Itinerante necessita para ampliar suas práticas pedagógicas revolucionárias. A organização das práticas enfrenta desafios e contradições a serem superados. O Caderno de Educação de número 14, lançado em 2017 pelo MST, traz reflexões acerca do processo de formação dos educadores em que evidencia o desafio de que “em nossa base há ainda muita gente desarticulada, fora da nossa rede de informação, organização, reflexão, e também a qualificação média (qualificação política, pedagógica...) está abaixo das exigências deste momento histórico” (p.60).

Bahniuk (2008) identifica em sua pesquisa que os 23 educadores da Escola Itinerantes Sementes do Amanhã (PR) residem no acampamento, exceto a coordenadora pedagógica que mora num assentamento da região. Conclui que a maioria deles são jovens, sem experiência com a docência, que a maior parte deles tem Ensino Médio concluído e alguns cursam o Magistério pelo Instituto de Educação Josué de Castro- IEJC<sup>88</sup>.

Analizando a formação dos educadores na pesquisa de Ritter (2016) verificou-se que junto à implementação da formação dos educadores para a implementação da experiência pedagógica dos Planos de Estudo "a cada formação, a gente acaba voltando com bastante questionamento e este ano a gente tá com quadro de educadores novos do PSS, então, veio bastante educadores novos” (RITTER, 2016, p. 97).

Além destas contradições, a forma de atuação e rotatividade dos educadores junto às escolas itinerantes também é questionada

---

<sup>87</sup> Já se mencionou nesta tese, em nota de rodapé número 56, acerca dos Temas Geradores de Paulo Freire e o Complexos de Estudos e Ciclos de formação na Pedagogia do Movimento. Portanto, sabe-se que nenhuma das práticas pedagógicas foram ignoradas ou substituídas, mas houve sim, um acúmulo de experiências.

<sup>88</sup> O Instituto IEJC foi criado em 1995 como unidade de Ensino do Instituto técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária ITERRA. “A partir de 1995, em função das tensões surgidas pelas diferenças de concepção entre os Movimentos Sociais e a necessidade de radicalização do método pedagógico percebida pelo MST, muda-se a escola para Veranópolis-RS, criando-se o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra)” (GHEDINI, 2015, p. 326).

A rotatividade de professores também tem dificultado com que seja melhor sucedida a proposta, pois a cada ano se tem de retomar questões básicas da organização do trabalho pedagógico para inserção dos novos professores, e quando vai se adquirindo uma identificação e compreensão da proposta e troca novamente os professores, há necessidade de avançar no formato de contratação dos professores PSS, que venham se somar à proposta pedagógica da escola, como lotação por área de conhecimento. (RITTER, 2016, p.98).

Há que se compreender que a Escola Itinerante, mesmo com projeto político pedagógico autônomo, está sob a legislação do Estado e ideologias que se tornam aspectos desafiantes à proposição das práticas pedagógicas em sua integralidade. Contudo, o próprio Movimento entende que o desenvolvimento da consciência socialista deve ser contínuo e que deve afastar-se radicalmente das práticas educativas dominantes sob o capitalismo avançado.

É necessário entender que o desenvolvimento de uma educação socialista passa fundamentalmente pela consciência do sujeito que nela se envolve e no decurso de intervenções efetivas e continuadas do processo social. Educadores e equipe pedagógica necessitam de organização e consciência social.

[...] as pessoas se fazem mais humanas, quando movidas pela indignação diante das injustiças e quando dispostas a traduzir essa indignação em luta e em organização [...] Trata-se daquele eixo articulador da visão de mundo da classe trabalhadora identificado por Williams, ou seja, o de, afinal, pensar a vida com dignidade para todos e não apenas para alguns, combinado com o próprio jeito de transformá-lo em realidade (CALDART, 2004, p. 367).

A tarefa da construção de práticas pedagógicas revolucionárias exigirá do educador sua auto-organização, de forma que compreenda as finalidades educativas e a Pedagogia do Movimento com suas Matrizes Pedagógicas. A postura em se colocar com sujeito educador que já vive sua história, que já compõe sua realidade, e que já está em transformação rumo à superação do capitalismo é primordial para que reconheça no movimento MST todo seu aporte teórico e prático como atual e real.

Pistrak (2018) afirma que a experiência pedagógica na preparação ao magistério exige um conjunto de condições práticas, fundamentadas, que ultrapassem a coletânea de receitas que por vezes muitos educadores podem esperar passivamente. As práticas das escolas experimentais segundo o autor devem ser disponibilizadas como reelaboraões críticas, avançado para questões mais gerais da teoria.

“Fatos pedagógicos” como Freitas (2018) afirma necessitam ser investigados com profundidade em todos seus aspectos, assim como seus fenômenos e processos. A formação dos sujeitos está na gênese do Setor de Educação do MST

Os primeiros encontros, tanto os locais como os estaduais e os nacionais, foram para atender a angústia dos educadores que tinham começado a trabalhar nas escolas dos assentamentos, e precisavam entender melhor que novidade era aquela e como chegariam a fazer o que as comunidades estavam lhe pedindo: *uma escola diferente*. Daí à ideia dos núcleos ou equipes de educação foi um passo; mais um passo, os cursos de formação de base; mais dois passos chegamos ao curso de Magistério; mais três passos e começamos um trabalho sistemático de produção de materiais; mais (...) oito passos, o nosso primeiro curso superior de Pedagogia..., e a cada passo o desafio de se manter vinculado com a organicidade geral do MST (MST, 2014, p. 58).

O indivíduo sozinho não terá nem respaldo nem forças para enfrentar e superar as contradições que se impõem às escolas itinerantes e aos educadores. Não alterarão e nem romperão com a hegemonia do capitalismo, que insiste em vestir-se de ingênua e inalterável. Há que se compreender a força da coletividade, do coletivo, e não se contentar com a “reforma gradual” e com as mudanças parciais designadas por Mészáros (2008) como “*autoderrotistas*”, é necessário compreender que

não é se as mudanças são introduzidas repentinamente ou ao longo de um período maior, mas na *conformação estratégica geral* da transformação *estrutural fundamental* consistentemente perseguida, independentemente do tempo que sua realização bem-sucedida possa levar (p.91).

Se o acúmulo histórico da experiência soviética auxilia na compreensão e fazer experimental da Escola Itinerante há que se entender que cada professor pode ser um ativista social, o que não herdamos do passado, mas que nos serve de criatividade para sólida pedagogia revolucionária a que a Escola Itinerante se propõe.

#### 4.4 INVENTÁRIO DA REALIDADE E A AGROECOLOGIA

A formação do coletivo MST no estado do Paraná, a partir da implementação dos Complexos de Estudo de Pistrak nas escolas itinerantes, se fez com objetivo de “apurar a teoria educativa e acumular experiências nos limites da realidade vivida [...] todas as experiências são bem-vindas e devem ser submetidas ao crivo da prática” (FREITAS, 2015, p. 08).

Investigar nas produções de conhecimento as práticas que partam do inventário da realidade e as práticas pedagógicas agroecológicas é sem dúvida considerar as categorias do pensamento socialista soviético, visto que, constituem-se a partir dos Complexos de Estudo e das práticas que emergem da realidade do aluno.

A experiência pedagógica soviética como pressuposto da experimentação dos Complexos de Estudos nas escolas itinerantes do Paraná teve em seu caminho momentos de estudos que firmaram o caráter de formador do próprio coletivo do MST, juntamente com o Setor de Educação do movimento.

A experimentação pedagógica iniciou envolvendo a rede de coordenações que experimentaram a prática; o setor de educação do MST, educadores que participaram do processo de formação dos educadores das escolas itinerantes, como os atuantes nos cursos de Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, etc. sendo também pedagogos e especialistas em diferentes áreas do conhecimento, convidados do Movimento para assessorar e acompanhar todo o processo de inserção, discussão, análise e estudos dos Complexos de Estudos. Entre um dos convidados está o professor Luiz Carlos de Freitas.

A partir desta realidade imposta, toma-se para o Movimento que pensar na escola, a partir dos Complexos de Estudo, com a realização do inventário político da realidade, é sim, pensar no processo de educação contra hegemônico, em direção a defesa da classe trabalhadora.

Assim, os processos de análises das escolas em que implementam as práticas pedagógicas de influência soviética teve-se como base a realização dos inventários da realidade<sup>89</sup> das escolas, identificando pontos em comum nas realidades vivas das escolas que participariam da implementação.

Em sintonia com Krupskaya (2017) quando argumenta que se a finalidade da escola é proporcionar para a criança a compreensão da realidade viva, e que só pode ser feita a partir de relações que existam entre os fenômenos da vida real, evidenciando como a realidade aparece e se desenvolve, é também um dos objetivos do Movimento quando toma como prática o desenvolvimento do inventário da realidade, para que possa construir o Plano de estudos nas escolas itinerantes a

---

<sup>89</sup> O MST já utilizava o inventário da realidade desde quando as propostas eram baseadas em Paulo Freire com os Temas Geradores.

partir de pontos em comum com outras escolas “Olhar para o conjunto dos inventários buscando o que há de comum na realidade [...]. Tarefa a ser realizada pelos próprios coordenadores das escolas que realizarão os inventários [...] (Memória do Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes MST/PR, s/ano, p. 15).

O MST (2005) identifica que esta escola “não existe em lugar nenhum na sua totalidade” e ainda afirma que “seus principais aspectos estão presentes e em funcionamento em muitos lugares.” (p. 199), ou seja, existe, se coloca e se projeta para a construção de seus objetivos, confirmando-se com a pesquisa de Bahniuk (2008,) que esta escola traz dimensões como a “radicalização do público, formação omnilateral, trabalho, atualidade, conhecimento, auto-organização e a formação de coletivos” (p. 325). Sendo assim, propõem-se como movimento de embate e resistência, mesmo que ainda em construção, mas que coloca em pauta e realiza experimentações pedagógicas em direção da formação humana, características estas, contrárias às práticas capitalistas.

A tarefa em analisar a produção de conhecimento sobre as práticas pedagógicas das escolas itinerantes sob os ombros dos pesquisadores que tiveram a oportunidade de ir a campo<sup>90</sup>, entende-se que requer um distanciamento do objeto de pesquisa e de seu possível deslumbramento. Certamente, pesquisar, analisar, inferir e obter possíveis conclusões e/ou considerações exige o distanciamento o qual afirma Kosik (1969).

Já que se fala de um período histórico do qual já ocorreu e, teve de certa forma consequências e/ou resultados, pode, o pesquisador, cair na cilada de considerar que o que se “mostra” atualmente é a história que se conta “das coisas”. Entretanto, o pesquisador e seu relacionamento com a pesquisa dar-se-á conta daquilo que se apresenta a partir dos critérios expressos “no horizonte de um determinado todo”. Por isso, aqui se faz o esforço em perceber o objeto observado ou elaborado pelo homem, como parte de um todo, reconhecendo que “este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua

---

<sup>90</sup> Esta pesquisa se deu durante o período pandêmico de COVID-19, em que as escolas tiveram de suspender suas atividades presenciais e impedir o contato físico com a comunidade. Por isso, de 2019 a 2022, esta pesquisa se fez de análise documental e bibliográfica. Assim, entende-se que ao se apoiar nos ombros dos pesquisadores, militantes ou não do MST, que tiveram a oportunidade de visitar e vivenciar as práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do MST, ter-se-ia evidências que auxiliariam na compreensão do objeto de estudo e objetivos que aqui se manifestam.



singularidade e no seu significado” (KOSIK, 1969, p.25).

Camini (2009), pesquisadora da produção de conhecimento “Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?” ao realizar sua pesquisa indaga sobre a prática pedagógica da Escola Itinerante em dois estados, Rio Grande do Sul e Paraná, analisando se é possível para escolas itinerantes se efetivarem como um contraponto ou arranhão no modelo capitalista. Para isso utiliza de entrevistas semiestruturadas e de seus diários de campo que revelam muito das práticas exercidas no chão das escolas. Trabalha a partir de duas categorias do pensamento pedagógico socialista russo buscando por evidenciar a possibilidade de a Escola Itinerante ser ou não um contraponto a escola capitalista. Para esta análise a autora realizou leituras e entrevistas em algumas escolas itinerantes, observando o “processo a partir de duas categorias: a atualidade – a relação entre a escola e a prática social e a auto-organização dos educandos” (CAMINI, 2009, p.44)<sup>91</sup>.

Entende-se que as práticas pedagógicas têm caráter intencional e se constituem a partir de seleções e organização de conhecimentos escolares. Portanto, a própria dinâmica intencional dos professores para com suas práticas pedagógicas denuncia contradições, dificuldades, propósitos das relações impressas nas escolas.

Assim, ao analisar o registro em diário de campo, nos dias 6 e 7 de maio de 2007, na pesquisa de Camini (2009, p.178) encontra-se o relato de Celso Ribeiro Barbosa, que se referindo aos educadores e suas práticas a partir do projeto educacional das escolas itinerantes afirma que

Quando perdemos a capacidade de pesquisar, de criar, pegamos o modelo como algo que já está dado, pronto com livros didáticos. Assim, fazemos das dificuldades uma barreira para avançar e ousar. O projeto educacional nosso é abrangente por vincular-se à formação dos sujeitos. Esta transformação que exige estudo deve ser feito por nós mesmos, como protagonistas desta transformação. Outro cuidado é não perder a capacidade e a condição de refletir sobre o meio, sobre a realidade (grifo nosso).

Pesquisar, criar e romper com modelos são certamente práticas pedagógicas que surgiram como desafios constantes para a pedagogia socialista soviética e

---

<sup>91</sup> As escolas itinerantes analisadas são do estado do Paraná e Rio Grande do Sul, a qual utilizou de entrevistas semiestruturadas, de caráter complementar pois, afirma que teve muitas “conversas informais durante os cursos de formação de educadores”, no estado do Paraná, sobre o processo de sistematização que as escolas itinerantes praticam no Paraná.

surgem para as escolas itinerantes do Movimento.

Krupskaya (2017)<sup>92</sup> ao comparar “ginásio rural”, para filhos da burguesia, ou “novas escolas” escola única do trabalho para todos e única, relata que

[...] se a escola é destinada às crianças da pequena burguesia, sua finalidade é criar nelas um corpo burocrático, um quadro de “inteligência” que, por direito a uma certa parte do bolo público, vai ajudar a classe dominante a governar a população (p. 67).

O protagonismo da criança, da juventude, dos professores, da comunidade, do assentamento, do coletivo, fará com que as práticas pedagógicas se fortaleçam e criem elo de conexões duradouros, mesmo que diante de uma sociedade capitalista em que representantes para além do setor econômico, expressem-se como detentores da “verdade” pedagógica, propondo organizar o sistema de ensino ao seu modo opressor.

A “ciência livresca” a qual a prática pedagógica burguesa está submetida incute o “culto ao Estado burguês”, mas que ao se contrapor, coloca a escola a “serviço da vida” com participação ativa e sistemática, onde executam exigências ditadas não pelo Estado burguês opressor, mas sim, pela vida e pela escola que conseqüentemente, se adaptam às necessidades dos estudantes, ou seja, à “realidade viva” (SHULGIN, 2013, p. 33).

Exemplo desta realidade viva na Escola Itinerante é relatada na tese de Camini (2009) com a entrevista no final de abril em 2008 com Paula Elizabete Pinto, educadora na Escola Paulo Freire, no acampamento em São Gabriel, sobre a atitude das crianças que estavam interessadas em adornar o acampamento, e apoiaram a atitude de que onde se depositava o lixo, houvesse uma limpeza transformando o local

As crianças levaram a proposta para a coordenação e foram apoiadas pela mesma. Elas tomaram a iniciativa de começar a tarefa, já que este espaço era perto do novo espaço da escola. Foi muito interessante, pois toda a comunidade participou, ajudando a limpar, tapar um valo grande e transformar aquele espaço em jardim. Isso despertou interesse das pessoas porque o local se tornou o portal de entrada do acampamento, e cada pessoa do acampamento que retornava das visitas à sua comunidade de origem, traziam mudas e sementes de flores para o

---

<sup>92</sup> Sobre a questão da escola socialista. Educação pública, 1918, n.1-2. Publicado pelo Instituto de Marxismo-Leninismo, N.K. Krupskaya: obras escolhidas. Moscou: Politizdat, 1988. (FREITAS, 2017, p.65).

local. As crianças se comprometeram a plantar e cuidar o jardim, e em pouco tempo o local estava totalmente transformado (p. 179).

Assumir a responsabilidade sobre o espaço é sem dúvida comprovação de práticas de caráter coletivo ativo que, conscientes de sua realidade e atualidade, atuam na necessidade do presente e caminham rumo ao que Krupskaya chama de “*formação ética social das crianças*” (2017, p. 73).

Para este trabalho, o pedagogo segundo Pistrak (2013), se faz na qualidade de “fonte de ânimo permanente”. Tal adjetivação ao trabalho requer reconhecer atualmente que a luta social por práticas que se articulem com a atualidade, segundo Veiga, se orientam “por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (1992, p. 16).

Na produção de conhecimento de Camini (2009) Jurema de Fátima Knopf, educadora do Setor de Educação do estado do Paraná, reflete sobre o espaço da Escola Itinerante e sua relação com a realidade que ocupa, observando que

A Escola Itinerante, por estar inserida em um espaço dinâmico e de constantes conflitos que é o acampamento não tem como ficar fora dos acontecimentos que movimentam a comunidade acampada, esta constatação nos leva a compreender que é a realidade, neste caso, o Movimento e a funcionalidade da organicidade onde se insere que vão determinando à escola sua Função Social, para além de possibilitar o acesso aos conteúdos (p. 194-195).

Para Krupskaya (2017) a Escola Única do Trabalho tem como um dos princípios a psicologia, a qual entende que a criança ao desejar a mobilidade, deseja o trabalho ativo e alegre para além de livros e ouvidos.

Sabe-se que o Movimento Social Popular MST tem em sua dinâmica de realidade constantes conflitos, entraves e movimentos de luta e resistência, havendo a necessidade de colocar para o estudante conforme Krupskaya analisa a seu tempo, “familiarizar-se com aquilo que ele mais precisa na vida, com aquilo que nos tempos atuais joga papel dominante nela” (2017, p.289).

Camini (2009) ao relatar práticas pedagógicas da Escola Itinerante Escola Zumbi dos Palmares no Paraná afirma que no período de fechamento das praças de pedágio do estado as aulas problematizaram a temática a partir daquilo que as próprias crianças, estudantes e acampamento viviam, como:

Por que estamos nesse local, no asfalto, se queremos terra? Há quantos quilômetros estamos do nosso acampamento? Qual é o valor em dinheiro recolhido pelo pedágio? Pedágio é roubo? Quantos carros passam neste local por dia? Quantos hectares de terra podemos comprar com o dinheiro recolhido aqui durante um mês?

“Criar resultados complexos comuns” segundo Krupskaya (2017, p.300) fundamenta-se na compreensão da auto-organização coletiva para que energias não sejam dispersas, compreendendo que o trabalho socialmente necessário, garante solidez à escola de princípios socialistas, organizando seu trabalho e sua vida. A visão dialética de mundo conecta o elo de cada fenômeno a partir do todo possibilitando alcançar a compreensão do “complexo como um todo” (p.318).

Trabalho e vida, trabalho e escola, são pares dialéticos que articulam as práticas pedagógicas sob concepção marxista, entendendo que é a partir da nossa existência social que se determina a consciência social e que portanto, o trabalho educa quando provoca necessidades humanas de categoria superior, quando tem-se como objetivo refletir sobre as questões sociais, políticas e econômicas em busca da cooperação do autosserviço, da democracia e do trabalho coletivo.

Questionar, problematizar, a própria realidade, é sem dúvida ato de coragem da escola e de seu coletivo, visto que se torna mais fácil e larga a via da aceitação de práticas alienadoras sob via de “modalidades aparentes de inclusão que fornecerão justificativas, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2002, p.93).

Se, as práticas pedagógicas partem da conexão com as práticas sociais, e se, a educação e o trabalho como princípios filosóficos e pedagógicos do MST se fazem a partir da ação dialética entre educação e sociedade, formação e transformação, aliadas ao projeto social estratégico socialista, necessário se faz considerar a complexidade de tarefas teórico-práticas como no relato do acampamento Elias Gonçalves de Meura em que uma pipa, brincadeira das crianças do acampamento, derrubou a luz do poste central, gerando comentários, como

Acho que isso tem que ser proibido [...] Essa tal de pipa me irrita, não sei onde o Tiago arruma tanto lixo e traz para dentro do barraco [...] Diante disso, a escola tomou a questão para si e trabalhou a história desta brincadeira, questionou a origem do plástico usado, a linha, o papel, as varetas, incluindo a orientação correta na sua construção (CAMINI, 2009, p.203, grifo nosso).

Agitar toda a massa do acampamento despertou sem dúvida para a questão da auto-organização, autodireção, visto que uma brincadeira interna, passou a ser um trabalho socialmente necessário onde crianças, educadores e família ocuparam-se do coletivo. Tendo como ponto de partida práticas pedagógicas dos pedagogos socialistas soviéticos, vale destacar que para Krupskaya (2017), a seu tempo e realidade, afirma que a nova geração necessitará dos hábitos de organização em maior medida e que os adultos deverão apresentar-se para ajudá-los, contudo ciente de que a própria vida ensinará a organização para a juventude, mas que será necessário da parte da escola todas as ações que auxiliem nesse processo.

Em contexto soviético, pós-guerras e revoluções, período de extrema necessidades básicas, em que 4/5 das crianças e adolescentes não frequentavam escolas e aproximadamente 75% da população era analfabeta (CAPRILES, 1989, apud SAPELL; LEITE; BAHNIUK, 2019, p. 273), portanto segundo Pistrak (2013)

É impossível imaginar-se na escola uma autodireção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar. [...] os objetivos formativos e tarefas da escola devem ser claramente percebidos pelas crianças, elas devem compreender e aceitar como seus os métodos de trabalho escolar [...] (p. 124).

Reconhecendo a importância da brincadeira e dos jogos como princípios para o desenvolvimento do hábito da organização, Krupskaya (2017) salienta que ao fazer planos e escolher meios para a realização, crianças e estudantes estão propondo objetivos em que a fantasia complementa a realidade no processo de construção do plano/jogo.

Através da consolidação dos “objetivos mais racionais”, instrumentos de execução, abre-se possibilidades para a “organização do trabalho em hábitos de organização da vida [...] A escola do trabalho cria exatamente a possibilidade de aplicar e desenvolver estes hábitos. Nisso está sua força”.

Quanto a importância aos jogos e as brincadeiras o Movimento organiza em 1997 o Boletim de Educação número 07 intitulado “Educação Infantil: construindo uma nova criança”<sup>93</sup> e o Caderno de Educação também número 07 de 1996 “Jogos e brincadeiras infantis” em que trazem a infância e a importância de resgatar o valor

---

<sup>93</sup> Neste Boletim de Educação nº7 de julho de 1997 Krupskaya consta nas referências bibliográficas do documento “Editorial Pueblo Y Educacion Plaza de La Revolución Ciudad de la Habana, 1979”.

e o espaço do brincar, fluindo com o imaginário, com a fantasia, iniciativa e criatividade das crianças.

Sob influência da pedagogia socialista soviética e mais especificamente de Krupskaya em seu Boletim de Educação evidencia a preocupação com todos os âmbitos de formação humana, aniquilando as práticas da “vida escolar na antiga escola” em que torna-se necessário compreender que segundo Krupskaya (2017) “É importante nunca perder de vista que 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” relacionando-se conscientemente com os desafios e problemas reais da realidade viva (p. 124).

As formas de auto-organização no Movimento se estendem junto com as crianças a partir da consciência coletiva quando em assembleias e demais momentos reúnem-se e tomam consciência do problema a ser resolvido.

Assim como num jogo as crianças entram em contato com “problemas organizacionais”, segundo Krupskaya, o jogo e a vida se articulam como frentes que ensejam tomadas de decisões em que os objetivos possam ser atingidos “sem desperdício de tempo e energia” entendendo como “juntar forças, como dividir o trabalho, calcular e avaliar o realizado etc.” (2017, p. 123).

O princípio de auto-organização na Pedagogia do Movimento o acompanha desde relatos de seus militantes em seu processo de gestação. Conforme Caldart; Schawaab (1991, p. 100) há história dentro da história do Movimento, e a importância ao processo de organizar e auto-organizar se destaca na memória daqueles que construíram o Movimento

Um dia as crianças resolveram fazer uma assembléia com todos os alunos da escola. A gente foi lá só pra assistir. Eles escolheram quem ia dirigir a assembléia, montaram a pauta, tudo direitinho. Esse fato acabou chamando a atenção de todo o mundo porque as crianças estavam se sentindo também responsáveis pelas coisas... nessa assembléia decidiram sobre a merenda... É que não tinha merenda pra elas naquela época e o prefeito tinha prometido dar essa merenda. Daí eles decidiram que iriam ao Município falar com o prefeito e exigir dele: ou a merenda ou parar de fazer promessa.

A memória acima não suscita dúvida de que a auto-organização, como fundamento das práticas pedagógicas do Movimento, superam formas de organização autoritárias e absolutas, que segundo Pistrak “reforçam o sentimento de respeito às leis e ao próprio documento que chama de “constituição do estado” e que

ou foi concebido de cima com as “graças de deus” ou foi em algum lugar longínquo e em tempos “maravilhosos” criados por “heróis nacionais” (2018, p.222).

Pistrak (2018) afirma que diante da consciência de que perante o ponto de vista da lei, do sistema capitalista e suas formas de governo, “toda revolução é ilegal”, acabam por deixar nas mãos da burguesia a essência da auto-organização que se expressa como manutenção das imutáveis leis do país.

Em conteste às práticas da escola burguesa de fundamentos capitalistas, o Movimento ressalta que toma emprestado de Pistrak a expressão auto-organização<sup>94</sup> e argumenta a partir da “inevitabilidade do envolvimento ativo das massas na construção do Estado” embasado na criação conjunta, substituição de formas velhas, e organização bem como adaptação das novas condições estabelecidas pela atualidade soviética (2018, p.224-226).

Se o projeto da auto-organização de Pistrak nasce morto sem o coletivo infantil, claramente observa-se que o Movimento e suas práticas pedagógicas já observam essa questão desde o nascimento de MST. Mas, o pedagogo soviético deixa claro que a quantidade se transforma em qualidade quando fala-se em coletivos e auto-organização, visto que se objetiva um coletivo que seja nos termos do autor um “coletivo infantil”.

Em consonância, o Movimento em seu Dossiê sobre as Escolas Itinerantes observa que as práticas pedagógicas com as crianças e os adolescentes devem compreender que

Coletivo dos alunos não quer dizer “turma”: pessoas que estão juntas no mesmo lugar apenas porque compartilham a mesma série ou o mesmo dever de estudar. Coletivo quer dizer a união de pessoas em torno de interesses e objetivos comuns, dos quais têm consciência e para os quais se organizam, dividem tarefas, responsabilidades, resultados. A escola deve estimular o desenvolvimento do coletivo infantil para que através dele os alunos participem da gestão democrática da escola (MST, 2005, p. 101)

A produção de conhecimento de Mariano (2016) relata e traz para o diálogo o planejamento e processo de desenvolvimento da implementação da experiência dos Complexos de Estudo na Escola Itinerante Caminhos do Saber no estado do Paraná. A partir da análise desta produção científica pode-se inferir que a realidade das

---

<sup>94</sup> A expressão, estamos tomando emprestada de Pistrak, para identificar o processo de constituição do coletivo dos alunos na escola (MST, p. 101).

escolas e suas dificuldades são barreiras transponíveis e degraus para a implementação do projeto do novo homem, da nova formação social, da Reforma Agrária e da escola pública tão almejada e defendida pelo Movimento MST.

Sapelli, em uma live conferida no dia 23 novembro de 2020 intitulada de “O inventário da realidade: contribuições para os processos constitutivos da escola do campo e dos camponeses<sup>95</sup>” disponibilizada no Youtube, argumenta que em meio a implementação dos Complexos de Estudos nas escolas do Movimento, há que se averiguar a possível relação da educação com a “Caixa de Pandora” em nossa atualidade. Menciona diversos pontos que se tornam entraves e desafios para a educação no período atual, como: monopólios editoriais, privatização do ensino superior, minimização da Educação de Jovens e Adultos- EJA, Escola Sem Partido, como censura, Ensino a distância, empresariado nos rumos da educação, transferência do dinheiro público para o setor privado, fechamento das escolas do campo, recuo da teoria pedagógica, militarização das escolas (aponta que de 400 escolas no Paraná, 200 aderiram ao projeto de militarização), denunciando que estas escolas fecham a Eja do período noturno, evidenciando o momento grave que vivencia-se atualmente.

A função do inventário da realidade acaba por ser um moderador do planejamento para as escolas, sendo um dos elementos fortalecedores da gestão democrática participativa da relação entre escola, comunidade e família. Sapelli<sup>96</sup> comenta que o inventário da realidade, munido de pesquisa, fotos, registros, acaba por ser a construção de um material didático que podem ser utilizados no ensino das disciplinas e como fonte de pesquisa para os próprios alunos, produção de jornal, etc.

Inventariar a realidade, como instrumento das práticas pedagógicas do Movimento, possibilita conhecer a realidade, movimentar a comunidade, proporcionar a relação viva da escola com a vida e com os conteúdos das disciplinas, o compartilhar desta realidade, que pode transformá-la partir do momento em que se torna elemento estruturante de consciência dos sujeitos, a partir do sentimento de pertença da comunidade e dos sujeitos.

---

<sup>95</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bMoPBLL-WWQ> Acesso em 29 jun. 2022.

<sup>96</sup> Referência a live de formação proferida em 2020. (Endereço já citado anteriormente).



Na Memória do Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes nota-se que no processo de formação houve o levantamento inventário da realidade a partir de três realidades, a natural, econômica e a social. Em Krupskaya (2017) encontra-se a referência entre três “colunas” que estabeleçam “conexões reais”, distinguindo o essencial do secundário. Desta forma questiona-se a relação entre as três colunas propostas “natureza — trabalho — sociedade”. A autora destaca que a coluna central que faz ligação com as outras duas é o trabalho, (p. 124).

Assim, a análise a ser feita dos fenômenos que o inventário da realidade possibilitará inserir o trabalho como categoria central das práticas pedagógicas, já identificado no período revolucionário soviético e no Movimento MST com as Escolas Itinerantes, pois “dois aspectos que residem na base da escola do trabalho do atual período: ligação com a atualidade [...]” (PISTRAK, 2018, p. 41).

Pode-se inferir que a ação de estabelecer o essencial do secundário também se dá ao Movimento MST ao debruçar-se sobre as temáticas que poderiam ser analisadas nos inventários das escolas itinerantes que trabalhariam com o processo de Complexos de Estudo, como:

[...] Inventário do Entorno da escola: Aspectos da natureza do entorno da escola que podem ser articulados com as disciplinas que serão/estão sendo ensinadas o tipos de trabalho produtivo existentes no entorno da escola que podem ser articulados com as disciplinas que serão/estão sendo ensinadas; Cultura local (expressões, produções, influências,...); 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. Há alguma experiência de auto-organização dos estudantes nesta escola? 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 – indicar que estudantes são a referência para este trabalho.; 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. Observar se participam e como 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 escolhida para este inventário), nas disciplinas da área de CHS. - Que referências orientam a escolha dos conteúdos (lista da secretaria de educação, PCN, livros didáticos, escolha da própria escola, do próprio professor,... Em que forma os conteúdos têm sido trabalhados: por disciplina, por área, com alguma forma de integração,...[...]

Enxergar a realidade que o inventário possibilitará será desnudar a compreensão da realidade que fora dos movimentos sociais se colocam de forma ingênua e acrítica. Ao conceituar sobre o trabalho formativo da escola do trabalho, Pistrak (2017) alerta para o fato de que partindo do preceito de estudo da atualidade,

todo conteúdo deve ser revisto. Em contexto da atualidade soviética, a escola do trabalho, herda para si, disciplinas e conteúdo, que tinham como princípios a manutenção do imperialismo, obscurecendo os fenômenos de opressão e contemplação.

Ao mesmo processo, ocorre com as Escolas Itinerantes, quando em formação, revisam todos os conteúdos escolares, de forma que tenham o inventário como ponto de partida para a análise dos fenômenos da realidade. Contudo, cabe ressaltar que a Escola Itinerante e seu projeto pedagógico, diferente das escolas de herança imperialistas, na União Soviética, já tem como práticas pedagógicas heranças de Paulo Freire, com os temas geradores e a luta social como princípios basilares de sua existência.

Há dois constantes influenciadores da Pedagogia do Movimento desde sua gestação (1984), a perspectiva da pedagogia de Freire de influência cristã católica, com a Comissão da Pastoral da Terra com os Temas Geradores e a pedagogia socialista soviética, de influência marxista-leninista do período revolucionário a partir de 1917 até 1930 com os Pioneiros da Educação aqui mencionados.

Portanto, as escolas soviéticas e as escolas itinerantes do movimento MST não disparam do mesmo ponto de partida, nem o pretende, portanto, não escreverão a mesma história, mas podem dividir objetivos socialistas e práticas sociais educativas com enfoques marxista-leninista para a compreensão da realidade e atualidade, esclarecendo a essência dialética em que se convertem as propostas.

Sapelli,<sup>97</sup> comenta que os inventários da realidade para as escolas itinerantes são construídos coletivamente e que durante a formação dos educadores foi organizado um roteiro, sistematizado por Roseli S. Caldart, que auxilia as escolas para os próximos inventários. Além do roteiro, informa ainda que o “Diagnóstico Rural Participativo” também foi base para a construção do inventário, visto que é uma ferramenta que promove a troca de experiências e planejamentos na organização do campo com foco na Agroecologia, disponibilizado ao MST por Valdemar Arl<sup>98</sup>. São estes dois materiais que compõe os inventários do MST utilizados e constantemente

---

<sup>97</sup> Referência a live de formação proferida em 2020. (Endereço já citado anteriormente).

<sup>98</sup> Para saber mais sobre o Diagnostico Rural Participativo, recomenda-se a leitura da tese de Valdemar Arl (2010) “Una Necesaria Revisión Metodológica Y Estratégica Para Una Perspectiva Transformadora Junto A Las Iniciativas Agroecológicas En Brasil”. Disponível em: [https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/204/0083\\_Arl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/204/0083_Arl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 29 jun. 2022.

atualizados e modificados que auxiliam o trabalho nas escolas itinerantes.

Relatado na Memória do Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes contam alguns objetivos relacionados ao inventário da realidade e suas principais formas de trabalho com a comunidade, professor, aluno e escola: “Conduzir com professores e estudantes os inventários do meio educativo local, tendo em vista as disciplinas envolvidas e os educandos de forma a levar em conta o meio educativo concreto da escola” (s/a, p.34).

Quanto a este objetivo de implementação relacionado ao coletivo escolar, fica evidente que o meio local ensina e forma os sujeitos, desde que professores e equipe pedagógica se proponham ao planejamento coletivo a realidade local a partir do inventário, para daí novas possibilidades de alterar e transformar a realidade atual surge como ponto de partida para a assimilação e compreensão dos conteúdos escolares.

Observa-se nas práticas pedagógicas soviéticas o intuito de que a educação social, ligada à produção, tenha na escola o trabalho da criança, o interesse de despertar o interesse ativo de toda população, da juventude e da escola como um todo (PISTRAK, 2018). Ou seja, em correspondência à Escola Itinerante e a escola do trabalho soviética, pensa-se no coletivo escolar como potencialidade de transformação e superação da realidade viva e materialidade.

Outro objetivo de implementação em nível do coletivo escolar é

Por em prática metodologias para articular os inventários sobre o meio educativo da escola em particular com os aspectos teóricos das disciplinas, considerando os objetivos e conteúdos destas disciplinas no interior dos complexos gerais indicados (partes da realidade que permitem a integração de conceitos explicativos e procedimentos de análise oriundos das várias disciplinas em questão) comuns a todas as disciplinas

Aqui evidencia-se o cuidado e reconhecimento da experiência itinerante em não mais organizar os conteúdos de cima para baixo, como plano determinado, e calculado para ser seguido friamente pelos estudantes. Ao contrário, ao inserir a realidade que o inventário denunciará em cada escola, o ensino estará baseado na vida do sujeito, no bairro, na casa, nas dívidas, nos objetivos dos sujeitos que nela estudam e se relacionam.

Atendendo ao princípio da escola do trabalho quando se propõe como vínculo orgânico ligado à sua vida e ao seu cotidiano, possibilitando segundo Pistrak (2018)

que a realidade e a visão dos fenómenos possam ter “gosto por tais tipos de assunto e de questões. E então nosso objetivo será plenamente alcançado” (p. 141).

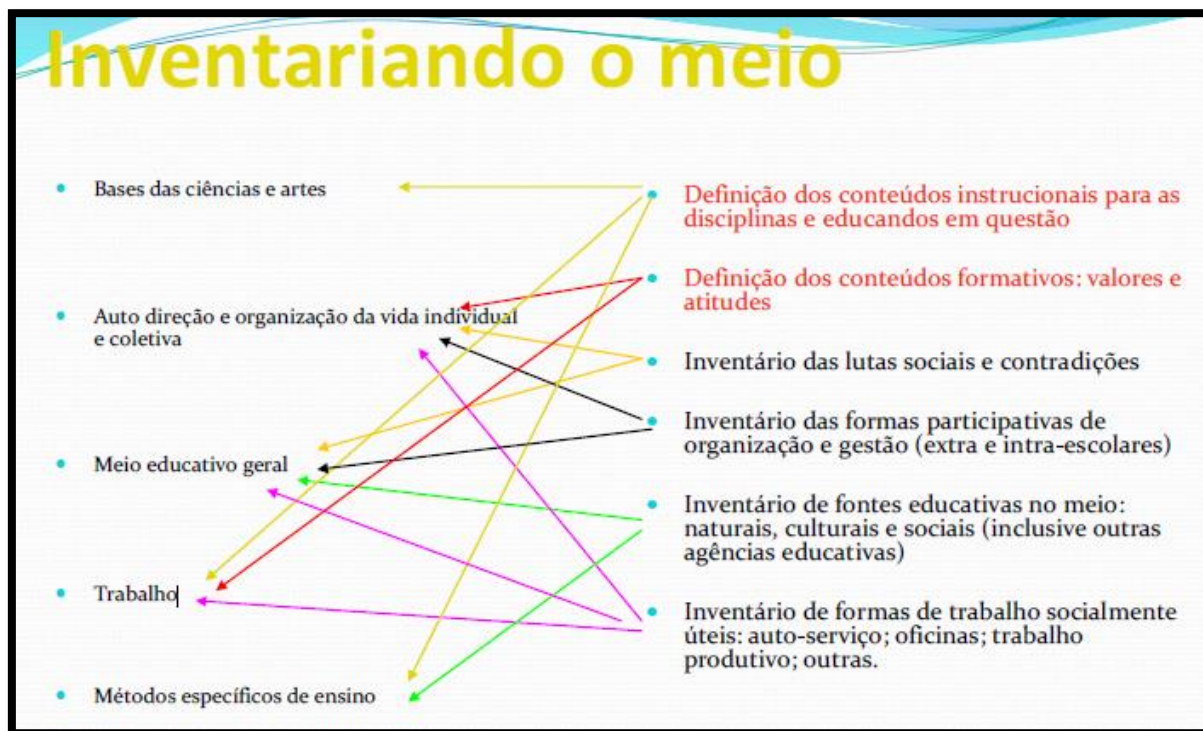
Tal participação consciente na educação despertará

uma série de impulsos internos, uma série de emoções de tal ordem que transformam o ensino desapaixonado na escola em algo distinto, bonito, cheio de energia, entusiasmo, e ímpeto revolucionário e que forja um método de abordagem para a vida, com convicção e uma visão de mundo (PISTRAK, 2018, p. 147).

Principalmente quando o objetivo das escolas itinerantes de “por em prática metodologias para articular os aspectos do meio educativo da escola em particular com os objetivos formativos definidos, incluindo suas ligações com o processo de gestão escolar” forem aplicados de forma exitosa, mediante ao reconhecimento do outro objetivo que é de “levar cada professor a compreender o aproveitamento (em termos de objetivos e êxitos) que cada disciplina fará de cada complexo bem como os eventuais métodos específicos necessários para o estudo destas disciplinas específicas, agregando outras ações que forem convenientes”.

Ao inventariar o meio para compreender as contradições, materialidades e imaterialidades da realidade das escolas foi necessário definir conteúdos instrucionais que tivessem a base das ciências e das artes, vinculadas ao trabalho e a método específico de ensino. “Se partirmos do pressuposto de que a realidade é um instrumento fundamental para a formação dos sujeitos, ela precisa ser apreendida por todos para que possa fundamentar o processo pedagógico vinculado às questões da atualidade” (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 73).

Figura 17: Slides utilizados para a formação das Escolas Itinerantes do Paraná.



Fonte: Memória Complexos de Estudos- MST.

Ao definir os conteúdos formativos deve-se considerar os valores e atitudes coletivas como a autodireção, organização individual e coletiva, auto-organização e o trabalho socialmente necessário, baseando-se nos valores e as atitudes a serem desenvolvidos. Para o inventário das lutas sociais e contradições há que se ter também o vínculo direto com a autodireção e com o meio educativo em geral, proporcionando o encontro consciente e crítico da realidade.

O inventário da realidade, construído coletivamente pela comunidade escolar, possibilita que a realidade do professor, que muitas vezes, não imersa no contexto do aluno, acaba por desconsiderar aquilo que é real e atual ao sujeito do campo, que em meio à luta pelo campo, pela Reforma Agrária, pela soberania alimentar, entre outros, desconhece a Pedagogia do MST e suas matrizes. Assim, é debatido e proposto a formação de um inventário da realidade a partir da realidade local, e com objetivos a serem atingidos. Em 2016, ocorreu o Seminário “Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo”, em Veranópolis/RS, no Instituto de Educação Josué de Castro, em que foi organizado o material guia “Inventário da Realidade:

guia metodológico para uso nas escolas do campo<sup>99</sup>". Este Guia, surge como orientação e experimentação às práticas pedagógicas. Participaram da elaboração deste Guia: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins.

As questões que o inventário da realidade pode trazer à tona para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, são elementos que contribuam para a compreensão da vida e origem das famílias; as agências formativas; a cultura local e seus costumes; os tipos de trabalho que são realizados no entorno da escola e no município; as pautas e lutas sociais existentes no local; as contradições da comunidade; como se dá a auto-organização nas comunidades e pelos sujeitos; a materialização das influências externas e sua relação com a sociedade; as diversas instituições que permanecem caracterizando a realidade do entorno da comunidade como organizações, cooperativas, comércio, sindicatos, igrejas, indústrias; ações educativas que ocorrem no entorno da escola e da comunidade, etc.

Materializando a realidade com adaptações de acordo com cada região tem-se os objetivos a que o inventário se propõe segundo Caldart, (et al, 2016, p. 2):

- “identificar possibilidades de relação da escola com o trabalho socialmente produtivo [...]"

Neste objetivo vê-se a importância das práticas pedagógicas que conciliem o trabalho educativo à realidade do aluno e do seu entorno, verificando possibilidades que sejam contempladas nos conteúdos escolares, como forma de superação e transformação daquilo que se projeta por ora à comunidade. Com este objetivo, há que se perceber que as ações de trabalho socialmente necessário estão articuladas com práticas pedagógicas que compreendam o trabalho como aquilo que nos caracteriza como humanos, reconectando a porção da realidade com os conhecimentos escolares.

- “levantar informações para estudos sobre agroecologia e agricultura na relação com o trabalho [...]"

Agroecologia, agricultura, educação do campo, são projetos inseparáveis, como já nos alertou Caldart (2017). Sendo assim, as Escolas Itinerantes propõem

---

<sup>99</sup> O “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo” encontra-se na íntegra nos apêndices desta tese.

dentro do inventário da realidade que a comunidade tenha informações sobre as práticas agroecológicas que estejam entorno do aluno. Deve-se trazer para a escola, a preocupação e desenvolvimento de concepções agroecológicas, agricultura familiar e camponesa, já que estas privilegiam a soberania alimentar e como consequência o trabalho socialmente necessário e a auto-organização do acampamento e de seus integrantes.

- “verificar porções da realidade inventariada que possam ser ligadas ao estudo dos conteúdos de ensino das diferentes áreas”;

Conteúdos que são trabalhados na escola devem representar a realidade do aluno do campo, assim como possibilitá-lo a transformar e superar aquilo que se coloca como problema. Buscar a solução, enxergar no problema a solução para o novo, é parte de um processo de consciencia crítica, que interfere política, econômica e socialmente na vida de todos que buscam pela nova realidade, pelo novo homem, pela nova escola e pela nova formação social.

- “identificar conteúdos a serem incluídos no plano de estudos em vista da compreensão de questões relevantes da realidade atual”

De acordo com Krupskaya (2017, p. 341-342) na seção “Carta Metodológica” deve-se “familiarizar-se com a natureza, condições econômicas, relações sociais, vida, cultura, gestão do território. [...] é uma condição necessária para a implementação dos Complexos de Estudo. [...] tomar complexos reais da vida circundante [...].

De fundamentos socialista soviético as práticas pedagógicas do inventário da realidade, tomam para si, a compreensão da realidade e seu trabalho pedagógico, com métodos vivos, que requerem certamente a ação do trabalho socialmente necessário e da atualidade para que de fato haja a transição para o novo.

E por fim, o último objetivo apresentado pelo Guia é

- levantar possibilidades de pesquisas ou visitas de campo com os estudantes para aprofundar o estudo científico de determinadas questões da realidade na relação com os conteúdos de ensino.

Entende-se que para o Inventário da Realidade a busca pelo estudo científico é base fundamental do pensamento e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Itinerantes que trabalham a partir dos Complexos de Estudo. Ou seja, a realidade é um complexo, ensinando que se deve aprender a habilidade de viver e

trabalhar em conjunto, organizando a vida social.

Três colunas fundamentais da pedagogia socialista soviética, influência as práticas pedagógicas do MST: natural, cultural e social, nelas estão incluídas o meio educativo geral e os métodos específicos de ensino. Além disso, o inventário de formas de trabalho socialmente necessário: autosserviço, oficinas, trabalho produtivo etc. estabelecendo conexões diretas com a auto-organização do individual e do coletivo, correlacionando o meio educativo através do trabalho. Para Freitas, ciente de que se trata de uma experiência pedagógica em construção e formação, a prática mostrará se a divisão proposta estará permeada por finalidades didáticas 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 (FREITAS, 2011, apud SAPELLI, 2013, p. 244).

A preocupação em não prevalecer a escola sobre o aluno, o objetivo de ensino sobre o objetivo de formação, evidencia que a experiência pedagógica do MST deverá constantemente ser revisitada com o objetivo de não minimizar as práticas pedagógicas em meros verbalismos, assim como quando, Krupskaya alerta sobre definições do essencial e do secundário

É preciso discutir o plano do ano, dividi-lo em etapas e depois a cada etapa fazer uma interrupção, levar em conta o estudo, fazer um balanço, procurar compreender o estudo, observar se não seria necessário introduzir algum plano futuramente. Tais interrupções são necessárias tanto para o estudante como para o estudo. Nestes intervalos é preciso discutir principalmente: a articulação dos fenômenos, a articulação do conhecimento com a vida, métodos de trabalho racional (2017, p. 126).

Ao mesmo tempo, reflexões como de não jogar o velho fora, mas apropriar-se daquilo que se pode no sentido de transformar e superar é também objetivo do Movimento

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. Precisamos perder o medo quando nos propomos a mudar a forma escolar (MST, s/a, p. 54).

Para Lenin deve-se ter “[...] a força capaz de varrer o velho e criar o novo”



(1913, s/p) baseado na coletividade e na ressignificação de práticas e teorias. Consciente de que a organização do trabalho produtivo das crianças será um pouco parecida com a atual escola de ensino, que, entretanto, estará ligada por milhares de fios com a vida e com a realidade, segundo Krupskaya (2017).

Criar o novo a partir da análise da realidade é também resultado do trabalho de consciente com os alimentos e sua produção. Nesta perspectiva, a Escola Itinerante do Paraná luta por práticas pedagógicas que despertem à formação das novas gerações por valores éticos e políticos em sua dimensão ecológica através de práticas pedagógicas agroecológicas também, pois segundo Arl (2017)

a agroecologia que queremos é uma proposta em permanente construção, mas, a partir de uma perspectiva popular transformadora, assumimos a agroecologia como um campo de conhecimento que incorpora dimensões técnicas/científicas e também dimensões sociológicas e políticas. A afirmação de uma nova proposta para a agricultura depende do avanço técnico científico, mas, depende também, de mudanças políticas (p. 13).

Sendo assim, segundo Caldart (2017) Agroecologia e Educação do Campo compõem o mesmo projeto societário, pois dividem fundamentos essenciais para fortalecer a resistência camponesa que toma para si a questão da “agricultura, educação alimentar, saúde e diversidade cultural” em que exercitam diferentes formas de produção e socialização que respeitam a vida, das plantas, dos animais, dos solos, das pessoas. Pequenas iniciativas, professores e estudantes passam a se interessar pelos fundamentos da agroecologia em busca de compreender sua construção histórica no seio das contradições do capitalismo.

A realidade e atualidade do trabalhador do campo, que enfrenta o agronegócio, a agricultura como mercadoria, entende que agroecologia camponesa e o agronegócio não podem se conciliar, visto que

Agroecologia camponesa e agronegócio são inconciliáveis. A agroecologia trata a agricultura com uma visão de longo prazo, incompatível com as necessidades imediatas do negócio capitalista. Na agricultura camponesa agroecologia se junta com soberania alimentar, socialização da propriedade da terra, diversidade cultural e diferentes formas de trabalho camponês associado. Sua realização radical implica na superação das relações de exploração do ser humano e da natureza (CALDART, 2017, s/p)<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> Disponível em: <https://mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao/>. Acesso em 07 ago. 2022.

Em busca de práticas pedagógicas que fortalecessem o desenvolvimento da agroecologia nas escolas itinerantes do Paraná, é que os Ciclos de Formação Humana com os Complexos de Estudo consideram e orientam o trabalho socialmente necessário para que tenha a interface da Agroecologia com a prática pedagógica de fundamentos socialista, compreendendo que a própria atualidade e suas demandas intervêm na realidade da educação e das necessidades humanas que podem ser materializadas de diferentes formas como a partir de hortas escolares, comunitárias, quintais agroflorestais, mandalas, jardim de alimentos, etc. superando o modelo perverso e autodestrutivo do capitalismo.

Assim, o MST afirma que “[...] havendo possibilidades na escola ou no seu entorno, os estudantes devem desenvolver ou se envolver em experiências que lhes permitam compreender o que são práticas agroecológicas, mais simples ou complexas, conforme a realidade local e os vínculos que a escola possa desenvolver nessa perspectiva” (PLANOS DE ESTUDOS, 2013, p. 15).

Fundamentado pelas Diretrizes da Educação no Campo, o Conselho Estadual de Educação com o parecer 330 de 2010 regula que “as atividades educacionais relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à agroecologia, deverão ter prioridade no projeto pedagógico e estar inserido no cotidiano da escola” (PARANÁ, 2010, p.17).

Na pedagogia socialista soviética, relata em Pistrak (2013) a partir dos Complexos de Estudo, o pedagogo Mikelson, R. na seção sobre Ciências Naturais da obra, relata as práticas pedagógicas da Escola-Comuna a partir da introdução das ciências naturais no plano escolar. Reflete sobre quais os objetivos da formação da organização do ensino das ciências naturais? A partir de então, afirma que após 1921 é que a parte biológica da disciplina foi efetivada como disciplina educativa.

A partir de sua reflexão verifica-se objetivo em infundir o “método de pesquisa, ensinar a observar e orientar-se independentemente no campo e na natureza [...] preparar os alunos para a análise autônoma dos fenômenos sociais mais complexos” (PISTRAK, 2013, p. 366).

Há nesta prática pedagógica o desenvolvimento da auto-organização para análise dos fenômenos de forma coletivo em sala de aula, o estudo da atualidade como ponto de partida e chegada, a partir do trabalho cotidiano e prático, como o trabalho socialmente necessário para a análise da natureza a partir da formação dos

alunos para a compreensão do mundo materialista.

A busca por “habilidades de observar autonomamente, anotar, excursionar” acabaria em nada se “não fosse transformado em vida prática” e se não “se encontrasse cada vez mais com a atualidade” (Pistrak, 2013, p.366).

Atendendo a esta vida prática, a partir da realidade da necessidade das escolas do campo, bem como das Escolas Itinerantes, Leite e Conceição (2020)<sup>101</sup> apresentam os fundamentos de suas práticas pedagógicas para que contribuam com a educação pela agroecologia, atendendo a princípios da Escola do Trabalho, quando permeiam o trabalho no e para o campo, por meio do fundamento do trabalho socialmente necessário de Shulgin (2022) [...] Nós precisamos de toda a escola, de cima a baixo, saturada da atualidade [...] Devemos viver os ideais da classe trabalhadora, devemos *poder lutar* por eles, devemos ser *capazes de construir* (p. 41-42).

Adquirir hábitos para a continuação dos ideais socialistas, para que a superação do modelo capitalista de educação também é o objetivo das Escolas Itinerantes quando aliam o trabalho no campo com práticas pedagógicas agroecológicas, evidenciando que a produção alimentar também pode lutar por objetivos da classe trabalhadora, contrários ao modo capitalista do Agronegócio.

Especificamente não há menção dos pedagogos russos sobre uma educação de cunho agro e ecológico como defende-se nas práticas pedagógicas do MST, mas há princípios básicos, de que o trabalho, agindo na vida social, conecta os trabalhadores com o mundo a partir de sua realidade e atualidade. Como já afirmado durante a tese, encontrar os fundamentos base da pedagogia socialista soviética nas práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes significa visualizar fundamentos que se unam em prol das superações e transformações de projeto social, educacional, político e econômico vigente.

Se em meio aos anos referentes à educação soviética defendida pelos pioneiros até 1930 a realidade era a fábrica como contexto de atualidade, hoje em meio a realidade e atualidade das escolas itinerantes a realidade se expressa no campo, no cultivo também dos alimentos em larga produção, sob respeito à vida no

---

<sup>101</sup> Sobre a história da Agroecologia e da Educação do Campo no Paraná ler Leite e Conceição (2020). Disponível em:

conceito geral do termo e tornam-se unidade, forjadas na realidade e atualidade da educação do campo, alinhadas aos objetivos socialistas.

É urgente o debate sobre objetivos de produção – tipos de produção – base tecnológica – relações no processo de produção – e, as relações entre a produção e consumo em que considerem a agricultura familiar/camponesa no seu papel de produção de alimentos e a agroecologia como base técnica e científica para a sua sustentabilidade (Arl, 2017).

A Agroecologia se define no entrelaçamento de três grandes elementos ou dimensões: prática, ciência e luta. Que se conectam entre si: as práticas e as lutas orientam a produção da ciência; a ciência fundamenta as lutas e reorienta práticas... E essas dimensões não precisam ter como protagonistas sujeitos diferentes. Comunidades, famílias, organizações camponesas e cientistas ou intelectuais orgânicos são os sujeitos principais dessa construção que tem origem na práxis camponesa ancestral (CALDART, 2019, p. 5).

Práticas, ciência e luta tornam-se “chave geral de estudo” que adentram os “sistemas de conhecimento ecológicos e sociais” da agricultura, procurando superar as relações capitalistas do agronegócio, e se autoafirmando sob a dimensão da “Agroecologia como luta”. Assim, em busca de práticas pedagógicas que coloquem em discussão o amplo debate da agricultura familiar/camponesa, é que as Escolas Itinerantes como a Escola Caminhos do Saber tem como prática relatada por Leite e Sapelli (2017) e pelo Caderno Educação do Campo, nº 2 (2017), referenciam o trabalho com a construção de uma horta mandala<sup>102</sup>, de uma agroflorestal, e considerando a atualidade da escola, proporcionado pelo inventário da realidade, identificaram grandes problemas com as nascentes de água do acampamento, como a falta de cuidado e consciência, onde definiram como ação coletiva, baseado na auto-organização e sob o conceito de trabalho socialmente necessário, a recuperação e proteção de duas nascentes. Proteção de fontes, canalização da

---

<sup>102</sup> Trata-se de um jardim de círculos concêntricos que respeitam a agricultura ecológica. Um dos seus princípios é: copie o desenho da natureza. Como nela tudo é arredondado, os canteiros retos foram reformulados. Numa mandala, trabalham-se os conceitos em que as plantas têm preferências e escolhem as companheiras com as quais se dão bem, o que lhes permite ajudarem-se em defesa contra os insetos e doenças e aproveitarem melhor os nutrientes contidos no solo. Os plantios circulares, diferentemente dos desenvolvidos pela agricultura convencional, permitem às plantas se ajudarem mutuamente, trabalha-se os conceitos de cortinas quebra ventos, de plantas repelentes a insetos, de plantas melíferas e uma série de segredos que a natureza nos ensina e que também colaboram com a recuperação da biodiversidade e o controle ecológico de insetos pragas assim como de doenças e plantas invasoras (GRILLO, 2013, apud, CADERNO EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2017, p. 24).

água, reconstituição da mata ciliar, entre outras práticas foram desenvolvidas como parte integrante de conteúdos de formação, como biologia e química com as turmas do Ensino Médio<sup>103</sup>.

Figura 18: Estruturando a Horta Mandala e a reposição necessária do solo.



Fonte: Caderno de Educação do Campo (2016, p. 28).

Ligando a vida à realidade viva, de fundamentos marxistas, a pedagogia socialista torna-se meio orgânico para que a revolução social se estabeleça a partir dos princípios do trabalho mantendo-se firme para a obstinada “reconstrução e “recriação do que foi destruído e a construção do novo” [...] tendo a educação como instrumento de luta e de criação; os métodos de trabalho e organização do

---

<sup>103</sup> O projeto intitulado “Projeto de Formação em Agroecologia dos jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerante do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida” foi desenvolvido sob a coordenação da equipe do Laboratório da Educação do Campo, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no Paraná, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em alguns momentos contou com a colaboração de docentes da Universidade Federal Fronteira Sul (Laranjeiras do Sul) e educadores das escolas de Educação Básica, de vários municípios do Paraná, a partir da participação na Chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPq nº 19/2014 - Fortalecimento da Juventude. O objetivo geral do Projeto foi inserir a juventude de escolas vinculadas ao MST, nas comunidades de acampamentos, por meio de estudo, pesquisa e implementação de práticas que contribuíssem para a compreensão crítica da realidade do campo e para sua transformação em direção a um novo paradigma fundamentado no desenvolvimento agrário sustentável, a agroecologia, sendo as atividades realizadas de 2015 a 2017. (Caderno de Educação do Campo 2, 2017, p. 9).

conhecimento que aqui anuncia-se como práticas pedagógicas, habilidades para aplicar na prática os instrumentos necessários e as tarefas de ensino no trabalho educativo a transformação do conhecimento em convicção ativa (PISTRAK, 2018).

Uma das práticas pedagógicas da Escola Itinerante, de fundamento da escola soviética, é a possibilidade do aprendizado por meio da realidade viva, da prática viva a partir do trabalho com excursões

As *excursões* tanto em museus como também na natureza, conduzem-se predominantemente pelo método de pesquisa, sendo que frequentemente pratica-se também o envio das crianças para museus e para a natureza, autonomamente, para pequenas tarefas determinadas (PISTRAK, 2013, p. 368-369, grifo nosso).

Em consonância com as práticas e fundamentos socialistas soviéticos o MST também se apropria desta prática, visto que

O recurso à *excursão pedagógica* feita pelos educadores com os educandos é uma das metodologias que certamente será necessária de ser construída e integrada à prática das escolas. A identificação das fontes educativas no meio é fundamental porque permite o planejamento das excursões e trabalhos de pesquisa que se associam à elaboração teórica prevista nos vários conteúdos da proposta. Isso não exclui a aula clássica, *quando necessária*, mas ela não deve ter centralidade na formação dos educandos. Igualmente não exclui o livro e os materiais didáticos, mas estes, *sempre que possível*, não devem ser a porta de entrada da aprendizagem, reservando-os para os momentos específicos (MST, 2020, p. 88).

Estudando amplamente a vida, práticas pedagógicas são desenvolvidas nas Escolas Itinerantes do Paraná como o trabalho com a horta mandala realizado com o “Projeto de Formação em Agroecologia dos jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerante do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida” dos jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerantes em que evidencia o saber popular junto ao conhecimento científico possibilitando o cuidado com a terra e com a vida a partir do trabalho

plantamos então couve chinesa, couve manteiga, salsinha e cebolinha (cerca de 90 mudas de cada tipo e variedade) e em seguida foram divididos os grupos para fazer a irrigação. Com o passar do tempo, foram surgindo os resultados, pois ali já se encontravam os primeiros frutos do nosso trabalho, sendo que nesse momento a escola já podia contar com hortaliças produzidas pelo projeto de agroecologia (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2016, p. 28).

Caldart (2019) afirma que o estudo da Agroecologia não se faz e nem pode ser feito, de forma isolada, em apenas uma matéria, ou com somente um professor. É necessário que todas as áreas se conectem com a Agroecologia e suas práticas

pedagógicas ecológicas, entendendo que o vínculo entre educação, trabalho e vida se impõe a todo ser vivo, numa plena conexão orgânica com o ambiente.

Figura 19: Alimentos produzidos na Horta Mandala com o Projeto de Formação em Agroecologia dos jovens no Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná.



Fonte: Caderno de Educação do Campo (2016, p. 30).

O Programa Oficial das escolas soviéticas também salienta que “[...] desde muito tempo, conhecido da criança: graças ao mesmo, ela aprendeu a comer, a falar, a vestir-se. Por ele, deve agora aprender a trabalhar[...]” (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 97). Sendo assim, em busca de relações práticas, ativas e reais é que os programas também consideram o trabalho como formador e natural, embasados em 3 pontos de observações: “1) Observação investigadora e estudo do trabalho humano dos adultos; 2) Participação das crianças, segundo suas possibilidades, nesse trabalho; 3) Exercícios sistemáticos e treinamento em processo de trabalhos mais complexos” (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 99). Desta forma, considera-se que trabalhar na terra, experimentando práticas que estimulem à pesquisa, ao trabalho socialmente necessário vivenciando perspectivas e soluções para sua realidade.

a questão da agroecologia [ver Agroecologia] pode ser potencializada por meio da pesquisa de campo, identificando elementos que contribuam para compreender o processo histórico de transformação do território no qual a escola está inserida, bem como a construção de um mapa da biodiversidade dos agroecossistemas, explicitando os sistemas de produção, o trabalho e o uso de tecnologias presentes nestes (CALDART, 2017, apud LEITE; SAPELLI, 2021, p. 245).

Thaile Cristina Lopes Vieira, com sua pesquisa intitulada “A relação educação e agroecologia: um estudo sobre experiências em escolas do MST, no Paraná” traz para o diálogo as Escolas Itinerantes que participaram do projeto “Formação em

Agroecologia dos Jovens do Ensino Médio das Escolas Itinerantes do Paraná: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida” a partir também da fonte “Caderno da Educação do Campo 2: Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida<sup>104</sup>”. As escolas participantes foram 1 - Escola Itinerante Caminhos do Saber; 2 - Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, 3 - Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira; 4 - Colégio Estadual do Campo 1º. De Setembro; 5 - Escola Itinerante Herdeiros do Saber e 6- Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.

Segundo Caldart (2017) o projeto, de 2015 a 2017, teve como objetivo inserir os jovens nas discussões sobre a agroecologia, incentivando a pesquisa e implementação de práticas que visassem a relação crítica do campo com a produção de alimentos, e suas transformações, focando no desenvolvimento sustentável. Cartilhas produzidas por integrantes do MST foram utilizadas, como: Convenção dos Ventos, de Ana Primavesi; Cartilha Reforma Agrária popular e agroecologia, organizada por Valdemar Arl, sobre Agroecologia; a obra Questão agrária, cooperação e agroecologia; a obra Dialética da agroecologia, entre outras. Três encontros foram organizados em 2016 a 2017, evidenciando os resultados das atividades realizadas

nos acampamentos/assentamentos; de estudo; de visita técnica; e de elaboração, especialmente, de planejamentos, buscando articular a agroecologia e os conteúdos escolares; de construção de jornal escolar. Houve participação de representante do INCRA, de docentes de várias universidades públicas, de integrantes do MST, de estudantes e professores da Educação Básica, dentre outros. As temáticas debatidas foram: organização do trabalho pedagógico e agroecologia; sexualidade e agroecologia; organização da juventude e agroecologia; saúde e agroecologia; sistematização de experiência em agroecologia; inclusão e agroecologia (CADERNO EDUCAÇÃO DO CAMPO 2, 2017, p. 10).

Segundo as práticas destacadas no Caderno Educação do Campo (2017) encontram-se as práticas realizadas no projeto, que identifica-se para esta pesquisa como práticas pedagógicas, que foram: construção de horta mandala (verduras, plantas medicinais e ornamentais) recuperação e a proteção de fontes e nascentes, organização e formação de agrofloresta, prática da compostagem, da alporquia<sup>105</sup>,

<sup>104</sup> Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida / Organizado por Marlene Lucia Siebert Sapelli. Guarapuava: Apprehendere, 2017.

<sup>105</sup> Alporquia segundo o Caderno de Educação do Campo 2 é: [...] uma prática de reprodução de



em que foi necessário um trabalho socialmente necessário, à partir também da auto-organização não só dos estudantes, mas da comunidade como um todo através da coleta de esterco; da necessidade da montagem de sistemas de irrigação; construíram canteiros e berçários mudas; formação através de palestras sobre horta orgânica; teatros sobre a horta; plantio de mudas nativas; de árvores frutíferas; estudos sobre doenças em hortaliças, sobre sementes de frutíferas, sobre produção de enraizador natural com utilização do feijão como principal ingrediente, sobre agrotóxicos, caldas naturais; vídeos sobre agrofloresta e sobre luta pela terra; assim como assistiram aos filmes: Servidão Moderna e Home, nosso planeta é nossa casa; diversas oficinas foram realizadas e teve-se a intervenção destas práticas no próprio consumo de frutas e verduras que foram inseridas na merenda escolar.

Figura 20: Preparação da terra para a construção da horta mandala na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu.



Fonte: Caderno Educação do Campo 2 (2017, p. 46).

---

mudas de árvores, principalmente frutíferas, que contribui para que as mesmas possam produzir com maior rapidez. Como fazer: - Escolher um galho em produção; - Remover a casca do galho com cerca de dez cm de comprimento e em toda circunferência do galho; - Amarrar um arame em cada extremidade da casca removida; - Amarrar na área onde foi removida a casca, musgo ou terra de mata, com saco plástico (lona plástica). A quantidade de terra usada deve ser proporcional ao galho escolhido, isto é, um galho grande necessita de maior quantidade de terra. Quanto maior a quantidade de terra a planta quando removida, sentira menor estresse. Essa atividade é uma clonagem da planta mãe. (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO 2, 2017, p. 62).

Figura 21: Construindo a Horta mandala na Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu.



Fonte: Caderno Educação do Campo 2 (2017, p. 46).

Concorda-se com Leite (2017) quando afirma

que estes processos de estudo e trabalho desencadeados por meio da auto-organização dos estudantes, entre um processo e outro oferece a elevação do nível de consciência sobre um determinado aspecto da realidade, efetivando o acampamento enquanto espaço privilegiado para a 'catarse' dos conhecimentos articulados aos trabalhos, e se estendendo este ambiente catártico para além do acampamento nas lutas sociais em que os estudantes participam (p. 273).

Há que se atentar, que como experiências escolares, as Escolas Itinerantes abarcam muitos objetivos para a nova formação social. Considera-se que desde meados dos anos 1980, período de gestação do Movimento MST, cada vez mais, incorporam objetivos para que suas ações sejam transformadoras e de resistência ao capitalismo. Por isso, exigem de todo o coletivo conhecimentos que sem eles, suas práticas serão um amontado de afazeres.

Muitas práticas pedagógicas que hoje soam ainda introdutivas, como as agroecológicas, estão se formando a partir de bases estruturantes sólidas, que permitirão reflexão dos povos do campo e resistência ao agronegócio capitalista. As práticas pedagógicas formadas e pensadas por seres humanos em formação, proporcionam práticas em formação, que certamente, alterarão o percurso do capitalismo, a partir de suas próprias contradições.

Figura 22: Estudantes da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, durante mutirão na horta no tempo trabalho.



Fonte: Cartilha da Jornada de Agroecologia do Paraná (2019, p.31).

Com os relatos das participações dos alunos neste projeto com as práticas pedagógicas agroecológicas, as conclusões foram muito significativas para a formação dos alunos e transformação da realidade local. Os alunos<sup>106</sup>, desenvolveram suas práticas na Escola Itinerante Caminhos do Saber, concluindo que anteriormente ao projeto, havia uma visão fragmentada do conceito de agroecologia e de suas práticas, mas que foram sendo transformadas e ressignificadas ao longo dos dois anos. Evidenciaram também que a realidade em que estão inseridos, necessita de aprofundamento teórico, a partir de problematizações que a experiência da horta mandala. Afirmam ter sido um “choque para a organicidade da escola em termos de ensino”, mas que a partir daí,

Foi possível constituir aberturas pelas quais a instituição dedicou momentos para tratar da agroecologia e de seus conceitos. Educandos e educadores começaram a construir o entendimento de que a agroecologia pode trazer benefícios para todos que a vivenciam e que materializá-la exige não apenas um novo modo de produção, mas também um novo modo de vida (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2017, p. 35).

---

<sup>106</sup> Andrei de Melo Teixeira, Débora Rodrigues de Campos, Diego Henrique Alves Ferreira, Elizabete de Oliveira, João Pedro Chagas dos Santos, Kelvis Marcos do Nascimento, Luana Aparecida Junior, Marcelo Augusto do Nascimento, Marilza Conceição de Oliveira, Mayara Andrade Ribeiro, Diego Adão de Almeida Freitas e Roberto Soares de Melo Silva.

Além disso, relatam que foi possível ampliação da organização coletiva, e auto-organização, pois relatam que foi necessário momentos de reuniões, trabalhos práticos, estudos, gerenciamento dos recursos financeiros.

Além destas questões observa-se a transformação na formação dos estudantes, pois concluem afirmando que

Há a perspectiva de conseguirmos dar sequência aos trabalhos, levando adiante as ideias que vinham sendo implementadas até então. Isso se dá pelo fato das experiências que vivenciamos terem nos possibilitado aprendizados importantes e nos instigado a permanecermos atuantes (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2017, p.36).

A construção de horta mandala, sistema agroflorestal e proteção das fontes d'água também foi realizada na Escola Itinerante Herdeiros da Luta De Porecatu. Vieira (2018) afirma que anteriormente ao projeto ser desenvolvido nesta escola, havia práticas que contemplavam o cuidado com o ambiente, advinda dos sujeitos que participavam das formações das Jornadas de Agroecologia. Segundo questionário aplicado por Vieira, um integrante da coordenação da escola relatou que o tema de agroecologia permeava por várias disciplinas da escola, através dos conteúdos de Ciências da Natureza como também “já acontecia trabalhos com ou sobre a agroecologia na escola desde antes do projeto, nas discussões em sala de aula, em algumas práticas e nas tentativas de horta da escola” (VIEIRA, 2017, p. 178). Entretanto há o relato de muitas dificuldades com a comunidade, no sentido de implementar as práticas e sua conscientização, mas que após o encerramento do projeto, tiveram relatos de que o espaço em que produziram as práticas “continua sendo um espaço que a escola utiliza para as crianças realizarem suas experiências, principalmente o Núcleo Setorial Agrícola” (p. 181).

Tais evidências remontam a necessidade de formar o educador e a própria comunidade, no sentido de compreensão de que o trabalho socialmente necessário se faz coletivamente e com propósitos coletivos. Deve compreender que o campo é o meio de produzir o trabalho educativo na escola, mas que nenhum dos dois, campo e escola, tem lugar subordinado um ao outro. Escola, realidade viva e o campo são fontes de aprendizado que estabeleçam relação entre o desenvolvimento e a formação social humana.

Horta-floresta também foi realizada como prática agroecológica na Escola

Itinerante Valmir Mota. Segundo Vieira (2017) “havia na comunidade apenas algumas experiências individuais bem iniciais de trabalho com a agroecologia, envolvendo poucas famílias”. Ressalta-se que ações que trabalham o campo não se constituem como práticas agroecológicas, há que se ter, mais do que isso, pois Caldart (2019) afirma

[...] Ensinar o que se deve saber e como se comportar para poder ser explorado não é educação; é alienação. Os seres humanos tendem a buscar mais humanidade; tendem a conhecer e a criar. Quando o sistema sufoca demais, as pessoas tendem a se rebelar e a buscar alternativas. Nenhum sistema é absoluto. As insurgências fazem parte da história, que nunca se fecha... Pensemos nisso: o que também podemos ouvir do que nos dizem as crianças: por favor, não se deixem asfixiar pelo sistema doente, insano (sistema social, educacional,...); não permitam que o pulsar da vida seja retirado do seu trabalho de educar; busquem oxigênio, energia, movimento. Não se deixem adoecer, não se deixem sufocar... Precisamos de vocês lutando contra a devastação da vida para que a nossa luta pela vida ainda seja possível... E que continuem a construir escolas que “não tenham muros” (Gilvan), para que a luz do sol, sem a qual não há vida, entre mais facilmente... [...] (p.2)

O grito de ordem para que as práticas pedagógicas sejam revolucionárias a partir da compreensão de que ao longo de mais de 37 anos do MST e da Pedagogia do MST luta e resiste para que a educação seja capaz de transformar e superar o “sistema doente” do qual vê-se constantemente sufocando aqueles que tentam denunciá-lo. Impiedoso é o sistema capitalista que como Caldart ainda afirma

tenta nos convencer que não vale à pena pensar sobre o que fazemos: por que criar processos pedagógicos se podemos copiar um modelo padrão? Por que preparar aulas se podemos seguir uma apostila preparada visando o “futuro” dos estudantes? (2019, p.2).

Shulgin (2022) analisa as ideologias burguesas, especificamente do pensamento de Kerschensteiner, e identifica as escolas do trabalho com projetos de civilização determinando que a escola do trabalho é a escola para as classes mais baixas: é a escola em que o trabalho se torna uma disciplina de ensino, onde crie artesão obedientes e que conheçam suas tarefas.

Há que se compreender que não há mais nem espaço e nem tempo para práticas pedagógicas que sejam mantenedores de processos abusivos de projetos capitalistas, e afirma Caldart (2019) que muitos projetos em contraposição ao capital podem vir como nome de “Reforma Agrária Popular, ou com o nome de um de seus pilares centrais, a Agroecologia, devolvendo ou fortalecendo sua energia vital...”



integrando novo *ciclo evolutivo da Pedagogia do Movimento* (p. 2-3, grifo da autora).

Fortalecendo-se nas escolas, com as crianças, as práticas pedagógicas agroecológicas também foram desenvolvidas a partir de técnicas de alporquia<sup>107</sup>, com as turmas do ensino fundamental e professores, promovendo auto-organização de todos e o desenvolvimento do trabalho como fundamento de vida, fundindo-se “como unidade indivisível a auto-organização, o trabalho, a atualidade” em que exige uma escola necessária para a classe-construtora, escola que educado o lutador e o construtor a partir da realidade (SHULGIN, 2022, p. 125).

Enfim, as práticas agroecológicas, entendidas para esta pesquisa, como práticas pedagógicas agroecológicas, levam em consideração a integração dos seres vivos e dinâmica de relação entre o homem e a natureza. Se, busca-se a superação e transformação dos projetos em que o sistema capitalista se impõe, certamente há de se estabelecer com práticas agroecológicas capazes de se colocar como impeditivas da sequência dos projetos do agronegócio e do alimento como mercadoria.

Portanto, as práticas agroecológicas também podem ser consideradas determinantes de práticas conscientizadoras da escola itinerante, como Caldart (2019) nos afirma, “mexe com duas questões centrais ao futuro da humanidade: a questão do alimento (que inclui ar e água), em sua relação com a saúde dos seres vivos, e a questão ambiental. Questões que assumem importância estratégica cada vez maior, inclusive do ponto de vista geopolítico e da luta de classes mais ampla”.

Sendo assim, vê-se na Escola Itinerante e em suas práticas pedagógicas a força e a resistência para que novas formas de se relacionar com o alimento e com a saúde sejam propostas desde seu projeto político-pedagógico, como em sua realidade viva.

---

<sup>107</sup> “Essa é uma prática de reprodução de mudas de árvores, principalmente frutíferas, que contribui para que as mesmas possam produzir com maior rapidez. Como fazer: - Escolher um galho em produção; - Remover a casca do galho com cerca de dez cm de comprimento e em toda circunferência do galho; - Amarrar um arame em cada extremidade da casca removida; - Amarrar na área onde foi removida a casca, musgo ou terra de mata, com saco plástico (lona plástica). A quantidade de terra usada deve ser proporcional ao galho escolhido, isto é, um galho grande necessita de maior quantidade de terra. Quanto maior a quantidade de terra a planta quando removida, sentira menor estresse. Essa atividade é uma clonagem da planta mãe”. (CADERNO EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2017, p. 62).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência o problema de pesquisa é possível afirmar que a pedagogia socialista soviética, é determinante das práticas pedagógicas das escolas itinerantes do MST no Paraná, que ainda necessita de muitos estudos, aprofundamentos e traduções de obras russas que possibilitem fundamentar ainda mais as práticas pedagógicas que se colocam como revolucionárias e transformadoras.

Em busca da compreensão das práticas pedagógicas e de seus determinantes internos e externos, Souza (2016) assinala que os determinantes são fontes de possibilidades tanto fortalecedoras ou enfraquecedoras de processos que concorrem com a prática pedagógica. O objetivo central da pesquisa foi identificar a influência das práticas pedagógicas socialistas soviéticas expressas nas Escolas Itinerantes do Movimento social popular MST no Paraná. Para isso, foi necessário recorrer à história da Revolução Russa a partir de 1917, até meados de 1930, onde ocorreu a primeira reforma da Educação com os Pioneiros Pistrak, Shulgin e Krupskaya. Nesta perspectiva, retomamos historicamente os três pedagogos russos que estiveram à frente do NarKomPross, auxiliando o processo de formação e organização das escolas.

As Escolas Itinerantes são experiências educativas que ocorrem em acampamentos e assentamentos e que se propõem contra o projeto burguês de educação, visando a luta pelo direito à educação e à escola pública. Sendo assim, a partir da pedagogia socialista soviética pode-se elencar quatro categorias de análise da experiência das Escolas Itinerantes que são: Atualidade; Trabalho Socialmente Necessário, Auto-organização e os Complexos de Estudo.

Tais categorias representam o objetivo da educação que estava se colocando como necessária na Rússia, fazendo frente ao movimento contra os governos dos Tsares, período este em que a exploração agrícola, a opressão ao trabalhador, greves, fomes, expropriação de terras, revoltas, supressão de liberdade, gritavam à necessidade de uma nova realidade, da necessidade da formação do novo homem e da nova escola. como afirmava Lenin (1920) os “de baixo” não queriam mais o que é “velho” e os “de cima” já não podiam mais, como antes, manter e sustentar seu poder e domínio.

Diante deste cenário histórico, é que os fundamentos da pedagogia socialista

soviética, expressas nas categorias: Atualidade; Trabalho Socialmente Necessário, Auto-organização e os Complexos de Estudo fizeram-se necessárias para o trabalho nas Escolas na antiga União Soviética, visto que a atualidade traria a realidade para dentro das salas de aula e para as discussões, já que antes, proletários não frequentavam as escolas e nem tinham seus direitos à educação preservados. Além disso, a categoria Trabalho Socialmente Necessário, vinha como fundamento de uma nova pedagogia que contribuísse com a nova forma do trabalho, não mais a serviço de burgueses e do capital, mas aquele que em prol do coletivo conseguisse transformar a realidade e atualidade que se colocava a frente da população, sendo necessário o engajamento nas práticas escolares, na auto-organização dos estudantes e da escola, para que se desenvolvesse os Complexos de Estudo que dessem à atualidade outro tom de transformação e superação da realidade que viviam.

A partir destas categorias analisou-se as práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes do Paraná que se propõem como potencialidade para a transformação e superação do projeto capitalista de educação atual. Reconhece-se que as Escolas Itinerantes influenciaram e fundamentaram-se pelas práticas e fundamentos pedagógicos socialistas soviéticos desde 1980 no Brasil, ano do primeiro lançamento e tradução da Obra de Pistrak “Fundamentos da Escola do Trabalho”. Tais fundamentos são visíveis tanto nas práticas relatadas pelas produções de conhecimento analisadas como também nas fontes primárias do MST.

Ao refletir sobre o problema da pesquisa, sob quais determinantes o fundamento da pedagogia socialista soviética se faz presente nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná, é fundamental a compreensão do que se entende por determinantes internos e externos neste contexto. Apoia-se em Souza (2016) quando em análise do conceito de práticas pedagógicas ressalta que há determinantes que conjuntamente estruturam um conjunto de práticas pedagógicas e de práticas sociais que podem promover ou impossibilitar intenções pedagógicas que estão vinculadas a uma concepção de sociedade e educação.

Segundo Souza (2016) os determinantes externos acompanham as práticas pedagógicas através dos sujeitos, das intencionalidades, da concepção de produção e reprodução de conhecimentos, que podem interrogar a “dicotomia entre conteúdos científicos e os conteúdos da experiência” (p. 39). Os determinantes internos se



referem à “lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras” (p. 42).

Sendo assim, há três elementos que se articulam nas práticas pedagógicas: o contexto, a intencionalidade e seus sujeitos. As práticas da Escola Itinerante, imersas num contexto de contradições, onde é o Estado quem a regulamenta, se vê numa totalidade em que a estrutura capitalista faz frente aos seus objetivos de nova formação social solidária, cooperativa que se auto-organiza.

Há que se observar, que os sujeitos abandonados pelo próprio Estado, compõem a contradição e se fortalecem a partir de determinantes internos e externos em que exista força reacionária capaz de revolucionar a imposição capitalista, de tal forma, que as Escolas Itinerantes mesmo financiadas pelo Estado, tenham seu próprio projeto político pedagógico, inspirado em Paulo Freire, na Pedagogia do Movimento e nos fundamentos da pedagogia socialista soviética.

Consciente de que tais determinações podem alterar, direcionar e influenciar as práticas, entende-se que as práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes se intensificam a partir da conscientização histórica da Escola do Trabalho e da pedagogia socialista soviética. Além disso, entende-se que o Estado e sua relação com as Escolas Itinerantes se tornam um dos condicionantes da prática pedagógica, visto que regulamentada pelo governo estadual, luta por sua autonomia e por seu projeto político pedagógico a partir de seus valores socialistas.

Considerando os determinantes dos fundamentos das práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes, as práticas agroecológicas, os fundamentos da pedagogia socialista soviética, os diversos cursos de formação oferecidos aos professores e à comunidade, estabelecem ao mesmo tempo a luta contra os determinantes da estrutura capitalista, que tenta impor currículo, objetivos formativos, estrutura organizativa, lógica escolar, entre outros, e que alcançam o Movimento como um todo.

A partir da análise materialista histórico dialética sabe-se que os fatores determinantes não se configuram como poderes fatalistas, mas podem ser revolucionários com estratégias de rompimento e superação. Visivelmente, a teoria e as práticas das Escolas Itinerantes se refletem como potencializadoras de suas práticas revolucionárias, lutando pela mudança da história dos homens através da

formação humana.

As práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes definem novos processos de gestão 'democrática, de trabalho socialmente necessário, de políticas educacionais e formação humana como os Complexos de Estudo. Cientes de que inserida em estrutura capitalista, acaba muitas vezes, tendo que se ajustar ao Estado, enfrentando desafios que se colocam como limites e/ou possibilidades, a partir da contradição do modelo capitalista.

É a partir da contradição do modelo capitalista que as Escolas Itinerante elaboram suas práticas e ganham espaço para sua autonomia, forma e conteúdo. Assim, considera-se como determinante interno e externo das práticas pedagógicas das Escolas Itinerantes os fundamentos da pedagogia socialista soviética. Interno por possibilitar outra lógica para sua prática, inserindo os Complexos de Estudo no Plano de Estudo do MST, considerando a atualidade dos complexos a partir do Inventário da Realidade, ressignificando o trabalho como socialmente necessário, propondo novas formas de se relacionar com o ambiente a partir das práticas agroecológicas e da auto-organização dos sujeitos. Ao mesmo tempo, a pedagogia socialista soviética, configura-se como determinante externo, pois através dos pareceres das Escolas Itinerantes, legislação da Educação do Campo e da produção coletiva dos materiais que servem de apoio a formação pedagógica do coletivo educacional do MST, materializam práticas planejadas, conscientes e intencionais.

Desde sua gênese o MST busca por proposições e ações que tenham em suas matrizes pedagógicas os fundamentos também em Paulo Freire e na Pedagogia do Movimento. Assim, também representam determinantes para as práticas pedagógicas do Movimento nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná, buscando a superação da visão unilateral e adaptativa do homem.

Contudo, há de se evidenciar nestas conclusões, que educação, escola e projetos pedagógicos não se alteram radicalmente, principalmente por se tratar de uma experiência pedagógica que se coloca e resiste em meio a contradição do capitalismo e seus fundamentos. Mas, certamente, constata-se que ao longo de sua formação histórica e pedagógica coloca-se a frente há mais de 37 anos num esforço coletivo com a classe trabalhadora, visando a formação e emancipação da humanidade e sua relação orgânica com o ambiente por meio das práticas pedagógicas agroecológicas.

## 6. REFERÊNCIAS

- ARL, V. *Una Necesaria Revisión Metodológica Y Estratégica Para Una Perspectiva Transformadora Junto A Las Iniciativas Agroecológicas En Brasil*. Disponível em: [https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/204/0083\\_Arl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/204/0083_Arl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 29 jun. 2022.
- ARROYO, M. G. Que Educação Básica para os povos do campo? In: *Seminário Nacional "Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST"*, Luziânia, GO. 2005.
- BAHNIUK, C. *Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST*. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91897>. Acesso em 18 ago. 2021.
- BAHNIUK, C. *Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST*. Tese. Universidade de Santa Catarina, UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136311>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BAHNIUK, C.; CAMINI, I.; DALMAGRO, S. L. *Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizados na luta*, 2017. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/escola-itinerante-do-mst-20-anos-de-aprendizados.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.
- BAHNIUK, C; CAMINI, I. Escola Itinerante. *Dicionário da Educação do Campo*, Rio de Janeiro, São Paulo. Ed. Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S. *A escola do campo em movimento*. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em 07 jul. 2022.
- CALDART, R. S. Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa! *VIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores de Assentamentos de Reforma Agrária do MST RS*. 2019.
- CALDART, R. S. *Caderno de Educação do Campo, 2: Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida*. Organizado por Marlene Lucia Siebert Sapelli. Guarapuava: Apprehendere, 2017.

CALDART, R. S. *Caminhos para a transformação da Escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, R. S. *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

CALDART, R. S. *O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo*. Estudos Avançados, [S. l.], v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9832>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica*, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/download/pedagogia-do-movimento-processo-historico-e-chave-metodologica/>. Acesso em 21 ago. 2021.

CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*. In: Caderno de Educação, n. 13, Edição Especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).

CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. *A Educação das Crianças nos Acampamentos e Assentamentos*. In: GORGEN, Frei Sérgio; STÉDILE, João Pedro (Orgs.).

*Assentamentos: a resposta econômica da Reforma Agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991. Disponível em:

<http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/index.php/2021/02/01/titulo-assentamentos-a-resposta-economica-da-reforma-agraria/>. Acesso em 16 abr. 2022.

CALDART, R.S. *O inventário da realidade: contribuições para os processos constitutivos da escola do campo e dos camponeses*. 2020, Comunicação do CETENS. Disponível no Youtube 2' 28 ". Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=bMoPBLL-WWQ>. Acesso em: 21 ago. 2022.

CALDART, R.S. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, CALDART, R.S. *Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo*, 2016.

CAMINI, I. *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMINI, I. *O cotidiano pedagógico de professores e professoras de uma escola de assentamentos do MST: limites e desafios*. Dissertação, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 1998.

CAMINI, I.; RIBEIRO, M. *Escola Itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam*. In: Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro. VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (organizadoras). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARTER, M. *Combatendo a desigualdade social: O MST e a reforma agrária no Brasil*. Editora Unesp, 2010.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC: 2010.

DEWEY, J. *Impressões sobre a Rússia Soviética e o Mundo revolucionário*. Trad. Carlos Lucena. Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/impressoes-sobre-a-russia>. Acesso em 17 ago. 2022.

ENGELS, F. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, 1989. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/cap03.htm>. Acesso em 2021.

FEDATO, B. R. Ideário Educativo de Pistrak em Orientações Educativas para os anos Iniciais da Escola Pública de primeiro grau do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, 2017.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. In: *Revolução E Educação: A Experiência Soviética*. In: LOMBARDI, J. C.; LIMA, M. Educação e Revolução: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação. Uberlândia: Navegando

Publicações, 2020.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. Krupskaya nos arquivos do National Union of Women Teachers: “uma palavra sobre a educação de classe”. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660769. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660769>.

Acesso em: 02 ago. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L C. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, L. C. de. Apresentação. In.: PISTRAC, Moisey M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, L. C.; CALDART, R. S.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs.). *Plano de Estudos da Escola Itinerante*. Cascavel: Edunioste, 2013.

FREITAS, L.C. A luta por uma pedagogia do meio. In: PISTRAC, M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In.: KRUPSKAYA, N. K. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In.: SHULGIN, Viktor N. *Rumo ao Politécnico*. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. *A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito*. In: PISTRAC, Moisey. M. (org.). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GHEDINI, C. M. *Escola em Movimento*: Instituto de Josué de Castro. Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 55, 2015.

GREIN, M. I. *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná*. Marlene Lucia Sapelli, Valter Jesus Leite, Caroline Bahniuk.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

HAMMEL, A. C.; FARIAS, M. I.; SAPELLI, M. L. S. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. (org.). *Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Ensaio sobre complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 67-96.

- [https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/view/CEE-PR\\_2251\\_pa\\_bicameral\\_15\\_16.pdf?query=CREDENCIAMENTO](https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/view/CEE-PR_2251_pa_bicameral_15_16.pdf?query=CREDENCIAMENTO). Acesso em 23 mai. 2021.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Editora Paz e Terra, 1969.
- KRUPSKAYA, N. K. *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 344p.
- KRUPSKAYA, N. K. *La educación de la Juventud. Nuestra cultura*, Madrid 1978. Disponível em: <http://bolchetvo.blogspot.com/2011/04/la-educacion-comunista.html>. Acesso em 21 ago. 2021.
- KUENZER, A Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002.
- LEHER, R. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. In *Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LEITE, V. J. Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST Paraná. 2017. *Dissertação*. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3396/5/Valter\\_Leite2017.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3396/5/Valter_Leite2017.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.
- LEITE, V. J.; Poroloniczak, J. A. “Currículo e resistência ativa: A Luta político-pedagógica Das Escolas Do Campo Nos Assentamentos e Acampamentos Do MST – Paraná”. *Revista Espaço Do Currículo* 14 (2):1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57911>. Acesso 20 ago. 2022.
- LEITE, V; SAPELLI, M. L. S. Complexos de Estudo. In: *Dicionário De Agroecologia e Educação*. (Org). Alexandre Pessoa Dias Anakeila de Barros Stauffer Luiz Henrique Gomes de Moura Maria Cristina Vargas. 1 Ed. Rio de Janeiro e São Paulo. 2021.
- LEITE, V; SAPELLI, M. L. S. Escolas itinerantes do MST/Paraná: ensaios da escola do trabalho e o desafio da ampliação da participação dos estudantes. In *Territorialidades Camponesas no Noroeste do Paraná*. Org. ROMPATTO, M R., CRESTANI, L. A. C. Cascavel, PR, FAG, 2021.
- LENIN, V. I. *O Estado e a Revolução A doutrina do Marxismo sobre o Estado e as*

*Tarefas do Proletariado na Revolução*. Prefácio à primeira edição. 1917. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estado-e-a-revolucao.pdf>. Acesso em 17 ago. 2022.

LENIN, V. I. *Obras Escolhidas em seis tomos*, Edições "Avante!", 1977, t.1, pp 35-39. (Mar, 1913).

LÊNIN, V. I. *Obras Escolhidas em seis tomos*, Edições "Avante!", 1986, t1, p. 136-145. Primeira Edição: Publicado no jornal Vperiod, n.º 9, 8 de Mar. (23 de Fev) de 1905.

MARX, K. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

Marx, K; Engels, F. Manifesto do Partido Comunista. 1998. *Dossiê 150 anos do Manifesto Comunista*. Estud. Av. 12 (34), Dez 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>

MARX, K; Engels, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Trad. Marcos Aurelio Nogueira e Leandro Konder, 2014. 2 Ed. Petrópolis, RJ.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Caderno De Educação Nº 13*. Edição Especial. Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990- 2001. 2005.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências*. *Caderno da Escola Itinerante – MST*, Curitiba: SEED, Ano VIII, n. 1, abr. 2008.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Cadernos da escola itinerante MST*. Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores. Ano II, Nº 4, nov. 2009.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Cadernos da Escola Itinerante Nº 03 - Pesquisa sobre a Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola*. 2009. Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acesso em 26 ago. 2022.

MOVIMENTO SEM TERRA. *Cadernos da Escola Itinerante Nº 04 - A Escola da luta pela terra - A Escola Itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI de 2010*;

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção Fazendo Escola nº 5. Setor de Educação do MST, São Paulo: Perez, 2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e*



significados. Cadernos da Escola Itinerante – MST, Curitiba: SEED, Ano I, Nº. 2, out. 2008.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Organização da Escola Itinerante de Educação Infantil ao Ensino Médio*. Curitiba, 2006.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Proposta Educacional Do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos: Ciclos De Formação Humana Com Complexos de Estudo*. Versão 2020.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Boletim da Educação* Nº 07 – Educação infantil: construindo uma nova criança de 1997.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Boletim da Educação* Nº 08 – Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas de 2001.

MUNARIM, A. *Trajetória do movimento nacional de educação do campono Brasil*. Educação v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em 20 ago. 2021.

NORMAS TÉCNICAS: Elaboração e apresentação de trabalhos acadêmico-científicos / Universidade Tuiuti do Paraná. – 3. ed. – Curitiba: UTP, 2012.

PARANÁ – CEE. *PARECER* 1012/2003, 2003.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. CEE. *Diretrizes da Educação no Campo*. PARECER Nº 330/2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. CEE. *PARECER* CEE/CEIF/CEMEP Nº 15/16. Disponível em:

PARANA. Conselho Estadual de Educação. CEE. PARECER Nº 1012/03. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacao\\_02\\_05cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacao_02_05cee.pdf). Acesso em 20 ago. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. CEE. *PARECER* N.º 735/05. Disponível em:

[http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Parceres\\_2005/Pa\\_735\\_05.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Parceres_2005/Pa_735_05.pdf). Acesso em 21 ago. 2021.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná - Educação do Campo*. Secretaria de Estado da Educação - SEED. Curitiba, PR, 2006.

PARANÁ. Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

2001.

PISTRAK. M. M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK. M. M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular, 2015.

PISTRAK. M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PISTRAK. M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

POMAR, V. A Revolução 100 anos depois. In: *Pedagogia socialista: Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais*. Roseli Salete Cladart; Rafael Litvin Villas Bôas (Orgs). Expressão Popular, São Paulo, 2017.

REIS FILHO, D. A. *A Revolução Russa: 1917- 1921*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

REIS FILHO, D. A. *As Revoluções Russas e o socialismo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

RIBEIRO, M. *Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado*. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 459-490, Mar. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100020>.

RITTER, J. Complexos de Estudo: uma proposta para as Escolas Itinerantes do Paraná – limites e possibilidades. Tese. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2016.

RITTER. J.; GREIN. M. I. SOLDA, M. A Questão do Trabalho na Escola Itinerante In: SAPELLI. M. L. S., FREITAS. L.C., CALDART. R. S., (Orgs) *Caminhos para a Transformação da Escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre Complexos de Estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ROIO, M. D. Lenin e a Internacional. In *Lenin: teoria e prática revolucionária*. Anderson Deo, Antonio Carlos Mazzeo, Marcos Del Roio (organizadores). Marília: Oficina Universitária, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2015.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-80)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988 (Impresso no Brasil 2010).

SAPELI M. L.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. *Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre*

complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, M. L. *De Paulo Freire a Pistrak*. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Marlene%20Lucia%20Siebert%20Sapelli.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022. Artigo de discussão ao GT 8: Contribuições dos Movimentos Sociais para a educação dos trabalhadores: crianças, jovens, adultos e idosos (espaços formais e não formais).

SAPELLI, M. L. S. *Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, M. L. S. *Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 129-143, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L.C.; CALDART, R.S. *Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo* ensaio sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, M. L. S.; Leite, V.; Bahniuk, C. *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná*. São Paulo, Expressão Popular, 2019.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, N. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadezdja Krupskaya. Revista *HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 28-37, abr, 2011 - ISSN: 1676-2584.

SHULGIN, V. N. *Rumo ao politecnismo*. Tradução de: Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, M.A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, M.A. Pesquisa Educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100205&lng=en&n](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100205&lng=en&n). Acesso em: 22 ago. 2022.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da (Org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: UTP, 2016. Disponível em: <https://utp.br/wp->

content/uploads/2019/08/miolo\_livro\_prat\_e\_elementos\_2019.pdf. Acesso em 28 ago. 2022.

VIEIRA, T.C.L. A relação educação e agroecologia: um estudo sobre experiências em escolas do MST no Paraná. *Dissertação*. Guarapuava, 2018.

VIEIRA, T.C.L. Experiências de Educação em Agroecologia em Escolas Itinerantes e de Assentamento Vinculadas ao MST no Paraná: A Função Social da Escola na Construção da Agroecologia. *Olhar de Professor*, vol. 20, núm. 2, pp. 321-343, 2017, UEPG.

## 7. APÊNDICE 1:

Edições do catálogo eletrônico do NPB-Ios. K.D. Ushinsky<sup>108</sup>

- Pistrak M.M.  
"Não tive infância" [Texto]: [Lembrando M. M. Pistraka, prep. em 1937 por ed. revista "Mensageiro do Iluminismo": 1º pub.] / MILÍMETROS. Pistrak; Publ. e preparação o texto L. A. Mihailova / Pedagogia. -1995. -N 6. -P. 89-95. - (História sc. e pedagogia)

-----  
379/P-348

- Pistrak, Moses Mikhailovich  
Questões de propaganda pedagógica [Texto] / MILÍMETROS. Pistrak. - M.: Operário da educação, 1930. -55, [1] pág. -

-----  
373/P-384

- Pistrak, Moses Mikhailovich  
À Escola Politécnica [Texto]: Sáb. Arte., Escreva. em 1930/31/M.M. Pistrak. -M.; L.: Uchpedgiz, 1931. -96 pp. -

-----  
373/P-348

- Pistrak, Moses Mikhailovich  
Sobre temas escolares [Texto] / M.M. Pistrak. -Rostov n/a: Norte. Cáucaso, 1933. -134, [2] p.

-----  
373/P-348

- Pistrak, Moses Mikhailovich  
Problemas urgentes da escola soviética moderna [Texto]: Guia para professores / M.M. Pistrak. -M.: Gosizdat, 1924. -136 p. -

-----  
373-0/P-348

- Pistrak, Moses Mikhailovich  
O problema da revolução cultural e as tarefas da escola tipo elevado [Texto]: Do ciclo "Problemas atuais educação social" / M.M. Pistrak; Inst. qualificação dos professores. -M.: B.I., 1928. -39 p.

-----  
37/M-482

- Melnikova, Lyudmila Alekseevna  
O conceito de "Escola do Trabalho" na herança pedagógica de M. M. Pistrak [Texto]: Abstrato dis. ... cãndida. ped. Ciências: 13.00.01/ LA Melnikov; Crescimento. Estado ped. un-t. -Rostov n/a, 1995. -17, [1] p Bibliografia no final do livro

-----  
<sup>108</sup> Disponível em: <http://www.dates.gnpbu.ru/3-8/Pistrak/pistrak.html>. Acesso em 21 ago. 2022.

## 8. APÊNDICE 2:

### **Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo<sup>109</sup>**

#### **Sobre o Inventário**

O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores,...

#### **Inventariar a realidade do entorno da escola**

Estamos propondo este guia para uso das escolas do campo e o inventário aqui tratado é basicamente sobre o que existe no entorno delas. No trabalho de educação e particularmente na escola de educação básica, buscar conhecer o lugar em que se insere, e suas relações sociais e ecológicas com as questões da realidade mais ampla, integra uma determinada concepção de educação e de escola.

Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória. Por isso a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. Mas esta ligação entre escola e vida (trabalho, luta, cultura, organização social, história) precisa de uma formulação pedagógica séria, para que os momentos de estudo não se reduzam a conversas sobre aspectos ou problemas da realidade, mas possam garantir efetiva apropriação de conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza. Buscamos um modo de estudo que articule trabalho, conhecimento, ensino e participação dos estudantes na condução da vida escolar. E buscamos construir a escola como um lugar de formação humana multidimensional e um centro cultural de referência para a comunidade.

Caminhar nesta direção exige que o conjunto dos sujeitos da escola parta de uma base comum, objetiva e detalhada, de informações sobre a realidade a ser trabalhada pelo plano de estudos.

O *roteiro de inventário* que apresentamos a seguir é uma forma de organizar

---

<sup>109</sup> Guia discutido no Seminário: *Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo*. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016. Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins. Esta é uma versão para experimentação prática nas escolas e em cursos de formação de educadores do campo, aberta à continuidade de sua construção coletiva. Concluída em julho 2016.

o trabalho de levantamento das informações sobre o entorno da escola (e também sobre seu interior). No entanto é importante compreender o inventário como um processo dinâmico, em movimento. Elementos da observação e do diálogo cotidiano podem contribuir para compor este roteiro.

Os levantamentos propostos consideram questões da realidade atual e visam prioritariamente o uso pedagógico dos dados pela escola, em suas diferentes atividades educativas. O inventário é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte. Mas à medida que a escola organiza e disponibiliza as informações levantadas, ela passa a ser uma fonte de dados e de materiais de pesquisa para o conjunto da comunidade e para variados usos. E se trata de um trabalho dinâmico e cumulativo: se a escola conseguir estabelecer esta relação viva com a comunidade, ela própria (famílias, grupos, organizações,...) poderá tomar a iniciativa de fornecer novos dados ou atualizar as informações do inventário, em um fluxo contínuo e educativo.

### **Objetivos do inventário**

Nas escolas do campo visamos alguns usos prioritários das informações a serem levantadas pelo inventário, usos relacionados a nossos objetivos formativos:

- identificar possibilidades de relação da escola com o trabalho socialmente produtivo, para discussão com a comunidade e possível inclusão no planejamento pedagógico;
- levantar informações para estudos sobre agroecologia e agricultura na relação com o trabalho, considerando a possibilidade real de ligação das escolas do campo com atividades de produção agrícola de base agroecológica, e a necessidade de refletir sobre a realidade da agricultura hoje e suas mudanças no tempo e no espaço;
- verificar porções da realidade inventariada que possam ser ligadas ao estudo dos conteúdos de ensino das diferentes áreas;
- identificar conteúdos a serem incluídos no plano de estudos em vista da compreensão de questões relevantes da realidade atual;
- levantar possibilidades de pesquisas ou visitas de campo com os estudantes para aprofundar o estudo científico de determinadas questões da realidade na relação com os conteúdos de ensino.

No planejamento da realização do inventário, é importante que cada escola discuta também seus objetivos específicos com esta ferramenta, considerando o processo educativo que ali se desenvolve e as necessidades reais de conhecimento da realidade. E que desenvolva a preparação considerando o inventário como uma forma de *diálogo de saberes* entre as famílias, entre a escola e a comunidade, entre educadores e educandos, e com a natureza, de que todos somos parte.

### **Entorno da escola**

Estamos entendendo por *entorno* da escola o meio geográfico onde ela se situa, mas combinado com as relações sociais e comunitárias que ela estabelece por meio dos seus sujeitos, especialmente os estudantes e suas famílias. Isto quer dizer que uma mesma escola pode ter relação com diferentes comunidades, cujos núcleos de moradias e unidades de produção têm proximidade física maior ou menor. Uma

escola que recebe grupos de estudantes de comunidades vizinhas precisa fazer o inventário dos diferentes locais, à medida que atividades de trabalho e de estudo possam acontecer nelas.

Também é importante identificar aspectos de um entorno um pouco mais distante, mas que influenciam significativamente a vida das famílias, das comunidades que integram a escola, por exemplo, a existência de uma fábrica ou de uma agroindústria próxima que recebe trabalhadores da comunidade ou com a qual as famílias se relacionam comprando ou vendendo produtos, ou que afeta o meio ambiente da região.

Cada escola precisa decidir, em função dos objetivos específicos do seu inventário, qual o recorte do entorno a ser investigado, considerando estas totalidades que se entrelaçam: - as redondezas do prédio/local da escola; - a área de vizinhança da escola; - a(s) comunidade(s) envolvida(s) com a escola e suas atividades. Em alguns casos todas estas possibilidades de entorno são fisicamente próximas; em outros, elas significam que fazer o inventário implicará deslocamentos das pessoas para conseguir as informações. Tudo isso precisa ser considerado no plano de realização do inventário.

### **Construindo um roteiro-guia para fazer o inventário**

Organizamos esta proposta de guia para realização do inventário em **duas fases**. Na prática são dois roteiros, necessariamente articulados entre si, mas com objetivos específicos e com focos, tempos e procedimentos diferentes. Trata-se apenas de um guia, que poderá ser recriado ou ajustado conforme as circunstâncias locais e os objetivos do uso desta ferramenta em cada escola ou entre escolas que se articulem para processos coletivos de planejamento.

A **primeira fase** se refere aos levantamentos gerais básicos para usos diversos na escola e pela comunidade. As informações a serem levantadas estão indicadas por *blocos*. A depender dos objetivos discutidos em cada escola, um bloco poderá ser mais detalhado do que outro, mas é muito importante ter dados básicos em todos os blocos, porque eles se referem a diferentes dimensões da vida com a qual o trabalho pedagógico da escola precisa ser conectado. A ordem dos levantamentos ou se eles serão feitos todos de uma vez é uma decisão do planejamento de cada escola.

A **segunda fase** do inventário supõe a realização da primeira e a sistematização dos dados nela levantados, para que sirvam de base para este novo passo do trabalho. Desenhamos o roteiro desta segunda fase a partir de um objetivo específico: que a escola possa contribuir de alguma forma com as famílias de determinada comunidade que decidam pelo caminho de uma *reconstrução ecológica e social da agricultura*. Mas os levantamentos propostos indicam possibilidades de continuar o trabalho como pesquisa em outros estudos coordenados por algumas disciplinas ou feitos entre disciplinas de uma determinada etapa da educação básica. O roteiro principal permite chegar a um estudo introdutório sobre os agroecossistemas presentes no entorno da escola. Partimos de formulações já



existentes no âmbito da *agroecologia*<sup>110</sup>, ajustadas para realização pelos estudantes ou com sua participação, caso integre uma ação mais ampla do conjunto da comunidade.

### **Como fazer o levantamento das informações**

O levantamento precisa ser planejado para cada fase. Na primeira fase pode ser organizado por bloco. Para cada bloco é preciso verificar primeiro que informações a escola já tem e atualizadas; o que já está em registros ou documentos que podem ser consultados: não tem porque ocupar as pessoas com perguntas que se tem como ter a resposta de outra forma, a menos que seja para confrontar informações; as entrevistas e rodas de conversa devem priorizar aspectos que sejam de memória ou de conhecimento oral, ou dos quais não se tenha registros confiáveis. A partir daí é necessário distinguir entre os dados que podem ser obtidos pela observação e anotação do que for observado, e o que implicará entrevistas ou conversas, e quais precisam ser feitas com cada família ou podem ser feitas apenas com algumas lideranças comunitárias ou representantes de organizações coletivas locais.

Na segunda fase prevê-se um trabalho de campo mais demorado, possivelmente com mais de uma ida às famílias, aos grupos coletivos e aos locais de produção para busca das informações e envolvendo mais atividades de entrevistas, rodas de diálogo e dias de campo. Entendemos, pela experiência de roteiros deste tipo, que o questionário não é o instrumento mais recomendado porque formaliza demais os levantamentos e dada a diversidade de situações que podem ser encontradas teria que ser construído caso a caso ou com muitas variáveis que dificultariam a aplicação e a sistematização. Melhor trabalhar com entrevistas, observações e conversas individuais, em família ou em diferentes grupos, garantindo o rigor dos registros. Na seleção de famílias para entrevistas podemos considerar seu envolvimento mais expressivo com diferentes sistemas produtivos presentes no lugar.

Em ambas as fases o inventário deve ser uma atividade realizada em conjunto por estudantes e professores da escola, envolvendo outros membros da comunidade na realização ou na discussão dos objetivos e usos das informações levantadas. *É muito importante que o inventário seja assumido como tarefa da comunidade e não apenas da escola.*

Especialmente para a segunda fase é fundamental contar com a participação de pessoas da área da produção e ou com profissionais das ciências agrárias (da escola ou de equipes técnicas com atuação no local). É necessário ter uma equipe de coordenação e não ser uma atividade de educadores ou turmas isoladas,

---

<sup>110</sup> Foram nossas referências mais diretas: AS-PTA. *Avaliação econômico-ecológica de agroecossistemas*. Parte II – Procedimentos metodológicos. Rio de Janeiro: AS-PTA, maio de 2015 (apostila). ESCOLA MILTON SANTOS. *Diálogo de saberes no encontro de culturas. Caderno da ação pedagógica*. Maringá: MST/PR, julho de 2012. ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3ª ed., (revista e ampliada), São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012, especialmente o capítulo “O agroecossistema: fatores determinantes/recursos/processos e sustentabilidade”, p. 183-218.

exatamente porque precisa se tornar um material de apoio ao planejamento pedagógico do conjunto da escola. Serão várias pessoas trabalhando ao mesmo tempo, de forma organizada e planejada. A divisão de tarefas pode ser feita pela quantidade de famílias a serem entrevistadas, pela natureza da tarefa (organizar os registros, ler documentos e extrair os dados), ou pela familiaridade dos educadores que comporão cada equipe com determinados assuntos ou blocos. E os docentes das diferentes disciplinas ou áreas, à medida que são envolvidos no planejamento, podem indicar novos aspectos a serem levantados, visando seu uso pedagógico específico.

*O processo de realização do inventário deve ser tão educativo como o uso posterior de seus resultados.* Isso implica planejamento e organização coletiva, participação efetiva dos estudantes e que todos entendam o processo em andamento e seus objetivos, tendo apropriação sobre o conteúdo das perguntas e observações que fazem. E certos estudos prévios em sala de aula serão necessários na preparação para realização do inventário, já implicando conteúdos de ensino a incluir no plano de estudos da escola.

### **Quando se faz o inventário**

Um inventário como este proposto não é uma atividade que possa ser feita de uma vez e de uma vez para sempre. *É um processo cumulativo, que deverá ser feito passo a passo.* Por isso é necessário que a escola inclua a realização do inventário em seu planejamento, estabelecendo as tarefas e definindo quem faz o que e em que tempo. Lembramos que o melhor é realizar uma fase depois da outra. E que a segunda fase supõe a primeira, mas a primeira não supõe necessariamente a realização da segunda. Dependerá do planejamento mais amplo da escola.

Quando o inventário for feito pela primeira vez por uma escola, será preciso decidir qual o melhor período para que o maior número de educadores e de estudantes possa ser envolvido, considerando que esta atividade terá vários passos e ocupará um bom tempo. Possivelmente aconteça ao longo do ano, sendo as informações aproveitadas aos poucos. Já no ano letivo seguinte à realização do inventário se poderá considerar o conjunto das informações no planejamento pedagógico da escola. A princípio os levantamentos de campo não poderão ser feitos todos no horário escolar regular (pelo tempo exigido), a menos que se trate de uma escola em tempo integral. Já a sistematização dos dados de ambas as fases e alguns dos procedimentos de campo previstos em ambas as fases, poderão integrar o planejamento de atividades pedagógicas de alguma disciplina ou entre disciplinas no próprio tempo aula.

A realidade que estamos inventariando é dinâmica, vai mudando. Mas nem tudo muda de um ano para outro. Recomenda-se que depois de feito o primeiro, a escola passe a colocar na sua agenda anual a atividade de atualização do inventário, que não significa fazer todos os levantamentos de novo, mas buscar identificar alterações e novos aspectos que precisam ser revistos ou acrescentados. A periodicidade da atualização vai depender de cada realidade e das novas exigências dos processos formativos. E talvez se possa pensar na realização da primeira fase em um ano e da segunda fase no ano seguinte, já incluindo alguma atualização

necessária das informações dos levantamentos básicos.

### **Como sistematizar/organizar os dados**

A forma de organizar e disponibilizar as informações levantadas vai depender dos objetivos de cada escola com esta ferramenta, do contexto específico de sua realização e da decisão de realizar ou não as duas fases. Pensando na primeira fase, se o inventário integra um planejamento pedagógico comum entre escolas próximas ou de uma determinada região, por exemplo, há necessidade de sistematizar o que há de comum entre elas, em alguma forma de síntese, sempre tomando o cuidado de não descartar/perder a memória dos registros feitos no momento de cada levantamento (que devem ficar arquivados na escola). Se o inventário é feito para uso da própria escola, mas com mais de uma comunidade pesquisada, também há necessidade de sistematizar aspectos comuns. Caso se trate de uma mesma comunidade, a necessidade será de organizar os registros em uma forma de síntese que permita o acesso pelo conjunto da escola, incluindo estudantes e educadores que vão chegando a cada período.

Pensando na segunda fase, possivelmente se tenha que fazer um tipo de sistematização de dados e de texto escrito para cada bloco, a depender da natureza das questões envolvidas e de modo a facilitar o uso posterior, tanto nas atividades de ensino como de trabalho.

É importante conceber o inventário como uma ferramenta de trabalho. Os *levantamentos podem ser usados à medida que são feitos*. Sínteses parciais de alguns blocos podem ir direto para trabalho de sala de aula em determinadas disciplinas ou áreas. Mas isso não tira o compromisso da *elaboração de um documento-síntese* que poderá incluir quadros, tabelas e desenhos ou mapas, que organizem ou permitam visualizar mais facilmente as informações levantadas em cada fase. É preciso que se discuta isso no momento do planejamento do inventário, para que se chegue a um formato de documento que seja prático e para uso frequente. É fundamental envolver os estudantes também neste momento, conforme as condições de trabalho de cada idade e orientados pelos educadores. Outros arquivos poderão compor a memória do inventário: fotografias, conversas gravadas, banco de sementes, herbário das principais plantas da região, cadernos de receitas culinárias...

### **Roteiro Fase 1 – Levantamentos básicos**

#### **Bloco 1: Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade**

- Como é a vegetação natural da área? Que plantas nativas/espontâneas estão presentes: arbóreas e herbáceas.
- Há reservas na área? De que tipo?
- Que animais existem no lugar: nativos e domésticos.
- Quais os tipos de relevo, que acidentes geográficos existem? Há erosão, voçorocas, ravinas?
- Quais os tipos e as características (físicas, químicas e biológicas) do solo: cor, estrutura (arenosa, argilosa...), terra solta ou compactada, presença de matéria orgânica? Quais os tipos de rocha existentes e que uso se faz delas?

- Quais são os indicadores considerados significativos pelos agricultores para definir que o solo é de boa qualidade? E quais as condições atuais de qualidade do solo deste local? Observa-se, por exemplo, a presença de plantas indicadoras de qualidade do solo? Quais?

- Como é o clima na região: qual a regularidade das chuvas, qual a média de temperaturas ao longo do ano, qual a média de dias do sol por ano...

- Há fontes de água no entorno? Quais? Existe algum riacho, rio, lagoa, açude ou vertente de água no local ou próximo? Há alguma barragem em área próxima? Como é a qualidade da água?

**Bloco 2: Pessoas / famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais**

(Considerar a opção de fazer os levantamentos das diferentes comunidades de origem dos estudantes (se for o caso) ou apenas daquela onde fica localizada a escola.)

- Quantas são as famílias da comunidade (local e ou de cada comunidade envolvida na escola)? De onde vieram? A que etnias pertencem? Quais os tipos de composição das famílias que existem nesta comunidade?

- Há pessoas portadoras de deficiências físicas ou mentais na comunidade? Quais as deficiências presentes e como são tratadas?

- Quais as principais características econômicas, sociais, culturais das famílias? Como se dão as relações de gênero e entre gerações? Que relações existem entre as famílias?

- Como são as moradias (condições básicas, características estéticas, proximidade entre elas...). O que existe no entorno próximo das moradias?

- Que móveis e eletrodomésticos existem na maioria das moradias (mesa, cadeiras, cama, fogão, geladeira, aparelho de TV e de som...)

- Como é o acesso a luz elétrica, saneamento, água?

- Quais os meios de comunicação e de acesso às informações que são utilizados pelas famílias?

- Há uso de internet, quem usa, para que finalidade e com que regularidade?

- Quais os meios de transporte mais usados pelas famílias e como são as estradas?

- Que atividades de lazer são realizadas coletivamente ou por determinados grupos e quando acontecem?

- Há festas tradicionais que se realizam na comunidade, que datas costumam ser celebradas mais fortemente pelas famílias?

- Que igrejas/religiões atuam no local e que práticas desenvolvem com as famílias?

- Há grupos artísticos no local? Existe acesso próximo a atividades/produções artísticas, música, pintura, teatro...?

- Há museus ou outros centros de memória no local ou que não estejam muito distantes da escola? E há bibliotecas próximas?

- Quais são os principais hábitos alimentares das famílias e características da

cultura alimentar da comunidade? Quais os alimentos consumidos regularmente, todos os dias ou todas as semanas? A maioria dos alimentos é produzida no local ou comprada na cidade? Que alimentos são adquiridos no mercado e em que quantidades? A maioria dos alimentos ingeridos contém agrotóxicos? Há muito consumo de alimentos processados ou ultraprocessados? Observar formas de preparo dos alimentos, nas famílias, em refeitórios coletivos quando houver; coletar receitas culinárias típicas do local ou da região. Identificar a percepção das famílias sobre a qualidade dos alimentos.

- Quais os problemas de saúde mais comuns entre as famílias e como costumam ser tratados? Como é o atendimento de saúde? Há iniciativas de tratamentos alternativos, quais e como é sua receptividade pelas famílias? Existe posto de saúde na comunidade ou próximo?

- O que se faz com o lixo (restos de alimentos, embalagens, latas, garrafas,...) nas casas e no conjunto da comunidade?

- Qual a média de anos de escolarização entre as famílias? Há pessoas (e em que faixa etária) que não são alfabetizadas? Existe algum trabalho de alfabetização de jovens e adultos na comunidade ou na região? Há espaços educativos coletivos para crianças de 0 a 6 anos? Qual a distância entre a moradia e a escola mais próxima (de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior)?

- Quais são as *fontes de renda* da família? Listar as rendas, indicando o que e quanto: \* *monetária* (a que pode ser medida, salário, cheque do leite, venda de produtos...) e *não monetária* (a que não é transformada em dinheiro, indo direto para o autoconsumo); \* *agrícola*: cultivos, criação de animais e processamento simples de produtos da agricultura; *não agrícola*: salário, diárias, prestação de serviços, aposentadoria, pensão, auxílios previdenciários, bolsa família, etc.; identificar o total mensal e anual e o beneficiário. No caso de salário, diárias ou prestação de serviços, identificar o tipo de atividade e quanto tempo a pessoa dedica a esse trabalho na semana...

- As famílias têm acesso a que *políticas públicas* ou programas? Acessam financiamentos, assistência técnica, habitação rural, saúde, educação, PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar)?

- As famílias têm dívidas financeiras? De que tipo? Há alguma inadimplência junto a bancos ou outras instituições de crédito? Há algum planejamento para quitar as dívidas?

### **Bloco 3: Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias**

- Quais as formas de acesso à terra: terra própria de cada família ou pessoa, posse, arrendamento, comodato, uso comunitário...; área total ocupada (para produção, moradia e outros usos comunitários)...

- Quais os *cultivos existentes*: que plantas são cultivadas (espécies e variedades) e para que finalidades? Há consórcios de plantas e rotação de culturas? Qual a origem das sementes utilizadas? Quais as formas de cultivo e que tecnologias são utilizadas? São usados fertilizantes sintéticos e agrotóxicos? São usados adubos ou outros produtos orgânicos?

- Que *animais* são criados (e de que raças) e para que finalidades? Quais as formas de criação e qual o uso de tecnologias?
- Existe *processamento de produtos*? Quais? Por iniciativa de cada família para seu próprio uso ou há atividades comunitárias simples para consumo das famílias ou para venda em feiras, etc.
- Há *agroindústrias* formalmente constituídas no local ou no entorno, em que forma de propriedade, quem trabalha nelas e qual sua forma de gestão?
- Existem *atividades extrativistas*, quais, quem trabalha nelas?
- Existem práticas de *artesanato*, quais, quem trabalha nelas?
- Há *outras indústrias* no local ou no entorno ou na região? Quais as principais e quem são seus proprietários? De onde são seus trabalhadores? Há membros desta comunidade trabalhando nelas? Em que regime de trabalho?
- É feito uso de *maquinários e ferramentas* nas atividades produtivas? Quais, em que atividades são utilizadas, quem os têm e quem os opera? Há fabricação local de instrumentos de produção, quais, como são feitos? Como são as instalações das diferentes atividades produtivas?
- Quais os *resultados da produção*? O que é produzido para consumo doméstico (de cada família ou de um grupo coletivo/comunitário)? Há excedentes de produção que são comercializados e onde/para quem? Há produção feita exclusivamente para comercialização? Quais produtos? Como e onde é feita a comercialização de cada produto, quando acontece?
- Há alguma forma de “assistência técnica” no local? Quem faz e de que forma?

#### **Bloco 4: Formas de trabalho e sua organização**

- Qual a divisão social do trabalho entre as diferentes atividades produtivas existentes na comunidade: quem faz o que?
- Qual a forma predominante de organização do trabalho: familiar, trabalho coletivo (grupos, associações, cooperativas,...), outras formas? Existe trabalho assalariado para atividades produtivas internas à comunidade? Existem trabalhadores assalariados de empresas externas próximas? Como se dá a participação das mulheres, dos jovens e das crianças no conjunto do trabalho, nos processos de decisão e de execução?
- Como é feito o trabalho doméstico: o que é feito em cada família? há serviços comunitários, como por exemplo, cuidado de crianças, preparo de alimentação em refeitórios coletivos,...?

#### **Bloco 5: Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias**

- As famílias desta comunidade participam em movimentos sociais, organizações de trabalhadores, outras entidades (locais e mais amplas)? Indicar quais e se a participação é de toda família ou só dos homens, das mulheres, dos adultos, dos jovens...
- Quais as questões que têm mobilizado a organização ou participação nas lutas?

- Que formas de organização coletiva existem na comunidade? Entre as comunidades?

- Que organizações ou entidades ou instituições estão presentes e ou têm influência significativa sobre as relações e práticas da comunidade (movimentos sociais, sindicatos, igrejas, grupos culturais, órgãos públicos, cooperativas, entidades do agronegócio...)?

### **Bloco 6: Escola: estrutura física, formas de organização do trabalho e aspectos curriculares**

- Quais são as condições de infra-estrutura da escola: salas de aula, biblioteca, equipamentos de laboratório de ciências, acesso a luz elétrica, água, saneamento, internet, local para prática de esportes,...

- Quem são os educadores: de onde vêm, qual a formação, qual o regime de trabalho, se há rotatividade...

- Quem são os estudantes? Suas características de faixa etária, origem, etnia, gênero, vínculos familiares e sociais...

- Como é a organização do trabalho na escola: entre os educadores, com os estudantes?

- Como se dá a gestão da escola: há processos em que os estudantes estão ou poderiam estar envolvidos? Há alguma experiência de auto-organização dos estudantes? Como funciona?

- Há formas de interação com a comunidade? Quais?

- Qual a referência seguida pela escola na seleção de conteúdos de ensino? Quem decide sobre o que ensinar? Em que forma os conteúdos são trabalhados: por disciplina, por área, com alguma forma de integração entre as disciplinas ou áreas? Há uso de livros didáticos pelos professores e estudantes? Fazer uma lista dos principais para cada disciplina ou área.

- Há planejamento pedagógico na escola? Quem faz? Quais os níveis de planejamento que existem? Que tipo de atividades são planejadas?

- Costumam acontecer atividades realizadas pelos estudantes fora da escola? Quais e em que tempo?

- Quais são os alimentos utilizados na merenda escolar e qual sua origem? Observar formas de preparo dos alimentos na escola.

### **Bloco 7: O que fazem as crianças e jovens no tempo em que não estão na escola<sup>111</sup>**

Levantamento detalhado por idade (sugestão de faixas: 6 a 8, 9 a 11, 12 a 15, 16 a 18 anos, conforme realidade de cada local) e distinguindo meninos e meninas e estudantes da escola e de fora, mas que moram na comunidade, sobre:

- Participação nas atividades produtivas familiares ou comunitárias (quais atividades em quanto tempo diário médio)

---

<sup>111</sup> Estas informações poderiam compor os blocos anteriores, mas optamos por deixar em um bloco próprio para destaque e para facilitar uma sistematização que possa ser considerada no planejamento da escola e no diálogo com as famílias.

- Participação em trabalhos domésticos (quais atividades em quanto tempo diário médio)
- Participação em jogos e brincadeiras (quais atividades, individuais e coletivas, em que tempo diário ou semanal)
- Se assistem TV ou estão na internet, redes sociais, etc. (em que tempo diário ou semanal)
- Leituras (quais, em que tempo, se para tarefas da escola ou por outras indicações)
- Participação em grupos ou organizações entre si ou com os adultos (quais, em que tempo)
- Participação em atividades culturais internas ou externas à comunidade (quais, em que tempo)...

### **Roteiro Fase 2 – Levantamentos visando aprofundamento de estudos**

Este roteiro propõe um aprofundamento da pesquisa de campo (pensando especialmente no trabalho com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio) sobre *agroecossistemas*<sup>112</sup> existentes no entorno da escola, em interface com informações sobre o *sistema agroalimentar*<sup>113</sup> da região. A ideia é que esta ferramenta ajude a estudar relações fundamentais entre produção e consumo de alimentos, agricultura, estrutura agrária, funcionamento da lógica de exploração capitalista (sobre o trabalho e sobre a natureza) e construção de novas relações sociais de produção. Estudos que integrem abordagens ecológicas, econômicas, políticas e socioculturais, adequando-os para cada faixa etária.

Recomenda-se que a preparação desta 2ª fase do inventário inclua um estudo básico sobre os conceitos-chave envolvidos neste foco. É importante que os estudantes saibam qual a análise que se está pretendendo fazer com os dados de campo que vão ajudar a levantar. As chaves de análise estabelecidas pela relação entre estes conceitos podem orientar a forma de exposição dos resultados desta pesquisa. Mas a escola precisa ter presente que cada bloco de dados e descrições poderá ter diferentes usos nas atividades pedagógicas ao longo do ano letivo em curso e no planejamento do próximo.

#### **Bloco 1: Levantamentos de percurso histórico**

É fundamental conhecer a história (transformações) do território onde a escola se insere: o percurso da comunidade, das famílias, do lugar em que estamos hoje

---

<sup>112</sup> Agroecossistema é uma comunidade de plantas e animais interagindo com seu ambiente físico e químico, que foi modificado para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo e utilização humana. Um agroecossistema é constituído por diferentes sistemas produtivos (sistema agrícola, pecuário, extrativista, agroflorestal, de processamento de alimentos,...), por recursos naturais, pelas pessoas (indivíduos, famílias, coletivos) em suas relações de trabalho e de convivência, pelas instalações de trabalho e áreas de moradia. A delimitação exata de um agroecossistema não é algo dado a priori; é uma decisão que se toma a partir dos objetivos de seu estudo ou das intervenções pretendidas. Geralmente se combina o critério geográfico com o de configuração das unidades de produção, familiares ou coletivas.

<sup>113</sup> Sistema agroalimentar é uma expressão que inclui produção agrícola, distribuição de recursos, processamento e comercialização de produtos em uma determinada região ou país.



vivendo, trabalhando. Alguns levantamentos que estamos propondo:

- *Sobre a comunidade*: buscar documentos e registros da história da comunidade, do lugar, da região e registrar histórias ou depoimentos de vida de pessoas mais antigas da comunidade, história da escola...; identificar eventos marcantes que mudaram a trajetória de desenvolvimento do lugar, como a implantação de um determinado sistema de produção, a vinda de alguma indústria para a região, ou um evento climático forte, o início de uma organização coletiva,...; perguntar para as pessoas mais antigas quais as mudanças principais que ocorreram desde sua chegada ou desde a constituição desta comunidade; identificar e descrever experiências de agricultura alternativa já desenvolvidas no local e o que aconteceu com elas...

- *Famílias*: entrevistar as famílias (ou uma amostra delas) sobre sua origem, quando chegaram neste lugar e porque, os ciclos principais de casamentos, nascimento de filhos e filhas, migrações, chegada de outras pessoas, mudanças de familiares, questão da sucessão...; fazer um inventário da evolução patrimonial de cada família ou grupo coletivo: benfeitorias (infra-estrutura) – casa, paiol, estrebaria, chiqueiros, galinheiros, cercas, tanques/açudes...; móveis e equipamentos de uso doméstico; ferramentas de trabalho; máquinas e equipamentos (incluindo veículos); rebanho – todos os animais...; descrever alterações que percebem nos costumes e modo de vida, por exemplo, na forma de alimentação e nos produtos produzidos para consumo doméstico e comprados no mercado, no uso do tempo para diferentes atividades, na participação em lutas sociais e em organizações ou instituições...

- *Agroecossistemas*: buscar o histórico das transformações já ocorridas nos ecossistemas (pelo menos as recentes, desde que as famílias ali moram): o clima tem mudado? O solo ficou mais pobre ou mais fértil? A variedade de plantas aumentou ou diminuiu? Havia mais fontes de água? Tinha rio e não tem mais?... Já existiram tipos diferentes de sistemas produtivos neste local? O que mudou em relação ao uso de insumos na produção agrícola e na forma de trabalhar? Verificar se as pessoas identificam as razões das mudanças e registrar as razões indicadas.

Para sistematização dos levantamentos deste bloco uma sugestão é recompor o percurso da ocupação deste território e as transformações ocorridas na paisagem, mostrando as relações entre as potencialidades e as restrições sociais, ambientais e agronômicas particulares de cada local e a história do lugar e das famílias que adotam determinados sistemas produtivos.

## **Bloco 2: Biodiversidade, sistemas de produção, trabalho e uso de tecnologias<sup>114</sup>**

- A partir das informações levantadas na fase 1 (melhor se estiverem sistematizadas em tabelas) desenhar o *mapa da biodiversidade* dos agroecossistemas pesquisados com os estudantes (plantas nativas e cultivadas,

---

<sup>114</sup> Uma fonte para detalhamento de aspectos que podem compor estas descrições e levantamentos, especialmente envolvendo estudantes do ensino médio: Escola Milton Santos, Maringá/PR, Roteiro para o *diálogo de saberes no encontro de culturas* – Tempo Comunidade Curso Técnico em Agroecologia. Materiais produzidos pela EMS podem ser acessados eletronicamente em <http://atemisems.wix.com/escolamiltonsantosvc>

criação de animais), mostrando depois para a(s) comunidade(s) envolvida(s) e propondo a discussão sobre a situação atual da biodiversidade em nossa área/região: estamos conservando ou degradando a biodiversidade? Por quê? Quais os aspectos que mais ameaçam a sustentabilidade da agricultura neste lugar, nesta região? Verificar no diálogo se há informações que precisam ser atualizadas e acrescentadas no mapa, que pode ter também um texto descritivo correspondente, incluindo problemas identificados em relação à água, ao solo, aos aspectos estéticos da paisagem... Pode-se fazer também a construção de mapas pelos agricultores para levantar especificamente as características do solo.

- Pesquisar sobre a que *bioma* a área pertence e o que identifica/caracteriza este bioma.

- Como se faz o manejo do solo? Há práticas de conservação ou recuperação do solo? Quais e em que locais?

- Pode-se estudar, com a contribuição específica das ciências da natureza, como acontece em cada ecossistema o fluxo de energia e a ciclagem de nutrientes, considerados processos fundamentais na análise ecológica dos agroecossistemas.

- Identificar os *subsistemas produtivos* que compõem o sistema de produção dos agroecossistemas pesquisados: cultivo agrícola, criação dos animais, processamento de alimentos e outras produções, se houver. Descrever cada um deles: estrutura, ocupação do solo, nível de investimento, quantificação do trabalho (por pessoa, por gênero, em cada subsistema); práticas de conservação do solo, da vegetação; como as famílias/os grupos fazem as atividades envolvidas em cada subsistema<sup>115</sup> e como é a ocupação do tempo de trabalho da família: o que é feito por adultos, jovens, crianças ou misturando faixas e gênero; e quantas pessoas trabalham em cada atividade, considerando o calendário agrícola; - levantar informações sobre perdas que podem ser observadas: erosão do solo, perda de biodiversidade, morte de animais, perdas da produção no campo e na armazenagem, desperdício de materiais orgânicos...; também limites que se observa em relação a pessoas para o trabalho, ferramentas/equipamentos/máquinas, recursos,...

- Fazer os *custos de produção*<sup>116</sup> e o total da produção obtida em cada

---

<sup>115</sup> Um exemplo de detalhamento desta descrição está no roteiro do *diálogo de saberes* antes referido, neste caso visando estudos em um curso técnico: 1) para cada cultivo: - qual a data do plantio e que cultura existia na área anteriormente; - qual a variedade e como a conseguiu; - como fazem o preparo do solo, o plantio e a adubação; - quais são as principais plantas espontâneas ("inços") e como é feita a capina; - quais doenças e insetos costumam aparecer e como se faz as pulverizações; - como é feita a colheita, a armazenagem, o transporte e a comercialização; - quais são as principais perdas que ocorrem no subsistema; - observar e registrar como está a conservação do solo (se existe erosão e quais práticas são adotadas para evitá-la); - o que planeja para esta área depois desse cultivo... 2) para o subsistema de criação de animais: - fazer o levantamento do rebanho, dividindo por categoria (matrizes, reprodutor, crias), e anotar a(s) raça(s); - como preparam e fornecem a alimentação aos animais; - quais os principais parasitas e doenças e como é feito o tratamento; - há uso de vacinas: se sim, quais; - como é o fornecimento de água; - como são as instalações; - como é o manejo reprodutivo; - quais são as principais perdas; - como é feita a comercialização.

<sup>116</sup> Mesma fonte nos dá uma referência para organizar este levantamento: - anotar a quantidade e o custo de cada insumo: sementes, mudas, caldas, agrotóxicos, adubos, sacos, combustível, medicamentos, ração, concentrado, sal, vacinas, arame, energia elétrica, manutenção de máquinas e equipamentos, utensílios em geral (cordas, baldes, peneiras), etc.; - quantificar o trabalho realizado em cada atividade, separadamente, tanto para os cultivos agrícolas (preparo do solo, plantio,

subsistema<sup>117</sup>; comparar tempo empregado e valores obtidos da renda monetária e não monetária e da renda agrícola e não agrícola.

- Descrever o *trabalho feito em cada moradia*, quem faz e o tempo utilizado em cada atividade (calcular no dia, na semana, no mês, no ano): preparo de alimentos (café, almoço, janta, lanches), limpeza de louças e da casa, lavar e passar e arrumar roupas, limpeza do ambiente (quintal, jardim,...), cuidado das crianças; - descrever que tipo de trabalho é feito (se existe) fora do local ou do agroecossistema (diárias, mutirões,...).

- Levantar dados sobre a estrutura agrária da região, identificando tendências de concentração ou desconcentração de terras.

- Identificar e descrever processos de depredação da natureza.

- Comparar diferentes agroecossistemas nos aspectos levantados neste bloco.

- Identificar limites e potencialidades percebidos pelas famílias em relação ao conjunto da produção e às alternativas que estão sendo discutidas para solução dos problemas.

### **Bloco 3: Levantamentos/estudos socioculturais**

- Um levantamento que é relacionado à produção, mas neste bloco abordado na dimensão da cultura e das relações sociais se refere aos *conhecimentos tradicionais de agricultura*, que subsistem nas práticas ou na memória das famílias camponesas: identificar, listar e descrever o que sabem as famílias em relação aos cuidados com a terra, com a água, como produzir sementes, como processar e conservar alimentos... Perceber/perguntar como as pessoas entendem a relação com a natureza.

- *Alimentação*: a partir das informações levantadas na primeira fase podemos avançar para um estudo mais aprofundado sobre o caminho dos alimentos utilizados na base alimentar cotidiana das famílias e na merenda escolar: de onde vem cada alimento, onde foi produzido, como e por quem os alimentos foram produzidos, se foram beneficiados ou industrializados, por quem, onde, de onde vêm as embalagens em que são comprados, quais os preços de cada alimento, quem compra, quem vende; quem cozinha/prepara os alimentos... Este estudo pode ser entrelaçado com questões de nutrição e saúde, sobre fome, desnutrição, obesidade. E com elementos da história da agricultura: qual a origem das plantas e dos animais que utilizamos em nossa alimentação, porque diminui em vez de aumentar a variedade de alimentos consumidos pelas pessoas... Quem mais produz alimentos em nosso país, em outros

---

adubação, capina, pulverizações, colheita...) como para os subsistemas pecuários (manejo, ordenha, alimentação...), especificando se o trabalho é manual (anotar o valor da diária), se é tração animal (valor da diária) ou mecânica (valor da hora-máquina); tanto para os insumos como para o trabalho, anotar se o custo é monetário (ou seja, se a família desembolsou dinheiro para pagar) ou não-monetário (quando não desembolsou dinheiro, por exemplo: trabalho da própria família, sementes guardadas do ano anterior, troca de dia de serviço com vizinhos, etc.).

<sup>117</sup> Mesma fonte da nota anterior: - anotar: a forma de comercialização (se individual ou coletiva) e para quem se vende (atravessador, cooperativa, agroindústria, vizinhos, etc.); quantidade total produzida (em kg, toneladas, arrobas, sacos, etc.); quantidade destinada ao auto-sustento; quantidade comercializada e o preço de venda.

lugares do mundo, como funciona o processo de comercialização e de distribuição dos alimentos... E se pode verificar a relação com os meios de comunicação, da propaganda: há alimentos consumidos pelas famílias pela influência da propaganda da televisão ou de outros meios?

- *Relações sociais e costumes*: identificar com as famílias (conversando com membros de diferentes idades), quais as mudanças que vêm ocorrendo nos costumes e hábitos das famílias nas diferentes dimensões da vida e as razões disso; descrever o uso que é feito dos meios de comunicação, das redes sociais, dos livros; identificar como as pessoas entendem e fazem o cuidado da saúde; perceber e registrar como acontecem as relações de gênero e entre gerações nas famílias; como se trata a questão da sexualidade, das opções sexuais, das etnias, das religiões,... fazer um levantamento sobre o uso atual do tempo nas famílias: quanto tempo no dia ou na semana para cada atividade, seja de trabalho, estudo, lazer, outras dimensões...

#### **Bloco 4: Levantamentos sobre conflitos, lutas sociais e organização política**

- Descrever as formas e pautas de luta social em que a comunidade está envolvida neste período. Quais são os principais problemas/interesses comuns que movem ou poderiam mover a organização coletiva das famílias de trabalhadores deste território?

- Identificar presença de diferentes etnias e povos tradicionais na ocupação deste território e descrever processos de interação, expropriação, conflitos e resistências presentes no lugar e como são trabalhados.

- Verificar se há reações sociais (coletivas) a questões sociais e ambientais existentes.

- Identificar organizações coletivas de trabalhadores presentes na comunidade e descrever tipos de atuação (econômica, política, cultural...), sua estrutura e seu funcionamento, especialmente em relação à participação das pessoas (quem participa e como participa). Identificar e descrever especificamente atuação e funcionamento de grupos de crianças e de jovens, organização dos estudantes, de mulheres.

- Identificar entidades/instituições de origem externa com influência na comunidade; descrever tipos e formas de atuação.

- Registrar depoimentos de pessoas mais antigas e sua participação nas lutas, em movimentos sociais... Levantar as percepções das famílias sobre a participação política e sobre envolver as novas gerações nas lutas e em alguma forma de organização coletiva.

Uma sugestão geral de aprofundamento de estudos a partir desta segunda fase do inventário: **1-** Identificar os diferentes agroecossistemas existentes no entorno da escola. **2-** Fazer uma linha de tempo dos agroecossistemas identificados, indicando as principais mudanças ocorridas ao longo de determinado período, considerando especialmente os seguintes aspectos: - nível de integridade ou de degradação dos ecossistemas; - evolução dos cultivos e da criação de animais; - uso de tecnologias; - processos de trabalho; - produção para consumo doméstico e para

comercialização; - acesso a políticas públicas;... **3-** Avaliar os agroecossistemas identificados em suas dimensões ecológica, econômica, social e cultural: limites e potencialidades; avanços e retrocessos; perspectivas de futuro.<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> Para compreensão e detalhamento destes pontos: fontes indicadas na nota de rodapé n. 2.

## 9. APÊNDICE 3:

Quadro 10: Escolas itinerantes situação 2020 ou período anterior.

| ESCOLA ITINERANTE          | ACAMPAMENTO-MUNICÍPIO   | ESCOLA BASE                    | SITUAÇÃO 2020 OU PERÍODO ANTERIOR   |
|----------------------------|---|--------------------------------|---|
| Antônio Tavares            | 2ª. Conquista/<br>Espigão Alto do Iguaçu  | CEC Iraci<br>Salete Strozak    | Encerrou suas atividades em 2006 por causa de despejo. Os educandos passaram a frequentar as escolas da cidade.     |
| Anton Makarenko            | Companheira Roseli<br>Nunes/ Amaporã  | CEC<br>Centrão                 | Em 2008 passou a ser escola de Assentamento   |
| Ernesto Che Guevara        | Quilombo dos<br>Palmares/ Jardim<br>OlindaMarço 2007<br>(Fazenda Videira)Em<br>6/3/2008 foi para o<br>Acampamento Oito<br>de Março/Guairacá | CEC<br>Centrão                 | Encerrou suas atividades em 2009, em decorrência de despejo.  |
| Novos Caminhos do Campo    | 4 de setembro/<br>Céu Azul  | CEC Iraci<br>Salete Strozak    | Várias famílias foram assentadas e a escola encerrou suas atividades em 2008  |
| Terra Livre                | Terra Livre/ Santa<br>Tereza do<br>Oeste/Cascavel   | CEC Iraci<br>Salete Strozak    | Em 2008 foi despejada e encerrou suas atividades  |
| Chico Mendes               | Acampamento José<br>Abílio dos Santos/<br>Quedas do Iguaçu  | CEC Iraci<br>Salete Strozak    | Em 2007 tornou-se Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, no Assentamento Celso Furtado (Comunidade Silo).          |
| Olga Benário               | Acampamento Dez<br>de Maio/ Quedas do<br>Iguaçu   | CEC Iraci<br>Salete Strozak    | Em 2007 tornou-se Colégio Estadual Olga Benário Prestes, no Assentamento Celso Furtado (Comunidade Dez de Maio).    |
| Construindo Novos Caminhos | Acampamento<br>Fazenda Rio<br>Grande/Quedas do<br>Iguaçu  | CEC Iraci<br>Salete Strozak    | Em 2007 tornou-se Colégio Estadual Construindo Novos Caminhos, no Assentamento Celso Furtado (Comunidade Margarete) |
| Oziel Alves                | Casa Nova/ Cascavel   | CEC Iraci<br>Salete<br>Strozak | Incorporada à El Zumbi dos Palmares em 2012, passando a funcionar no Pré-Assentamento Valmir Motta                  |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Zumbi dos<br>Palmares                                 | Criada no<br>Acampamento<br>Dorcelina Folador<br>(Fazenda Cajati) em<br>2003 e itinerou em<br>agosto de 2004 para<br>o Acampamento 1º de<br>agosto/Cascavel,<br>funcionando em<br>ambos espaços até<br>2005. Em 2012,<br>itinerou do<br>Acampamento 1º de<br>Agosto para o Pré-<br>Assentamento Valmir<br>Motta de Oliveira. | CEC Iraci<br>Salete<br>Strozak  | Em 2012 incorporou a El Oziel<br>Alves ao passar o seu<br>funcionamento para o Pré-<br>Assentamento Valmir Motta,<br>atendendo os acampamentos<br>1º de agosto, Casa Nova,<br>Sete de Setembro e do pré<br>assentamento. Em 2014 se<br>efetiva como escola de<br>assentamento, passando a<br>funcionar como duas escolas:<br>Escola Municipal do Campo<br>Zumbi dos Palmares e<br>Colégio Estadual do Campo<br>Aprendendo com a terra e<br>com a vida. |
| Sementes do<br>Amanhã                                 | Chico Mendes/<br>Matelândia (distrito<br>de Agro Cafeeira)   | CEC Iraci<br>Salete<br>Strozak  | Encerrou suas atividades em<br>2014, em função dos limites<br>organizativos do MST.  |
| Paulo Freire  | Criada em junho de<br>2003 acampamento<br>de massificação<br>dentro do<br>Assentamento<br>Etienne, no Município<br>de Bituruna, em<br>agosto de 2003<br>itinerou para o<br>Acampamento<br>Primeiro de Maio e<br>em 2007 itinerou<br>para o Acampamento<br>Reduto de<br>Caraguatá/em Paula<br>Freitas)                        | CEC Iraci<br>Salete<br>Strozak.<br>2018 CEC<br>João de<br>Lara  | Continua funcionando como<br>escola de acampamento   |
| Caminhos do<br>Saber                                  | Acampamento Maila<br>Sabrina/ Fazenda<br>Brasileira Ortigueira   | 2008 CEC<br>Centrão,<br>2009 ao<br>CEC Iraci<br>Salete<br>Strozak.<br>2018 passou<br>a ser o CEC<br>Vista Alegre. | Continua,funcionando como<br>escola de acampamento   |
| Maria Aparecida<br>Rosignol<br>Franciosi<br>(Cidinha) | Eli Vive/ Londrina   | 2011 CEC<br>Centrão.<br>2012 ao<br>CEC Iraci<br>Salete<br>Strozak   | Passou a funcionar como<br>duas escolas de<br>assentamento: Escola<br>Municipal Maria Aparecida<br>Rosignol Franciosi e Colégio<br>Estadual Eli vive.  |

|                          |  |  |  |
|--------------------------|--|--|--|
| Egídio Bruneto           | Eli Vive II/Londrina   | CEC Iraci Salete Strozak   | Desmembrou em dezembro de 2013, da El Cidinha para outra área do pré-Assentamento Eli Vive II e funciona como escola de acampamento até constituir-se como Escola Municipal do Campo Egídio Bruneto em 2015. |
| Valmir Motta de Oliveira | Companheiro Keno/Jacarezinho   | 2011 CEC Centrão.<br>2012 CEC Iraci Salete Strozak.<br>2018 CEE Marques dos Reis | Continua funcionando como escola de acampamento  |
| Carlos Marighella        | Elias Gonçalves de Meura/ Planaltina do Paraná. Itinerou para Carlópolis em 2013 | 2011 CEC Centrão.<br>2012 CEC Iraci Salete Strozak.<br>2018 CEC                  | Em abril de 2013, itinerou para o município de Carlópolis, após a reintegração de posse da Fazenda Santa Filomena.   |

|                               |  |   |   |
|-------------------------------|--|---|---|
| Construtores do Futuro        | 1º. de Setembro/ Rio Branco do Ivaí Assentamento Egídio Brunetto                         | Até 2011 CEC Centrão.<br>2012 CEC Iraci Salete Strozak                            | Passou a funcionar como Duas escolas de assentamento: Colégio Estadual 1º. De Maio e Escola Municipal Construtores do Futuro          |
| Herdeiros da Luta de Porecatu | Herdeiros da Luta de Porecatu/ Porecatu)   | 2012 CEC Centrão,<br>2013 CEC Iraci Salete Strozak.<br>2018 CEC Ricardo Lunardeli | Continua funcionando como escola de acampamento   |
| Herdeiros do Saber I          | Acampamento Herdeiros da Terra de 1º. De Maio (Rio Bonito do Iguaçu)                     | CEC Iraci Salete Strozak  | Continua funcionando como escola do acampamento   |
| Herdeiros do Saber II         | Acampamento Herdeiros da Terra de 1º. De Maio (Espaço Alojamento - Rio Bonito do Iguaçu) | CEC Iraci Salete Strozak  | Continua funcionando como escola do acampamento.  |
| Herdeiros do Saber III        | Acampamento Herdeiros da Terra de 1º. De Maio (Espaço Lambari - Rio Bonito do Iguaçu)    | CEC Iraci Salete Strozak  | Assim como, a El Herdeiros do Saber II, a EIHS II e IV, foram constituídas em março de 2015, como parte da estratégia de ocupação das |



|                       |   |  |   |
|-----------------------|---|--|---|
|                       |   |  | terras sob domínio da Araupel, o acampamento foi desmembrado para mais 4 áreas, constituindo essas 3 escolas. Em julho de 2018, com a distribuição das famílias nos lotes/unidades familiares e o planejamento do Assentamento, redimensionou a localização da EIHS I e centralizou dois centros comunitários, fator que levou a dimensionar os educandos da EIHS III e IV para as outras duas escolas. |
| Herdeiros do Saber IV | Acampamento Herdeiros da Terra de 1º. De Maio (Espaço Guajuvira - Rio Bonito do Iguaçu) | CEC Iraci Salete Strozak   | Idem a Herdeiros do Saber III   |
| Semeando Saber        | Acampamento Zilda Arns (Florestópolis)  | CEC Iraci Salete Strozak. 2018 CE Eudice de Oliveira                       | Continua funcionando como Escola de acampamento   |
| Vagner Lopes I        | Acampamento Dom Tomás Balduino (Quedas do Iguaçu)                                       | CEC Iraci Salete Strozak. Em janeiro de 2018 passou a ser CEC Chico Mendes | Continua funcionando como escola de acampamento   |
| Vagner Lopes II       | Acampamento Vilmar Bordin (Quedas do Iguaçu)  | CEC Iraci Salete Strozak. 2018 CEC Chico Mendes                            | Resultado da Ocupação realizada por 320 famílias, em março de 2016, de outra parte da Fazenda Rio das Cobras, De domínio Araupel se Constituiu como estratégia para ampliar o Controle território, dando origem a escola do acampamento   |
| Vagner Lopes III      | Acampamento Eldorado dos Carajás (Quedas do Iguaçu)                                     | CEC Chico Mendes   | Com a distribuição das famílias acampadas nos lotes, ampliou a ocupação territorial, constituindo essa nova comunidade com necessidade de uma unidade escolar que ofertasse da Educação Infantil aos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em outubro de 2020 possuem 63 educandos matriculados, sendo 35 educandos do fundamental final e EM deslocam-se para Vagner Lopes I.                           |