



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6106 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 21 - Trabalho e Educação

A EXPERIÊNCIA COM OS COMPLEXOS DE ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

Sandra Luciana Dalmagro - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

A EXPERIÊNCIA COM OS COMPLEXOS DE ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

O artigo versa sobre a experiência das Escolas Estaduais de Ensino Médio Paulo Freire e Semente da Conquista, localizadas em Abelardo Luz, oeste catarinense. É resultado de um projeto articulado de pesquisa e extensão, o qual envolve a Universidade Pública e as Escolas em questão e se desenvolve há seis anos, tendo por foco a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico com base nos complexos de estudo. Os complexos são uma formulação da Pedagogia Socialista Soviética no período inicial da Revolução Russa, o qual tem ganho espaço junto a escolas ligadas ao Movimento Sem Terra - MST.

Além de professores e direção, neste processo também estiveram envolvidos de diversas formas os estudantes, os quais se encontram organizados em Núcleos de Base e por turmas; organizações coletivas dos assentados e as famílias dos estudantes. A formação e o planejamento foram realizados mediante estudos, debates e pesquisas na realidade, com destaque para os inventários, estes se debruçaram sob os diversos aspectos das escolas, dos assentamentos, do município e da região. O trabalho resultava na elaboração de planejamentos coletivos do trabalho pedagógico por complexos, considerando as disciplinas, as áreas do conhecimento, e algumas linhas gerais para a auto-organização dos estudantes e o Trabalho Socialmente Necessário.

Especificamente para este artigo nos valem de pesquisa bibliográfica nos chamados pioneiros da pedagogia soviética, favorecida por novas traduções e publicações na última década. Realizamos ainda observações em todo o processo, registradas em cadernos próprios e tomamos por base relatórios, avaliações e depoimentos de professores e estudantes. Nosso objetivo é o de registrar e refletir a experiência, identificando possibilidades e limites do trabalho pedagógico que se propõe superador das pedagogias burguesas.

No texto que segue, caracterizamos as escolas e a proposta soviética dos complexos e, na sequência, oferecemos um panorama do trabalho realizado, concluindo com reflexões críticas sobre o mesmo.

A criação das Escolas Paulo Freire e Semente da Conquista no ano de 2004 representam a materialidade da luta no campo da educação enfrentada pelos assentados do município de Abelardo Luz -SC. O município foi berço das primeiras ocupações de terra organizadas pelo MST no estado de Santa Catarina, num processo de luta constante na década de 1990, cercada de violência, despejos, repressão, mas também esperança e trabalho coletivo. Hoje são cerca de 1500 famílias, em 22 assentamentos que tornam o município referência na luta por reforma agrária. Devido ao número de famílias assentadas e à extensão territorial, duas regiões foram se tornaram referência: os assentamentos 25 de Maio e José Maria, com estruturas de posto de saúde, escolas de Ensino Fundamental, cooperativa, igrejas, salão comunitário, rádio, entre outras. Ali também foram edificadas as escolas de Ensino Médio.

As escolas buscam pautar seu trabalho nas perspectivas emancipatórias, com destaque para a Pedagogia do MST (MST, 2005). A Pedagogia Socialista Russa é uma vertente de suporte às formulações educacionais do MST desde o início da década de 1980. Mais recentemente, novas traduções dos pedagogos soviéticos, o estudo coletivo e experiências em escolas, permitiram avanços do ponto de vista teórico e prático. É neste contexto que a proposta dos complexos chega às escolas de Abelardo Luz, encontrando ressonância no trabalho que estas já desenvolviam.

Quanto aos complexos de estudo, inicialmente é preciso considerar que esta proposta foi gestada no período entre 1917 e 1931, no contexto da Revolução Russa, a qual, no campo educacional, propunha-se a criar uma nova escola. As diferenças históricas, políticas e geográficas que se colocavam entre a realidade russa e brasileira não foram desconsideradas, não se tratou de copiar aquela experiência, mas de tomá-la como base de estudos e criação, a partir de nossas próprias condições e desafios. Não será possível aqui aprofundar a proposta soviética, o que pode ser encontrado em Pistrak (2009, 2015 e 2018), Shulgin (2013) e Krupskaya (2017). Faremos aqui breves considerações.

Os complexos, formulação da didática socialista, visam operacionalizar a escola do trabalho. Na experiência russa, eles são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou idéia central” (NARKOMPROS, 1935, p. 36). A definição do complexo de estudo não ocorre apenas pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta. Para Freitas (2009, p. 36), “a complexidade concreta dos fenômenos remete à vida, e esta à questão do trabalho”. Os complexos são uma tentativa de superação da escola verbalista clássica, buscando a unidade entre teoria e prática, não são apenas um “tema”, mas a articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho.

Para se ligar à vida três categorias destacam-se nas formulações de Pistrak (2000 e 2009): o trabalho, a auto-organização e a atualidade. O trabalho, base da vida e da educação adentra na escola não como atividade pontual ou ilustrativa, mas como trabalho socialmente útil, o qual é a base do conhecimento. Shulgin (2013) o denomina Trabalho Socialmente Necessário. Já a auto-organização busca exercitar a disciplina e organização para as atividades individuais e coletivas, passando pelo seu exercício intencional na escola em vista de promover a participação da população no conjunto da construção do país. Liga-se, portanto, a uma perspectiva de socialismo, experimentado nos *soviets*, cujos rumos da sociedade socialista encontravam-se nas mãos do povo, dos trabalhadores e não apenas dos dirigentes partidários. No caso do MST, a célula organizativa de base são os Núcleos, os quais estão presentes nos assentamentos, acampamentos, cooperativas e escolas.

Os complexos também são definidos tomando por base a atualidade, portanto, com capacidade de conter determinações políticas, científicas e culturais fundamentais, daí que por

meio do complexo o estudante é levado a se situar na totalidade e complexidade social de maneira profunda e embasada no materialismo histórico dialético. Destaca-se também a articulação da escola com o meio ou com o conjunto de agências educativas existentes no entorno da escola, as quais possuem potencialidade formativa nas quais a escola poderá se apoiar.

O sistema de complexos é uma forma de organização do trabalho escolar que articula as experiências educativas dos estudantes, o trabalho, a auto-organização e o conhecimento elaborado em vista da compreensão da complexidade do real, da interligação dos fenômenos por meio do estudo sistemático e da inserção efetiva dos estudantes no meio. Neste sentido o complexo é um “edifício sistemático”, construído a partir do acúmulo de observações e estudos, a partir do qual “procede-se uma síntese”, compondo um quadro completo de determinado tema (NARKOMPROS, 1935, p. 107).

Nas escolas Paulo Freire e Sementes da Conquista a definição dos complexos ou porções da realidade - os quais oferecem unidade ao trabalho escolar em dado período de tempo - emergiu de diversas questões: a realidade ou atualidade, retratada pelos inventários realizados na escola, nos assentamentos, no município e na região; os conteúdos previstos para as disciplinas, os quais foram objeto de análise e reorganização por parte dos docentes; os objetivos de formação, especificamente elaborados para esta proposta teórico-metodológica e que dizem respeito à formação pretendida para além dos conteúdos de instrução. A delimitação dos complexos emerge das conexões estabelecidas entre estes aspectos, orientada pela proposta pedagógica assumida pelas escolas.

Em 2015, primeiro ano mais diretamente orientado pelos complexos de estudo, a opção foi pela porção *Agroindústria*. Entre as motivações para esta escolha está o fato de Abelardo Luz ser considerada a capital brasileira da semente de soja e contar com empresas multinacionais no comércio de grãos e carnes que buscam nas áreas de reforma agrária força de trabalho barata. O fato de os assentamentos estarem rodeados por fazendas, na sua maioria alinhadas ao monocultivo de soja e milho, contrastava com a existência de uma cooperativa de assentados, diversos grupos coletivos e produção para subsistência, além da produção de artigos para commodities nas áreas de Reforma Agrária. Consideramos que os assentamentos são territórios em disputa.

Durante este ano de 2015 foram realizados questionários, conversas e observações que serviram de parâmetro para avançar no processo pedagógico. Estas avaliações revelaram que em algumas disciplinas os estudantes conseguiram observar maior relação com a porção da realidade e isso permitiu dar mais sentido para esses conteúdos. Isso significa que estes conteúdos foram efetivamente apreendidos pois foram vistos operando na realidade, encarnados na vida. Também ficou evidente que os estudantes perceberam articulações entre conteúdos de diferentes disciplinas, portanto que o real, expresso no complexo, é interdisciplinar. Como relata um estudante: “saber que a agroindústria tem tudo a ver com química e biologia é muito interessante, pois é tudo interligado, as coisas não são feitas separadas” (DANI, 2015, 2º ano do Ensino Médio).

Esta primeira experiência forneceu elementos para que no ano seguinte, 2016, as ações fossem ampliadas, sendo delineadas dois novos complexos: *Alimentação saudável* e *Cultura*. Tais escolhas envolviam o modelo de produção agropecuária, o uso de venenos nos alimentos, o consumo de industrializados e alimentos transgênicos, as doenças, etc. No que se refere à porção *Cultura* destacavam-se questões como: quem é o camponês? qual sua identidade, sua cultura? os jovens se identificam como Sem Terra? como a cultura burguesa adentra nos assentamentos?

Delimitadas as porções, em um primeiro momento do planejamento os professores

trabalharam de forma individual: cada um buscou responder como sua disciplina poderia contribuir com a porção e como a porção poderia contribuir para o ensino de seus conteúdos. Respeitou-se a autonomia para que cada docente fizesse a opção por uma ou outra porção, e em alguns casos, pelas duas. Em seguida os professores se reuniram considerando as escolhas das porções ou aspectos destas, planejando as “atividades articuladoras” como palestras, filmes, viagens de estudo, feira de saberes. Para exemplificar: as disciplinas de artes e sociologia se reuniram em torno da porção *Cultura* quando trabalharam o resgate da história do MST em Abelardo Luz. O trabalho de pesquisa foi transformado em um documentário audiovisual que permitiu mapear os artesãos da comunidade, poetas e músicos que foram convidados a expor na feira dos saberes, construindo um momento riquíssimo.

A demandas geradas pela ampliação da discussão e o processo de ocupação das escolas no ano de 2016 (os estudantes ocuparam as Escolas Paulo Freire e Sementes da Conquista, o que foi uma experiência rica de auto-organização), fizeram com que o trabalho com as porções *Alimentação Saudável* e *Cultura* se estendessem até 2017. De acordo com a avaliação realizada pelos estudantes, foi possível perceber a articulação entre os conhecimentos e o diálogo entre os professores. No relato de uma estudante fica evidente articulações entre os complexos: “trabalhamos sobre cultura nas disciplinas de geografia, história, e artes, foi muito interessante saber sobre a cultura alimentar de nossa região e a forma como eram processados os nossos alimentos” (GABRIELA, 2017, 1º ano do Ensino Médio).

No final de 2017, a partir do encerramento e avaliação das porções *Alimentação Saudável* e *Cultura*, outros elementos foram surgindo, especialmente inflamados pela conjuntura local. Ganhavam força questões envolvendo os conflitos por terra, os problemas presentes nos assentamentos da região, disputas no campo da educação e envolvendo os jovens. Este foi o contexto que gestou o novo complexo, o *Território*. Uma nova configuração foi sendo construída, organizada em três dimensões a partir desta porção: Território, sociedade e globalização; o Assentamento: produção, trabalho e os resíduos; O corpo e a constituição do sujeito jovem. O desdobramento da porção foi se delineando a partir das áreas do conhecimento: ciências humanas e sociais, ciências da natureza e linguagens, as quais, respectivamente, se dedicaram mais a uma das sub-dimensões do complexo, ainda que outras articulações também ocorressem.

O primeiro passo foi estudar o conceito de território, a partir de textos como Fernandes (2009) e Oliveira (2003). A área das ciências humanas logo de imediato se identificou com as discussões sobre território e poder, as relações sociais, o trabalho, a cultura, os conflitos territoriais no mundo e no Brasil, a globalização. Compreendeu-se que o território está associado às questões sociais, econômicas e culturais mais amplas e que se referem à dinâmica social. A partir de então foi possível perceber o emaranhado de questões e a complexidade que envolvia esta porção.

Ao enfatizarmos que as escolas de ensino médio em questão são escolas que estão inseridas em áreas de assentamentos de Reforma Agrária, significa que nos referimos a um território que é oriundo de intensos processos de disputas políticas, sociais, econômicas e culturais, marcadas pelo antagonismo de classe e pelas relações entre o rural e o urbano.

Logo de início apareceu a necessidade de estudar os diferentes tipos de territórios, como o do corpo, sobretudo considerando as mudanças no corpo nos adolescentes e a condição feminina no meio rural, questões que também se somaram na escolha da porção. Esta dimensão foi explorada principalmente pelas disciplinas de educação física, biologia e sociologia. Aqui se articularam também as disciplinas da área de linguagens, as quais assumiram as discussões referentes à construção histórica destes sujeitos jovens, as diferentes

forças que afetam esta construção. Exploraram como os sujeitos jovem se manifestam, se expressam, que conflitos externam, que doenças os atingem, que violências físicas e simbólicas sofrem, compreendendo o corpo como um território em que diferentes forças operam.

As ciências naturais se concentraram nas discussões sobre o assentamento e as condições de vida das famílias, tais como os modelos de produção que estão em disputa no território, o agronegócio e a produção orgânica, o uso de venenos e a agroecologia, a produção de resíduos nos assentamentos e seu destino. As áreas aqui citadas assumiram a frente em cada um dos sub-aspectos da porção, mas a articulação entre as disciplinas não ficou restrita às áreas do conhecimento.

Dada a abrangência do complexo *Território*, o trabalho com o mesmo se estendeu também para o ano de 2019. Foram realizadas diversas atividades envolvendo diferentes disciplinas, turmas e Núcleos de Base, como palestras sobre temas variados e visitas nos lotes das famílias para pesquisas. A construção de um biodigestor e de um biodecompositor teve a frente as disciplinas de biologia, química e física, estudando os processos de decomposição e transformação de energia, temas presentes nas áreas rurais, cujo aprofundamento é uma contribuição das escolas às famílias. O trabalho socialmente necessário também se fez presente na construção do “Museu da luta pela terra”, um longo trabalho coletivo e de articulação entre escola e assentamentos que abrangeu o mapeamento de materiais históricos, doações, construção do espaço para o museu e organização de seu acervo, divulgação, etc. Enfim, o trabalho desenvolvido não apenas contribuiu para a construção de equipamentos e espaços úteis às escolas e às comunidades, mas contribuiu também para fortalecer o território dos assentamentos como espaço de luta por Reforma Agrária, aí incluída a agroecologia.

Nossas observações e análises desta experiência nos permitem assinalar alguns aprendizados e limites, e é com eles que encerramos este texto.

Os sucessivos encontros de estudo e trabalho coletivo foram revelando aos professores outra possibilidade de fazer escola. A escola tal qual conhecemos foi sendo desnaturalizada, isto é uma tarefa longa, importante e inconclusa. Observamos que foi assumida a compreensão de que o conhecimento se articula ao real e desta forma viva é que é apreendido pelos educandos; que a auto-organização dos estudantes não é uma questão menor na escola, mas parte essencial de seu trabalho pedagógico; que o trabalho coletivo é uma condição para outro projeto escolar. Os professores nos relatam maior realização profissional, mais segurança no trabalho que desenvolvem e maior interesse dos alunos. Os estudantes ficaram mais conscientes do projeto pedagógico da escola e do trabalho articulado entre as disciplinas, dando mais sentido a algumas das atividades que desenvolvem. Assinalam que conquistaram maiores possibilidades de se expressar nos trabalhos das disciplinas e no conjunto da escola.

Tomamos o trabalho realizado como uma aproximação à formulação soviética dos complexos de estudo. O aprofundamento da experiência esbarra nas duras condições em que se realiza o trabalho docente e nas dificuldades das escolas em gerir o tempo e os espaços escolares de forma autônoma. Romper com a forma escolar burguesa, como propõe os complexos, é um desafio gigante e que anda articulado à própria transformação social, como assinalara Marx (2004). Outro limite é o domínio insuficiente dos conteúdos por parte de alguns docentes e as dificuldades de estudo sistemático, o que leva a relações superficiais entre o conhecimento e o real. Entendemos ainda que a articulação entre as disciplinas e a auto-organização dos estudantes ainda é pontual.

As condições para fazer uma nova escola não estão prontas. Ao mesmo tempo, são estas mesmas condições adversas que empurram em direção a outra proposta de escola e de pedagogia, pois professores e estudantes revelam no seu cotidiano a necessidade e ansiedade

por novas relações sociais e educativas que nos formem como sujeitos plenos de possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Complexos de Estudo. Escola. Assentamentos de Reforma Agrária.

Referências

ESCOLA PAULO FREIRE. **Projeto Político e Pedagógico**. Abelardo Luz, 2018.

ESCOLAS Paulo Freire e Semente da Conquista. **Objetivos Formativos**. Abelardo Luz, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In Saquet, Marcos Aurélio. Sposito, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e Territorialidades**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey M. (org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MARX, Karl. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MST. Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação n.13**. Edição Especial. São Paulo, 2005.

NARKOMPROS. **A Educação na República dos Soviets**: programas oficiais, SP: Editora Nacional, 1935.

PISTRAC, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAC, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAC, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**, 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e construção da justiça social. Casa Amarela, 2003.