

## A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM OS COMPLEXOS DE ESTUDO NO CURSO DE ENSINO MÉDIO/EJA/PRONERA/UFSC

Sandra Luciana Dalmagro – UFSC

[sandradalmagro@yahoo.com.br](mailto:sandradalmagro@yahoo.com.br)

Ezequiel Antonio de Moura - IFPR

[ziquearaucaria@yahoo.com.br](mailto:ziquearaucaria@yahoo.com.br)

Eixo 4. 'Organização do trabalho pedagógico' nas escolas públicas na Educação Básica

**Resumo:** Este artigo reflete a experiência pedagógica realizada no Curso de Ensino Médio na modalidade EJA pelo Pronera/UFSC, voltado para estudantes acampados e assentados da Reforma Agrária. O trabalho pedagógico buscou uma aproximação com os complexos de estudo, elaboração da Pedagogia Socialista Russa, tendo por objetivo avançar na relação teórico-prática, articulando o conhecimento elaborado à vida destes estudantes, bem como proporcionar uma formação ampla, omnilateral e de perspectiva crítica. A experiência foi exitosa quanto a estes dois aspectos, porém, em função das condições em que o curso foi realizado ainda é preciso avançar na superação do verbalismo e da sala de aula como espaços fundamentais de aprendizagem. Como realizações destacam-se ainda auto-organização da turma, a ampliação da visão de mundo e da consciência de classe, as mudanças iniciais provocadas no trabalho dos educandos nos assentamentos, além de perceber o conhecimento e a escola como articulados e fundamentais para a compreensão do mundo.

Palavras-chave: Curso EJA Médio; Pronera; Complexos de Estudo; Experiência pedagógica; Movimento Sem Terra.

### Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar a experiência pedagógica que se desenvolveu no Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos da Reforma Agrária, em especial sobre os Complexos de Estudos, que teve inspiração na Pedagogia Socialista Russa, particularmente nas elaborações de um de seus principais autores, M. M. Pistrak.

O curso foi planejado e desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina, através do Centro de Ciências da Educação e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, movimento social que atua nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária abrangidos pelo curso. Este projeto é apoiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sendo o quarto curso na modalidade EJA desenvolvido por este Programa na UFSC. Além destes, a UFSC já desenvolveu cursos pelo PRONERA em nível técnico e de pós-graduação *latu sensu* para assentados da Reforma Agrária.

O curso, iniciado em 2010, encontra-se em fase final de realização e atendeu cerca de 100 estudantes assentados e acampados de diferentes municípios de Santa Catarina. Foram

organizadas três turmas, compostas por estudantes de vários lugares do estado, que funcionaram em assentamentos localizados nos municípios de Campos Novos, Catanduvas e Abelardo Luz. Estes três assentamentos onde ocorriam se organizaram as turmas passaram a ser conhecidos como “pólos”.

Este curso ocorreu em regime de alternância, assim como a maioria dos cursos de Educação do Campo para dar condições aos camponeses terem direito à educação sem perder seu vínculo com o campo. Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas no período que o educando está na escola, mas também no período que permanece na sua comunidade, neste caso assentamento ou acampamento. Sendo assim, havia o Tempo Escola que consistia em etapas com duração de 15 a 22 dias cada, quando as aulas eram lecionadas de forma condensada com 8 a 10 horas de atividade por dia. Entre as etapas de Tempo Escola, havia o Tempo Comunidade com período aproximado de 2,5 meses. O curso foi previsto para se desenvolver em um período de três anos, com carga horária total de 3198 horas, sendo 2250 em Tempo Escola e 948 em Tempo Comunidade (UFSC, 2008).

Além da carga horária do curso não ser cumprida somente na sala de aula em virtude do regime de alternância, a proposta pedagógica dos cursos desenvolvidos em conjunto com o MST contempla outros tempos educativos. Durante o Tempo Escola, além das aulas, foram desenvolvidas outras atividades educativas, por exemplo, os tempos trabalho, esporte, cultura, núcleos de base e oficinas.

Cada pólo e turma possuíam condições diferenciadas de deslocamento e alojamento dos estudantes, assim como uma organização própria e coordenação da turma. Pelo vínculo dos estudantes com o MST, cada turma organizou-se em núcleos de base e coordenação. Nesta última também contribuíam os estudantes da universidade que atuaram como bolsistas. Os núcleos de base realizavam discussões relativas ao curso e sua organização local, desenvolviam trabalhos de limpeza ligados ao alojamento, refeitório e banheiros, cultivavam a mística e desenvolviam atividades diversas. A coordenação encaminhava o processo pedagógico: abertura e fechamento de etapa, processo avaliativo, infra-estrutura, cumprimento dos horários, materiais didáticos e questões de convivência.

A proposta pedagógica inicial do curso, na fase de elaboração do projeto até as duas primeiras etapas era baseada em *eixos temáticos* com o objetivo fundamental de promover a interdisciplinaridade. Com o curso já em andamento houve uma alteração na proposta pedagógica com o intuito de realizar efetivamente a interdisciplinaridade e avançar na relação do conhecimento com a realidade dos educandos. Neste contexto foi gestada a proposta de desenvolver no curso uma experimentação com os Complexos de Estudo, a qual contou com

diversas motivações. Dentre elas mencionamos a forma de organização interna já existente nas turmas e o trabalho desenvolvido com um princípio educativo, as quais apresentaram um grande potencial para construção de uma proposta pedagógica que extrapolasse a simples interação entre disciplinas. A proposta dos Complexos de Estudo potencializava ainda a auto-organização dos educandos e outros tempos educativos presentes no curso.

A possibilidade de construção desta proposta também foi motivada pela aproximação com os complexos que se desenvolvia sob coordenação do Setor de Educação do MST nas escolas itinerantes (dos acampamentos) no estado do Paraná e no Curso Especialização Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo em andamento na UFSC à época, também via PRONERA. Em ambas as experiências estávamos envolvidos. O acúmulo histórico dos cursos vinculados ao PRONERA, somada à experiência da UFSC com educação de jovens e adultos e as práticas educativas do MST, também foram fundamentais para que houvesse abertura e motivação para esta experimentação pedagógica.

Apesar de ser recente no Brasil a retomada da experiência pedagógica russa e de não haver receituários nem modelos, mas princípios e convicções, nossa participação nas demais experiências em curso foi fundamental para a opção pedagógica deste Curso. Tínhamos idéias acerca de como conduzir o processo, mas sem um passo-a-passo definido e bastante diferente dos demais processos que tínhamos como base, os quais estudavam e formulavam a proposta sem entretanto ainda implementá-la. O curso de EJA Médio já estava em andamento, portanto o estudo, o planejamento e a execução da proposta ocorreram de forma quase simultânea. Ademais, algumas limitações pela distância dos pólos, infra-estrutura e aspectos da organização previamente adotadas, apresentaram alguns empecilhos que em momento algum se transformaram em barreiras, mas que nos apontavam que teríamos que construir a proposta dentro do possível. O texto a seguir apresenta um primeiro balanço pedagógico da experiência desenvolvida, a qual merecerá aprofundamento em outras oportunidades.

### **Considerações sobre a base teórica da proposta**

O Curso buscou pautar-se por uma perspectiva crítica em educação, portanto comprometida com a superação das condições difíceis em que vive a classe trabalhadora e a construção de novos patamares da vida social. Esta direção é compartilhada pelos diversos sujeitos envolvidos. O suporte teórico advém da Pedagogia Histórica Crítica (Saviani, 1997 e 1999), da proposta pedagógica do Setor de Educação do MST (MST, 2005) e dos Complexos de Estudo da Pedagogia Socialista Russa (Pistrak, 2000 e 2009; Freitas, 2005 e 2009). Apesar das diferenças entre estas propostas, pensamos que colocá-las em diálogo possa ser

enriquecedor. Nesta direção, alguns conceitos foram revisitados e estudados em vista de subsidiar o trabalho proposto. Estes conceitos referem-se à escola, ao conhecimento escolar e aos Complexos de Estudo, sendo que neste artigo iremos abordar especificamente os Complexos.

Inicialmente é preciso considerar que a proposta dos Complexos de Estudo foi gestada na URSS no período entre 1917 e 1931, no contexto da Revolução Russa, a qual, no campo educacional, propunha-se a criar uma nova escola, uma escola que contribuísse para a edificação do socialismo. Ao buscarmos inspirarmos em uma proposta que se desenvolve relativamente distante de nós no tempo e no espaço, não desconsideramos algumas diferenças enormes que se colocavam entre estas duas realidades (russa e brasileira), mas procuramos referências que nos possibilitassem ampliar ou modificar a perspectiva posta de educação escolar. Idéias basilares da experiência soviética como formar os “construtores do futuro”, ou seja, a auto-consciência e auto-direção dos estudantes e trabalhadores na edificação da história, a relação teoria e prática e a formação ampla/omnilateral são conceitos centrais no projeto que pretendíamos desenvolver. Destaque-se que estas questões estão presentes e comportam grande centralidade no debate educacional atual de perspectiva crítica.

Em nosso entendimento, a proposta em questão contribui para o debate em dois aspectos principalmente: na relação teoria e prática, ou seja, na possibilidade de articulação pedagógica do conhecimento e da cultura humana com a vida/realidade dos sujeitos e na perspectiva de formação integral ou omnilateral, portanto, da escola intencionalmente atuar, além da tradicional formação cognitiva, também em outras dimensões do ser humano como a afetiva, corporal, artística, organizativa. Não desconsideramos que eventualmente a escola existente e mesmo outras perspectivas pedagógicas tem promovido esta discussão, mas entendemos que o diferencial da proposta que nos orientou nesta experiência decorre da explicitação da dimensão política da educação e de voltá-la à transformação radical da sociedade e, ainda, que os aspectos acima apontados não ocorrem de maneira eventual na escola, mas como um todo orgânico, sistemático, intencionalmente planejado.

Na experiência russa, os Complexos são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou idéia central” (NarKomPros, 1924, apud FREITAS, 2009, p. 36). A definição do tema de estudo não ocorre apenas pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta. Na perspectiva materialista histórica dialética a realidade é complexa, constituindo-se como totalidade. Local e geral se encontram em relações recíprocas e interdependentes. Para Freitas (2009, p. 36), “a complexidade concreta dos fenômenos

remete à vida, e esta à questão do trabalho”. Os complexos são então, para esse autor, uma tentativa de superação da escola verbalista clássica, buscando a unidade teoria e prática. Nesse sentido, o complexo não é apenas um “tema”, mas a articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho, outros conceitos-chaves da experiência russa. A articulação profunda dessas dimensões no método da escola está evidenciado na seguinte passagem de Pistrak:

O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmicas recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe, mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se, uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia (2000, p. 35).

Para isso quer se aproximar a escola da vida. Enfatiza-se que a escola é lugar de vida e não de preparação para ela, para o futuro. Pensamos que a escola deve sim preparar para o futuro, mas que em parte ela pode fazer isso apoiado nas situações concretas vividas pelos estudantes, em particular na EJA. A escola então precisa ser mudada, construir uma nova forma que favoreça a vida, o estudante como sujeito ativo, o conhecimento vivo do real e a capacidade de ação sobre ele, sem perder de vista a socialização do conhecimento e da cultura. Na proposição dos complexos, a aprendizagem que se desenvolve a partir de situações reais requer ligação entre as disciplinas ou conteúdos com a vida de um modo não artificial, mas pelo estudo e resolução das situações concretas.

Entendemos a dificuldade em realizar tal propósito e mesmo que nem todo aprendizado precisa se ligar imediatamente às situações reais, entretanto, a diretriz acima precisa ser perseguida na construção de uma proposta que articula teoria e prática, não de um modo imediato, mecânico e simplista, mas como apontamos, em um todo orgânico e dialeticamente articulado. Os autores soviéticos tinham em mente que a complexidade e as contradições estão na vida, mas na escola capitalista são ocultadas, impedindo o conhecimento amplo e profundo do real. Na experiência socialista, ao contrário, se queremos formar os “construtores do futuro”, tais questões devem ser inerentes ao processo de aprendizado, daí porque a escola deve buscar uma íntima articulação com as situações reais. Neste contexto, a escola não pode ser sinônimo de sala de aula no sentido estrito de verbalização, de falar sobre a vida, mas organizar-se acolhendo em sua dinâmica o trabalho

produtivo ou socialmente útil e a organização coletiva ou auto-organização dos estudantes. Nesta experiência também são amplamente utilizadas os passeios e viagens de estudos, os laboratórios, os grupos de estudo, o estudo individual, entre outros, incluindo aulas, que favoreçam a apreensão e a intervenção na realidade de modo cada vez mais claro, profundo e articulado.

Nas formulações de Pistrak e de outros autores desta perspectiva não há nenhuma desconsideração pela ciência, pelo patrimônio intelectual, cultural e artístico, ainda que cientes de sua produção interessada e apropriada por poucos. O que eles anseiam é a socialização deste patrimônio não de um modo escolástico, mecânico e fragmentado que leva ao desinteresse e baixa aprendizagem do estudante<sup>1</sup>, questões ainda tão presentes na escola. Buscam formular uma proposição pedagógica onde a tão propalada relação teoria e prática se realize também na escola, cuja atividade do estudante assinala sua atividade social.

Um complexo representa uma “complexidade” cujo entendimento a ser desvendado pelo estudante ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada série. O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. Ele é mais que um tema ou eixo e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. Por isso, o complexo é indicado a partir de uma pesquisa anteriormente feita na própria realidade das escolas (...). É uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada (MST PR, 2012, p.22).

Para se ligar à vida três categorias destacam-se nas formulações de Pistrak, o trabalho, a auto-organização e a atualidade. Trabalho, base da vida e da educação adentra na escola não como atividade pontual ou ilustrativa, mas como trabalho real, socialmente útil o qual comporta em si contradições, organização coletiva e é base do conhecimento (Lukacs, 1984). A auto-organização como apontamos, busca exercitar a auto-disciplina e organização para as atividades individuais e coletivas, passando pelo seu exercício intencional na escola em vista de perpassar 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

---

<sup>1</sup> Sem dúvida no contexto da sociedade capitalista o desinteresse e pouca aprendizagem precisam ser relacionados também a questões extra escolares, como as condições de vida dos filhos da classe trabalhadora.

socialista encontra-se nas mãos do povo, dos trabalhadores e não apenas dos dirigentes partidários.

A unidade complexo reúne, sempre, em uma mesma propositura, o trabalho material como método geral (ora como ligação com o trabalho produtivo, ora como prática social mais ampla – mas sempre como trabalho socialmente útil), as bases das ciências e das artes (classicamente denominadas de conteúdos de ensino, ou o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade passível de ser abordado naquela série e idade da criança, na forma de conteúdos e objetivos de ensino), os processos de desenvolvimento da auto-organização inseridos em seus objetivos formativos, bem como os métodos específicos de domínio das disciplinas envolvidas no complexo, as quais fazem uso de inúmeras fontes educativas do meio onde vive o estudante (MST PR, 2012, p.22).

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. Voltaremos a falar do meio como espaço educativo ao mencionarmos os inventários da realidade. Em síntese, trata-se de uma proposta pedagógica experimentada por uma sociedade nova em construção que precisa reconstruir também a escola como espaço privilegiado de formação das novas gerações. Estes desafios nos parecem bastante atuais.

### **Sobre a experiência desenvolvida**

Uma vez que definida a experimentação ou aproximação<sup>2</sup> do Curso à proposta dos Complexos, desenvolvemos os seguintes passos:

I. Estudo preliminar da proposta. Esta ocorreu no início e ao longo de todo o trabalho, em encontros de formação e planejamento, leituras de livros e através de grupo de estudos. Estes momentos foram de importância fundamental para conhecimento prévio da

---

<sup>2</sup> Enfatizamos que tratou-se de uma experimentação ou aproximação. Esta condição foi a que nos permitia algum conforto diante de uma proposta complexa e da qual tínhamos uma aproximação ainda inicial. Destacamos ainda as condições e organização do trabalho já constituídas e que imporiam limites na experimentação. Neste sentido, debatemos junto ao grupo estas condições e a opção pela experimentação levava em conta o aprendizado proporcionado pelo processo e a aproximação com estas idéias, mais do que a realização efetiva do conjunto da proposta. Destacamos ainda que esta opção, como já assinalado, encontrava-se articulada com outra em desenvolvimento nas Escolas Itinerantes - PR. Esta trabalho contava com a assessoria direta do prof. Luis Carlos de Freitas, da Unicamp, e desenvolvia um trabalho mais minucioso com os complexos. Neste sentido, o trabalho do Curso Eja Médio, apoiou-se muito e mesmo esteve na rasteira daquele no que se refere às orientações gerais. Mas tivemos que criar em muitos aspectos, pois além de “aplicar” imediatamente a proposta nas turmas, pois nosso curso estava em andamento – o que até o presente momento ainda não ocorreu nas EI, nossa dinâmica de curso EJA PRONERA também impunha condições diferenciadas como o regime de alternância e o deslocamento dos alunos para os pólos. Estas questões serão retomadas adiante na reflexão.

proposta, tanto devido ao desconhecimento desta proposta específica, quanto pela estrutura da escola atual estar entranhada em nossas concepções, a ponto de não pensarmos na possibilidade dela ser diferente. Ainda que o grupo compartilhasse de uma perspectiva crítica em educação, há dificuldades diversas em gerar alternativas pedagógicas consistentes e articuladas ou se apropriar de uma proposta educacional complexa e diferenciada. Neste sentido, o estudo dos Complexos foi tanto essencial quanto ainda insuficiente ou inicial.

II. Levantamento da realidade local, realizado através de “inventários”. Estes voltaram-se a levantar: i) a realidade dos assentamentos, em particular dos assentamentos sede das turmas (pólos). Destacam-se como aspectos inventariados: os trabalhos existentes no assentamento - produção, industrialização e comercialização; as infra-estruturas disponíveis; as formas de organização social nos assentamentos; as contradições e lutas; a cultura; a saúde; o meio natural, como o relevo e a biodiversidade, entre outros; ii) informações sobre os educandos, com destaque ao local de moradia, a família, experiências escolares, de trabalho e moradia, as expectativas com o curso, a vida e o futuro; iii) as turmas ou a dinâmica do pólo que serviu de escola durante o processo. Elencamos a estrutura física onde ocorria o Tempo Escola, a gestão e auto-organização das turmas, os tempos educativos e as atividades de trabalho existentes. Estes levantamentos da realidade foram realizados pelos próprios educandos com apoio das coordenações de pólo e dos professores. Sua realização foi importante para conhecer e sistematizar a realidade existente, que possibilitou aos próprios educandos identificá-la melhor, além de suas possibilidades, mas sobretudo aos professores que conheciam pouco aquela realidade. Sem dúvida os inventários foram um marco no projeto, base da proposta desenvolvida, o que ficou evidenciado pela importância a eles atribuída pela equipe.

III. Revisão dos conteúdos previstos para o curso. Durante a elaboração do projeto foi proposta uma matriz curricular voltada ao Ensino Médio, precisando apenas de alguns ajustes. Em reunião com lideranças e educadores do MST foram acrescentados conteúdos pertinentes à realidade do campo. Porém, essa definição dos conteúdos não foi conduzida por professores específicos das disciplinas do curso, portanto conforme a equipe foi se constituindo os conteúdos foram sendo moldados de acordo com a experiência de cada professor. Para a experimentação dos Complexos de Estudo foi necessária uma re-organização dos conteúdos em etapas, cada etapa equivalente a aproximadamente um bimestre de aulas da disciplina no Ensino Médio regular. Esses avanços na matriz curricular e a re-organização dos conteúdos de acordo com as etapas do curso foi fundamental



importância para visualizar previamente as possíveis integrações entre disciplinas, e em muitos casos esta re-organização ocorreu justamente pelo diálogo entre as disciplinas.

IV. Definição dos objetivos formativos. Visavam estimular dimensões formativas além das cognitivas ou em relação com estas. Dentre estes objetivos destacavam-se desenvolver o gosto pelo estudo, desenvolver diferentes formas de expressão, desenvolver a auto-organização e a responsabilidade, avançar na cooperação e solidariedade; desenvolver a mística e a militância, apurar a percepção da realidade como totalidade contraditória, avançar na percepção dos problemas alimentares da sociedade e do projeto dos trabalhadores, perceber as possibilidades de organização da vida nos assentamentos, perceber-se como sujeito histórico, entre outros. Os objetivos foram construídos coletivamente, considerando a condição dos estudantes do curso e o projeto social e pedagógico com o qual o grupo de identificava. Sua elaboração apontava no sentido de desenvolver, aperfeiçoar ou avançar nas dimensões indicadas, e teve papel importante para o grupo dar-se conta das possibilidades e necessidades formativas, perseguindo-as no processo. Também discutiu-se que algumas dimensões formativas ainda que pudessem ter um ou outro espaço/tempo mais apropriado para serem exercitadas, não se restringem a elas, além de que todo o coletivo é responsável por sua realização, professores, coordenadores, bolsistas, núcleos de base e que portanto perpassam as diferentes situações de aprendizagem. Estes objetivos encontraram eco para realização e reflexão nos tempos educativos, na organização da turma, bem como nas aulas. A formalização do registro destes aspectos apareceu sobretudo nas avaliações de etapa e nos pareceres descritivos dos educandos.

V. A partir do estudo prévio e permanente sobre a proposta, somada a breve experiência com complexos de estudo em outros cursos, iniciamos a experimentação. O caminho para chegar ao Complexo de Estudo passa obrigatoriamente pela união articulada entre os três elementos citados anteriormente: o inventário da realidade local, os objetivos instrucionais (conteúdos) e os objetivos formativos. O primeiro passo era um trabalho individual de cada educador relacionar os conteúdos de sua disciplina, sempre que possível, com a realidade local inventariada. Ou seja, o educador indicava o aspecto da realidade local através do qual seria possível trabalhar o conteúdo proposto para a etapa, sem prejuízos aos conteúdos da matriz curricular e otimizando a aprendizagem dos educandos. O mesmo exercício era realizado coletivamente com os objetivos formativos, pois através do inventário dos educandos e da turma surgiam possibilidades de alcançar os objetivos propostos a partir da própria dinâmica dos estudantes durante as etapas. O próximo passo, realizado em conjunto entre toda a equipe do projeto (educadores, bolsistas, coordenação da UFSC e do

MST) era visualizar as conexões feitas entre os conteúdos e objetivos formativos com a realidade local. Neste momento, eram identificados os aspectos da realidade que mais foram requisitados pelos educadores e outros membros da equipe, ou seja que unificavam diversos objetivos instrucionais e formativos em torno de uma realidade concreta inventariada nos assentamentos e na turma. A partir de então nos aproximávamos da noção dos Complexos exposta anteriormente.

A organização efetiva do trabalho do curso ocorria por etapa, no que se refere aos complexos foi também a medida de tempo inicialmente tomada. A cada planejamento de etapa o coletivo de professores e bolsistas se reunia. Para a definição do complexo o procedimento consistia em ligar os conteúdos previstos e os objetivos formativos com os inventários. Da análise destas ligações chegávamos ao(s) aspecto(s) ou “porção da realidade” que parecia melhor acolher o conjunto dos conteúdos e objetivos em foco. Posteriormente dávamos um nome a esta porção da realidade ou complexo, os quais ao longo do curso foram “Organização Coletiva e Produção de Alimentos”, “Uso e ocupação do Espaço” “Assentamento: saúde e produção de alimentos”; “Assentamento: soberania alimentar e relação campo e cidade”. Após algum tempo identificamos que uma etapa não esgotava o complexo definido, ou melhor, possibilitava uma rápida inserção que logo acabava pois as etapas eram curtas e cada professor tinha aproximadamente um dia de trabalho apenas por pólo. Neste sentido, optamos por planejar em conjunto as etapas que faltam – total de quatro, em vista de buscar maior continuidade ao trabalho. Esta decisão possibilitou ter o assentamento como foco até o final do curso, estudando seus diversos vínculos e possibilidades, articulando melhor as etapas, ou seja, os estudos. Entretanto alguns problemas ou dificuldades persistiram como: abrangência das ligações com os inventários e definição do complexo, pouco tempo de trabalho das disciplinas e recursos materiais disponíveis, entre outros, questões que apontam para maior aprofundamento da experiência e da proposta.

Também atuamos na direção de fortalecer a coordenação dos pólos, constituída de estudantes das turmas e bolsistas da UFSC e a organização local existente em NB's. Neste sentido motivamos e buscamos dar mais autonomia para a organização dos tempos, das atividades avaliativas e da proposição de atividades. Também buscamos reforçar os tempos educativos existentes e a criação de novos: tempo atividade física, leitura e lazer. Os tempos educativos entretanto acabaram deixando a desejar em sua organização, sendo espremidos pela necessidade de carga horária do curso.

Apesar das limitações, a avaliação do grupo quanto ao trabalho orientado pela proposta dos complexos é bastante positiva. Destacamos dois pontos que consideramos

essenciais à proposta e optamos por falar deles pela voz dos professores. Já estamos realizando entrevistas com os educandos e coordenadores do MST, para o que nossas análises preliminares apontam corroborar com o exposto aqui, entretanto não poderemos trazê-las neste momento.

**a) Relação dos conteúdos com a realidade/vida dos estudantes:**

Aconteceu de modo bastante intencional e planejado, não sendo algo episódico, mas algo que se perseguia constantemente. Esta relação entretanto, ocorreu sobretudo pela verbalização em aula e nem sempre foi possível maior articulação entre as disciplinas. Estas questões podem ser observadas nos relatos dos professores:

As problematizações partiam da realidade como conflitos pela terra, código florestal exemplos do cotidiano e também de outras realidades como a fabril, a pesqueira. (Kelem, professora de sociologia).

O teatro tem muita facilidade de se conectar com a vida e sempre se buscou conexão com a realidade dos estudantes. Já no início realizaram pesquisa sobre histórias das pessoas assentadas, as quais foram utilizadas como material para improvisação. Na última etapa pedi que improvisassem um dia no assentamento. Todas as turmas retrataram o assentamento de 25 anos atrás, onde não apareciam motos, os filhos moravam com os pais... Depois da avaliação perceberam esta visão “idealista” e que hoje não corresponde com a realidade (Révero, professor de teatro).

A partir do complexo “assentamento” foi possível discutir temas como coronelismo (relacionando com as oligarquias locais), revolução industrial (pensando as agroindústrias, as transformações tecnológicas dentro dos assentamentos e fora dele, o ritmo de trabalho) a relação com o mercado de trabalho (Elke, professora de história).

Conhecendo “o outro”, no caso outros países da América Latina, percebemos como nossas realidades são semelhantes, desde a colonização, passando pelas ditaduras e até hoje. Também percebemos semelhanças no chimarrão, na alimentação relacionamos com o latifúndio, a produção e o consumo das famílias. Os educandos foram se interessando pelo espanhol, ficando mais curiosos a medida que percebiam semelhanças na realidade destes países. A consciência latina se expandiu (Luana, professora de espanhol).

Agroecologia o tempo todo esteve vinculado à realidade, muitos conteúdos estão no dia a dia. A ligação com a realidade ocorreu quando os conhecimentos foram postos em prática ou se chocaram com a realidade. Por exemplo, linhas de produção local que a agroecologia pode ajudar, produção de leite, fruticultura, auto-sustento, conservação do solo, olericultura. Observou-se esta ligação por meio dos resultados conseguidos na propriedade junto à família (Rodrigo, professor de agroecologia).

O cotidiano dos educandos envolve muitos conteúdos do currículo de biologia, como a reprodução das plantas ou o estudo das relações entre os animais. Por isso, nas aulas buscava abordar o conteúdo curricular usando exemplos do dia-a-dia dos educandos. Essa vinculação foi atestada em todas as aulas, seja através da contribuição dos educandos durante as aulas, socializando verbalmente, seja na produção escrita, usando seus conhecimentos populares e associando-os com os conteúdos novos da matéria. Durante o processo pedagógico houve vários momentos intensos de descoberta e deslumbramento (como a visualização de microorganismos vivos nos microscópios ou vídeos com animais selvagens nunca antes vistos). Também tratei de dar uma visão mais política da biologia, enfatizando o papel e responsabilidade dos educandos (e educadores) nos problemas ligados à suas realidades, como a dieta, o consumo e a poluição no ambiente (André, professor de biologia).

Eles/as também têm reconhecido o valor prático do conhecimento filosófico, pois viram que lhes permite reinterpretar a vida, o mundo, a realidade do movimento e dos

assentamentos desde outras perspectivas, que enriquecem os saberes, as experiências e, em definitiva, suas vidas. Têm percebido não só que existem outras realidades desconhecidas até então, como que a própria realidade pode ser interpretada e compreendida de outras maneiras. Isso tem contribuído sim para um alargamento da consciência (Leandro, professor de filosofia).

A experiência também foi bastante exitosa no sentido de **b) ampliar a visão de mundo dos estudantes e provocar alterações na realidade.**

Foi possível perceber a apropriação a partir de suas intervenções nos debates trazendo exemplos do seu cotidiano e também incorporando em suas falas e trabalhos os conceitos sociológicos trabalhados. Sua visão de mundo foi ampliada ao poder perceber as relações sociais, econômicas e políticas que envolvem os aspectos do seu cotidiano (Kelem, professora de sociologia).

Perceberam o impacto de suas ações na realidade, até mesmo regional, seja pelo uso inadequado, como na água. Buscou-se a mudança de alguns hábitos de forma gradual, em particular na poluição ambiental (Rodrigo, professor de agroecologia).

As duas visitas de estudos possibilitaram questionamentos importantes, tais como: a presença de objetos em detrimento das pessoas na linguagem expográfica do Museu do Contestado em Caçador; e a relação estabelecida entre os combatentes do Contestado e a sua [dos estudantes] condição de movimentos sociais, questionando como serão apresentados pela história (Elke, professora de história).

O percurso didático buscou sempre partir de fenômenos vivenciados pelos educandos, levando em consideração seu conhecimento prévio do assunto a ser tratado. Os educandos, quase sempre contavam histórias ocorridas no campo envolvendo curiosidades “para-normais”, lendas, mitos, etc. Esses assuntos foram tratados com seriedade e quando possível apresentado à versão científica para explicação dos fenômenos. Muitos educandos possuíam explicações dogmáticas sobre fenômenos naturais, acredito ter ajudado a compreensão pela visão científica dos fatos. Muitos disseram ter aplicado os conhecimentos adquiridos em sala de aula na construção de algum tipo de “engenhoca” ou em prosa com os amigos e familiares (Fernando, professor de física).

### **Considerações Finais**

O propósito deste trabalho foi exercitar a proposta dos complexos de estudo, desenvolvendo alternativas pedagógicas para a formação ampla e que articulem teoria e prática. Avaliamos que não foi possível exercitar os complexos na integralidade ou na radicalidade de sua proposição, mesmo porque eles exigem mudanças estruturais que não são possíveis num curto espaço de tempo ou pontualmente. Mas foi possível avançar em ambos os aspectos que entendemos como centrais na proposta pedagógica em questão.

No que se refere à relação entre os conteúdos disciplinares e a realidade dos estudantes, entendemos que foi algo permanentemente buscado e conquistado. Ainda que a verbalização tenha sido a metodologia mais utilizada, inclusive demonstrando sua eficácia, o estudo da realidade também foi realizado por meio de experimentações, idas a campo, materiais concretos, viagens, experiências de trabalho, etc, buscando estudar os fenômenos

concretamente. O acompanhamento da experiência demonstra que os estudantes passaram a compreender sua realidade de um modo mais profundo e integrado, alterando formas de pensar e agir, inclusive com mudanças significativas nas formas de trabalho nos assentamentos. Perseguimos o acesso ao conhecimento e a cultura elaborados previstos para o ensino médio, mas de uma maneira que fizesse sentido para a vida dos educandos, seja com relações diretas com o mundo do trabalho, com a cultura, as lutas, a arte, seja de modo mediato.

Outro aspecto essencial à experiência desenvolvida aponta para o avanço obtido em pautar a formação ampla, além da cognitiva. Trabalhamos os conteúdos disciplinares, mas também a formação política, profissional, artística, interpessoal. Os objetivos formativos compareciam nos diversos espaços, desde a sala de aula, os intervalos, o trabalho, as refeições e o descanso. Nestes espaços se buscou atuar pedagogicamente. Pautar um curso de escolarização além da formação cognitiva foi novidade para os professores e trouxe ânimo aos que acreditam em outras possibilidades de formação. A formação cognitiva foi mais acentuada pela dinâmica das aulas, tendo recebido maior dedicação, inclusive de tempo, dada a estrutura do projeto. Observou-se que a formação ampla foi bastante tocada, com desenvolvimento da autonomia, organização, planejamento, capacidades expressivas, visão de mundo, entre outros importantes objetivos. Destacamos a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a experiência desenvolvida, bem como exercitar novas experiências que em condições melhores ajudem lançar luz para a teoria pedagógica emancipatória.

## **Bibliografia**

FIGUEIRA, P. A. A educação de um ponto de vista histórico. **INTERMEIO** – Revista do Mestrado em Educação – UFMS. Campo Grande, v. 1, n. 1, 1985.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

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

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. O Trabalho. Maceió, 1984 (Tradução Ivo Tonet). (Não publicado)

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

MST PR. **Plano de Estudos**: Escolas Itinerantes do Estado do Paraná. Curitiba, 2012. (Não publicado)

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

\_\_\_\_\_. (org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

UFSC. PRONERA. **Curso de Ensino Médio para assentamentos de Reforma Agrária de Santa Catarina**: sub-projeto. Florianópolis: UFSC, 2008.

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