

## PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: A Realidade/Atualidade Como Ponto de Partida

Marcos Gehrke<sup>1</sup>  
Ana Cristina Hammel<sup>2</sup>  
Marlene Lúcia Siebert Sapelli<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa o planejamento pedagógico a partir da realidade/atualidade como ponto de partida em diferentes teorias/tendências e aprofunda a proposta na perspectiva marxista. Assume o planejamento como elemento central na organização do trabalho pedagógico. Explicita duas experiências de planejamento na perspectiva marxista, a pedagogia histórico-crítica e os Complexos de Estudo. Realiza pesquisa bibliográfica e de campo a partir dos programas e projetos de extensão universitária realizados pelos autores em contexto do campo e indígena, no Paraná. Além disso, ressalta que a perspectiva crítica da educação, de base marxista, assume a realidade/atualidade como base para o planejamento escolar, no qual se coloca o desafio de apreendê-la dialeticamente como educação da classe trabalhadora. Evidencia avanços na proposta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o planejamento nas escolas de acampamento e assentamento desde os Complexos de Estudo. Destaca também que nessa experiência as ações de planejar envolvem a intenção de apreender o conhecimento e formar os estudantes para atuar na realidade/atualidade para superar a opressão, exploração e expropriação presentes na sociedade capitalista. Conclui que a experiência de planejamento do MST dá um salto ontológico na sua práxis quando incorpora a categoria atualidade e atribui um novo sentido à categoria realidade, superando-a por incorporação.

**Palavras-chave:** Planejamento pedagógico; Realidade/atualidade como ponto de partida; Perspectiva marxista; MST.

### PEDAGOGICAL PLANNING: REALITY/PRESENT AS A STARTING POINT

### ABSTRACT

It analyzes the pedagogical planning from the reality/present as a starting point in different theories/trends and deepens the proposal in the Marxist perspective. It assumes planning as a central element in the organization of pedagogical work. It explains two planning experiences in the Marxist perspective, historic critical pedagogy and complexes of study. Performs bibliographic and field research based on university extension programs and projects carried out by the authors in the context of the countryside and indigenous people in Parana. It highlights that the critical perspective of education, based on Marxism, assumes reality/present as the basis for school planning, there is the challenge of apprehending it dialectically as education of the working class. It evidences advances in the Landless Rural Workers Movement (MST) proposal and the planning in camp and settlement schools from the Complexes of Study. It emphasizes that in this experience, the actions of planning involve the intention of apprehending knowledge and training students to act in reality/present to overcome the oppression, exploitation and expropriation present in capitalist society. It concludes that the MST's planning experience gives an ontological leap in its praxis when it incorporates the current category and gives a new meaning to the reality category, surpassing it by incorporation.

**Keywords:** Pedagogical planning; Reality/present as a starting point; Marxist perspective; MST.

### PLANEACIÓN PEDAGÓGICA: LA REALIDAD / ACTUALIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

### RESUMEN

Analiza la planeación pedagógica desde la realidad /actualidad como punto de partida en diferentes teorías /tendencias y profundiza la propuesta en la perspectiva marxista. Asume la planeación como un elemento central en la organización del trabajo pedagógico. Explica dos experiencias de planeación en la perspectiva marxista, la pedagogía histórica, crítica los complejos de estudio. Realiza investigaciones bibliográficas y de campo, basadas en programas y proyectos de extensión universitaria llevados a cabo por los autores en el contexto del campo y los pueblos indígenas en Paraná. Hace hincapié en que la perspectiva crítica de la educación, basada en el marxismo, asume la realidad /actualidad como la base para la planeación escolar, surge el

<sup>1</sup> Autor correspondente: Universidade Estadual do Centro-Oeste - Rua Presidente Zacarias 875, Santa Cruz. CEP 85015430 – Guarapuava/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2504684330782635>. <https://orcid.org/0000-0002-7592-3139>. [marcosgehrke@gmail.com](mailto:marcosgehrke@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul. Laranjeiras do Sul/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1902013686022606>. <https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>

<sup>3</sup> Aposentada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9942926527889082>. <https://orcid.org/0000-0002-3682-8817>

desafío de aprenderla dialécticamente como educación de la clase trabajadora. Evidencia de avances en la propuesta Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y planeación en campamentos y escuelas de asentamiento de los Complejos de Estudio. Destaca que, en esta experiencia, las acciones de planeación involucran la intención de aprender el conocimiento y capacitar a los estudiantes para actuar en la realidad /actualidad para superar la opresión, explotación y expropiación presente en la sociedad capitalista. Concluye que la experiencia de planificación del MST da un salto ontológico en su praxis cuando incorpora la categoría actual y le da un nuevo significado a la categoría de realidad, superándola por incorporación.

**Palabras clave:** Planificación pedagógica; Realidad/actualidad como punto de partida; Perspectiva marxista; MST.

Submetido em: 12/9/2020

Aceito em: 24/11/2020

## INTRODUÇÃO

O planejamento é um dos elementos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico. A ação de planejar implica no ato de pré-refletir e projetar a ação, além de ser inerente apenas ao ser humano, portanto, quando se trata de planejar a ação educativa, a questão se torna um processo extremamente complexo e coletivo, pois diz respeito ao planejamento da formação humana em todas as suas dimensões e à apreensão da própria realidade/atualidade, dentre outros aspectos.

O planejamento do trabalho pedagógico resulta na organização de vários elementos: conhecimento da realidade, definição de objetivos, seleção de conteúdos, escolha de metodologias, adoção de método, construção de processos de acompanhamento, avaliação e realimentação dos processos. O primeiro elemento, com certeza, orienta os demais. Assim, o primeiro passo para algumas teorias/tendências é o levantamento dos aspectos econômicos, sociais, religiosos, culturais, dentre outros, das comunidades nas quais estão inseridos os estudantes. A partir disso ou da negação dessa realidade, em cada teoria/tendência, o valor, o papel e o lugar que ela ocupa na organização do trabalho pedagógico toma diferentes caminhos.

O artigo tem como objetivos: identificar na história da educação brasileira o planejamento a partir da realidade/atualidade, em diferentes tendências pedagógicas, aprofundando a análise na perspectiva marxista; analisar a proposta das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/PR) com o planejamento a partir da realidade/atualidade.

Trata-se de um estudo com características de pesquisa-ação (THIOLLEMT, 2007), que coloca em relação à universidade pública e à escola básica do/no movimento social, numa perspectiva de transformação de ambas. Por isso, a pesquisa, a sistematização e a divulgação dos dados é resultado de um longo processo de vivência em campo (escolas do campo e indígenas), desde a implementação de práticas de planejamento escolar e de ensino que articulam a realidade-vida ao contexto escolar, mediadas pelo planejamento. Esse trabalho se dá desde a perspectiva da relação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão do Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI), da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). A pesquisa de campo foi realizada concomitantemente ao próprio processo de realização dos Projetos e cursos em questão, sendo os registros dos dados feitos em Relatórios.

A pesquisa é resultado de um longo processo de implementação de atividades teórico-práticas, tanto de formação continuada como inicial de professores, em cursos de Pedagogia (especialmente para professores do campo e indígenas) e de Educação do Campo e em Projetos de Extensão de universidades públicas (UNICENTRO, de 2008 a 2019, e UFFS, de 2016 a 2020) junto a escolas de Educação Básica, especialmente inseridas em comunidades do campo e indígena, realizados pelos autores. Os dados foram produzidos desde os relatórios dos referidos projetos e cursos.

O trabalho investigativo está ancorado, ainda, na pesquisa bibliográfica que selecionou obras da área para serem estudadas nos coletivos de educadores, trabalho que favoreceu a identificação das correntes teóricas/tendências presentes na organização do trabalho pedagógico em diferentes períodos da educação brasileira. Essa linha de tempo estabelecida favoreceu a identificação da ideia do 'partir da realidade' no trato com planejamento, desde então, a pesquisa realizou aprofundamento teórico-prático na perspectiva do planejamento a partir da realidade/atualidade que sustentam a perspectiva marxista. Nesse sentido, a pesquisa-ação contribuiu na formulação da proposta de planejamento por Complexos de Estudo que vem sendo desenvolvida no interior das escolas do MST no Paraná.

Para apresentar os resultados da pesquisa, organizamos o artigo em duas partes. Na primeira parte deste texto, apresentamos as raízes do planejamento a partir da realidade na história da educação brasileira, na concepção de várias teorias/tendências pedagógicas. A seguir, indicamos duas propostas de planejamento a partir da realidade/atualidade – a Pedagogia Histórico-Crítica e a pedagogia socialista das escolas do MST/PR, a partir da proposta dos Complexos de Estudo – que se sustentam na perspectiva marxista. Apresentamos de forma mais detalhada a trajetória engendrada pelo MST/PR na constituição do trabalho em escolas de acampamento e de assentamento.

## **A ORIGEM DO PLANEJAMENTO A PARTIR DA REALIDADE**

No decorrer da história da educação brasileira, o planejar foi concebido de muitas formas, partindo de diferentes concepções e tendências pedagógicas. Tomar a realidade como ponto de partida nem sempre estava presente ou, quando estava, nem sempre se referia à apreensão da realidade de forma dialética, na perspectiva da totalidade. Em todos os momentos apresentados na sequência, fica clara a existência de determinantes sociais, políticos, econômicos e religiosos na definição das formas de planejamento e da sua vinculação ou não à realidade.

A educação tradicional, tanto de base religiosa como laica, não considerava esse aspecto central. No caso da escola tradicional pautada na perspectiva jesuítica, desde o século XVI, o objetivo era formar o bom cristão, disciplinado, de moral forte e politicamente submetido ao poder da coroa. O planejamento era feito nesta perspectiva, negando a realidade social brasileira, especialmente quando se tratava do ensino aos indígenas. O professor tinha papel central, mas o planejamento era pré-definido, passando pela aprovação do provincial, do reitor e do prefeito de estudos (SAVIANI, 2007), pautado especialmente no conhecimento religioso. Libâneo (2003) entende que, para eles, os conteúdos de ensino eram os conhecimentos e valores sociais acumulados

pelos gerações adultas e repassados aos estudantes como verdades, sendo escolhidos pelo seu valor intelectual.

Segundo Saviani (2007), uma das referências dessa perspectiva foi o ensino trazido pelos jesuítas, orientado pelo *Ratio Studiorum*, que regulava suas instituições e que teve sua versão final, na forma de código de regras, publicada em 1599. Mesmo com a expulsão de parte dos jesuítas, essa forma de organizar o trabalho pedagógico sobreviveu ao fato, pois muitos professores que deram continuidade ao trabalho foram formados em colégios e universidades jesuítas.

Na escola tradicional laica, num período posterior, já no século XVIII e XIX, com base na perspectiva de Johann Friedrich Herbart, houve uma preocupação em se vincular a formação moral e a instrução, pois ele entendia que a formação humana se dava pela via intelectual. O professor era o centro do processo e o planejamento, a definição da ação, estava em suas mãos (MELO, 2011). Neste sentido, entendia que o planejamento deveria ser organizado a partir de cinco passos: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (ARANHA, 1996). Apesar de indicar a relação entre o concreto e o abstrato nesses passos, mantinha-se na lógica interna do processo de aquisição do conhecimento, selecionando os conteúdos também pelo seu valor intelectual, tendo como ponto de partida não a realidade, mas o conhecimento já adquirido pelos estudantes. A diferença é que, em relação à perspectiva anterior, os métodos não estavam pautados na mera memorização mecânica e nem no conhecimento enfaticamente religioso. Houve um fortalecimento desse pensamento no século XIX com a influência positivista.

A contraposição a essas tendências, no início do século XX, foi o movimento escolanovista, conhecido especialmente a partir do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Saviani (2007, p. 243), ao apresentar o Manifesto dos Pioneiros, considera a Educação Nova como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. Explica, o autor, que a nova tendência teve como base o caráter biológico, as aptidões naturais, o estímulo à atividade espontânea e a adaptação educativa às necessidades psicológicas do momento aos interesses da criança. Para isso, segundo ele, a escola foi reorganizada no sentido de colocar as crianças em contato com o meio que as rodeava.

Segundo Melo (2011), uma das referências da Escola Nova foi John Dewey, da corrente filosófica denominada pragmatista, que entendia que o foco do processo educativo estava nas subjetividades, no indivíduo com autoformação autônoma, sendo assim o interesse pessoal o guia para aprendizagem e qualificação.

Com base no desenvolvimento científico que veio libertar a educação do empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como o fazia a escola tradicional. Entende, ao contrário, que a educação é uma atividade complexa que se dá de ‘dentro para fora’ transferindo ‘para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro da gravidade do problema da educação’ (idem, p. 416). Contra as tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a ati-

vidade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa 'às necessidades psicobiológicas do momento'. (SAVIANI, 2007, p. 246).

Atender às necessidades da criança exigia, na organização do trabalho pedagógico, tomar a sua realidade próxima, os seus interesses e as suas necessidades como ponto de partida.

A introdução dos estudos de Jean Piaget no Brasil potencializou essa forma de compreender o processo pedagógico e, nos anos 1980, tais estudos deram sustentação às metodologias construtivistas, especialmente no processo de alfabetização, a partir dos trabalhos de Emília Ferreiro divulgados no Brasil (ARANHA, 1996).

Decorrente dessas premissas, o planejamento passou a incluir a realidade da criança, suas fases de desenvolvimento e seus interesses como elementos importantes. Isso não indica ainda que tomar a realidade como ponto de partida tenha como objetivo compreender a própria realidade ou posicionar-se politicamente diante dela, mas tornar a aprendizagem significativa, ou seja, os elementos da realidade servem de motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Mesmo com esta constatação, entendemos que isso representou um salto importante em relação à importância da vinculação entre o ensino e a realidade e à participação ativa do sujeito no processo educativo.

Praticamente no mesmo período do Movimento da Escola Nova, tivemos outra vertente, a do movimento operário, que tinha uma proposta diferente de escola. Segundo Aranha (1996), os anarquistas criticavam a forma escolar mantida pelo Estado, pois entendiam que ela era ideológica, divulgadora de preconceitos e comprometida com os interesses da classe dominante. Fundaram várias escolas conhecidas como *escolas operárias*, ou *modernas e racionalistas*. Libâneo (2003) inclui essa experiência na tendência libertária.

Uma das referências dessa tendência foi Francesc Ferrer i Guàrdia (2010). Para ele, a criança aprende a partir de comparações que faz segundo suas leituras, observações e relações que o ambiente que a rodeia lhe proporciona. Entende ele que a ação do professor não começa pela predefinição dos conteúdos, mas que estes devem ser definidos a partir dos interesses da criança construídos a partir das suas observações sobre a realidade, ou seja, a realidade é ponto de partida, pois a criança a observa e apresenta questões que orientam o planejamento do ensino. Se não fosse pelas questões políticas e pela concepção de escola livre da influência do Estado, poderíamos até indicar uma aproximação entre a escola nova e a libertária/dos anarquistas, considerando o interesse da criança a partir da realidade como ponto de partida.

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, ocorreu no Brasil o importante movimento da Educação Popular, que entre tantos intelectuais forjou Paulo Freire, tão criticado pela direita brasileira na atualidade. A mais importante contribuição de Freire para a educação, dentre outras num contexto de opressão, a ditadura militar, foi gestar na práxis a pedagogia de libertação, sistematizada e conhecida como Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987).

O trabalho de alfabetização de adultos e a formação de educadores populares foi o *fermento* da pedagogia do oprimido (FREIRE, 1980, 1987, 2001) e se dava a partir da constituição dos círculos de cultura e a formação do educador popular; o levantamento do universo vocabular ou a pesquisa da realidade; a seleção dos temas geradores; preparação do trabalho de alfabetização que incluía organizar os círculos de cultura nos espaços comunitários; e o processo de alfabetização-libertação propriamente dito.

Nesse trabalho, muitas palavras-mundo foram produzidas para expressar a práxis de Freire e a Educação Popular, entre elas, destaca-se: povo, alfabetização, libertação, pedagogia do oprimido, tema gerador, situação limite, saberes de experiência feito, diálogo, luta, realidade, conscientização, educador popular, transformação e ideia-força.

Freire também foi estudado pela educação formal e, para o contexto escolar, é bem conhecido o trabalho com a pesquisa participante e o planejamento dos temas geradores organizados em três grandes momentos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Essa ideia-força foi desenvolvida em prefeituras populares Brasil afora, também implementada no governo popular do Estado do Rio Grande do Sul, em escolas vinculadas aos movimentos sociais. Destacamos a obra sistematizada por Silva (2005) como um exemplo de encaminhamento do trabalho com planejamento coletivo a partir da realidade.

Para o trabalho com temas geradores o primeiro passo é o *Estudo da Realidade* (ER), ou seja, levantar situações da realidade e codificá-las em forma de falas significativas, imagens em forma de desenhos, mapas, fotografias do local explicitando contradições e problemáticas da realidade local, regional ou nacional para verificar os chamados limites explicativos na compreensão de sua realidade pelos estudantes e pela comunidade. O objetivo é fazer a ligação do conteúdo programático com as situações-limite, as quais os educandos, provavelmente, não dispõem de conhecimentos sistematizados suficientes para compreender. A problematização ocorre pelo menos em dois sentidos: pode ser que o educando já tenha noções sobre as questões colocadas, fruto de sua aprendizagem anterior, noções que poderão ou não estar de acordo com as explicações das Ciências, as chamadas *concepções alternativas* ou *conceitos intuitivos*, *saberes primevos* dos educandos.

Freire apostava no diálogo dos sujeitos, seus conhecimentos e a realidade e, nesse processo, se estabelecia a problematização, no sentido de avançar na compreensão da realidade que implica a apropriação de novos conhecimentos, ou seja, coloca-se para educandos e educadores um *problema* a ser resolvido, compreender a realidade e um novo nível/patamar de conhecimento de si e do mundo. Neste primeiro momento, caracterizado pela compreensão e apreensão da posição dos educandos frente ao tema, é desejável que a postura do educador seja mais a de questionar, lançar dúvidas, do que a de responder ou fornecer explicações. Quando se considera a programação, é este o momento em que se explora a experiência do educando, ajudando-o a olhá-la de forma distanciada. Envolve, necessariamente, descrição das situações de vida, de modo quantitativo e qualitativo, buscando as relações que podem ser estabelecidas nesse primeiro momento, sistematizando e ampliando coletivamente as interpretações que os educandos já têm.

Outro passo importante no planejamento é a *Organização do Conhecimento* (OC). Neste momento, o conhecimento necessário para a compreensão da problematização inicial será sistematicamente estudado sob orientação do educador. Serão desenvolvidas definições, conceitos e relações. O conhecimento é programado e preparado em termos instrucionais para que o educando aprenda de forma a, por um lado, perceber a existência de outras visões e explicações para as situações e fenômenos problematizados; por outro, comparar este conhecimento com o seu, podendo escolher o que usar para melhor interpretar aqueles fenômenos e situações.

Por fim, não menos importante, tem-se a *Aplicação do Conhecimento* (AC). Nesse momento, se aborda sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo educando para analisar e interpretar tanto as situações iniciais, as situações limite que determinaram o seu estudo, quanto as outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento. Deste modo, pretende-se que, de forma dinâmica e paulatina, vá se percebendo que o conhecimento, além de ser historicamente produzido, está disponível para que qualquer cidadão faça uso dele e, para isso, deve ser apreendido. Pode-se, então, evitar a excessiva dicotomização entre processo e produto, ciência de sala de aula e a ciência da vida. Caracteriza-se pela generalização e pela transferência do conteúdo adquirido na Organização do Conhecimento, por uma releitura da problematização feita no Estudo da Realidade, tendo sempre em vista as possibilidades de ação sobre o real.

A organização do trabalho pedagógico, na perspectiva freireana, exigiu tomar a realidade como ponto de partida, formulada em temas geradores, e ter como objetivo a apreensão da própria realidade e a tomada de consciência acerca dela. Perceba-se que diferente de outras teorias/tendências, a realidade não é pretexto para apenas tornar o ensino mais significativo. Há uma preocupação política na formação da consciência de cada trabalhador.

Nos anos 1960, praticamente coincidindo com o período da ditadura militar, tivemos de forma hegemônica a tendência tecnicista. Uma das principais críticas feitas no seu interior foi justamente o fato de que as tendências anteriores estariam desvinculadas da vida produtiva. Assim, segundo Libâneo (2003, p. 28-29), o objetivo da escola passou a ser a “aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrassem na máquina do sistema social global”. Isso exigiu que o planejamento fosse executado para, segundo o autor, organizar e controlar as condições ambientais que assegurassem a transmissão/recepção de informações, portanto, um planejamento em moldes sistêmicos. Há, assim, vínculo com a realidade de forma restrita, focalizando os aspectos que orientam a formação para a produção, uma formação unilateral para atender as necessidades do capital.

Dessa maneira, trata-se de um planejamento técnico, racional, de decisões sobre procedimentos e técnicas a serem utilizados, ou seja, de um planejamento para “aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente” (AURICCHIO *apud* LIBÂNEO, 2003, p. 29).

Como pudemos perceber, vários foram os movimentos pedagógicos construídos no decorrer da história da educação brasileira com o objetivo de realizar o planejamento

a partir da realidade. Ora com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa, potencializando o uso de métodos ativos e atendendo aos interesses da criança; ora para torná-la mais pragmática, respondendo às exigências do capital para a formação humana; ora para promover a conscientização de adultos em processos de alfabetização. Para superar os limites de cada uma dessas perspectivas, também foram construídas propostas baseadas na teoria marxista. Para explicitar esse processo, apresentamos a seguir a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Socialista de escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra – MST/PR, a partir dos Complexos de Estudo.

### **PLANEJAMENTO A PARTIR DA REALIDADE/ATUALIDADE NA PERSPECTIVA MARXISTA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS COMPLEXOS DE ESTUDO**

A primeira proposta que apresentamos é a Pedagogia Histórico-Crítica que, segundo Saviani (2007), foi forjada a partir do final dos anos 1970, com a primeira sistematização das bases que lhe davam sustentação publicada em 1982, num artigo intitulado *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*, e sustenta-se na concepção materialista histórica-dialética e na psicologia histórico-cultural. O autor também indica que nessa perspectiva a prática social é ponto de partida e de chegada da prática educativa. Portanto, para planejar o trabalho pedagógico, o primeiro passo é identificar as questões inerentes à prática social para problematizá-las, a partir do acesso a instrumentos teórico-práticos com o objetivo de compreendê-la e posicionar-se diante dela. Esta síntese do autor remete-nos a compreender que a proposta objetiva o desvelamento da realidade, numa perspectiva de totalidade.

Vivendo um momento histórico em plena ditadura militar, o pensamento de Demerval Saviani e outros vinculados a seu grupo de estudos se propõe a responder aos anseios do campo progressista, ao formular uma pedagogia que nortearia a formação dos trabalhadores para entender a realidade em que vivem, também a partir do ensino escolar. A aposta do autor foi no estudo efetivo dos conteúdos escolares.

A Pedagogia Histórico-Crítica nasceu como reação às concepções liberais de educação, buscando recuperar o papel da escola como espaço central da formação dos trabalhadores e também o professor como sujeito central nesse processo, num momento histórico em que havia e há uma forte tendência de negação da escola como elemento para a instrumentalização da classe trabalhadora, com vistas à sua emancipação.

Para Saviani (2013), a intencionalidade do projeto educativo está no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Trata-se de lançar bases para um processo educativo que tenha por pressupostos a formação humana de cada indivíduo por meio da apreensão da cultura e dos saberes historicamente acumulados e produzidos, e propõe situar cada estudante como sujeito na história, a constrói não só segundo a sua vontade, mas também carrega em si a produção histórica coletiva.

O domínio do conhecimento possibilita, segundo o autor, perceber o vivido e ainda enxergar além. “O que sabemos é que precisamos resistir e avançar na teoria pedagógica

crítica, só ela nos dará elementos para prosseguir na defesa de uma educação pública e emancipatória para a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Quando pensamos na prática enquanto docentes vinculadas à escola do campo e dos riscos frente à nova configuração do capitalismo, a teoria produzida na Pedagogia Histórico-Crítica nos assegura a necessidade da apropriação do conhecimento e do trabalho, ou seja, da conexão entre o conhecimento e a realidade, traduzindo-se numa profunda e qualificada apropriação do conhecimento. Assim, entender a natureza da escola, do conhecimento e da própria educação do campo nos fornece as ferramentas necessárias para ampliar nossa condição de análise e estratégias para luta, em defesa dos princípios básicos da educação dos trabalhadores (SAVIANI, 1999).

Para Saviani (2007), a definição do currículo escolar e os conteúdos escolares ganham centralidade na escola e no trabalho docente, ou seja, a natureza da escola é o trabalho com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e as demais ações na escola, atividades extracurriculares. Essa definição é importante para que a centralidade do conhecimento não corra o risco de ser subjugada a outras tarefas que a escola pode executar. A pergunta central para o autor é: qual currículo e quais conteúdos? Ele mesmo responde que são aqueles das bases da ciência, da arte e da linguagem, produzidos e sistematizados ao longo da história.

O desdobramento do currículo na prática docente deve respeitar cinco momentos importantes para interação entre os educandos, educadores e a realidade das comunidades. O momento inicial é chamado de *Prática social inicial*, que parte do levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes em relação ao novo conteúdo a ser estudado. Essa etapa é a preparação do estudante para a construção do conhecimento científico, o que ele conhece sobre a realidade e o conteúdo a ser estudado, como ele faz conexão entre os conhecimentos e aquilo que ele vive. A *Problematização* segue com o levantamento de questões acerca da prática social e dos conteúdos de ensino, a partir das diferentes dimensões dos conteúdos: conceitual, política, social, religiosa, psicológica, histórica, econômica, dentre outros. Esse é o momento de debate e aprofundamento das questões levantadas, problematizando a partir daquilo que os estudantes já sabem para que, na sequência, o momento da *Instrumentalização* possa ocorrer com mais significado, pois esse é o momento de ensino e aprendizagem em si, metodologia e recursos utilizados para alcançar o objetivo proposto são os atos, educando e educador, necessários à elaboração do conhecimento científico e quanto mais predisposto os estudantes estiverem, mais irão aprender. A *Catarse* é o momento em que o conhecimento é aprendido, sistematizado e reordenando a partir do seu conhecimento prévio. A partir disso, o estudante é capaz de reavaliar sua prática social e, por fim, a *Prática social final* presume uma mudança do estudante diante do conteúdo e de sua prática social, pois se alcançou mais clareza e capacidade de interpretação da sua realidade.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos devem ser trabalhados de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento, pois os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicadas e aprendidas no processo ensino-aprendizagem.

Assim, a escola tem um papel fundamental na educação dos trabalhadores e precisa cumprir a tarefa de garantir um amplo aprendizado dos conhecimentos científicos, pois tendo uma boa base de conhecimento, a classe trabalhadora poderá avaliar melhor suas ações e qualificar as táticas e estratégias para construir a revolução (HARNECKER, 2012).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, ao incluir a realidade no planejamento, avança com importantes elementos da perspectiva marxista. Faz isso ao garantir a materialidade/realidade e a historicidade nos conteúdos trabalhados na escola, e também ao assegurar que os conhecimentos sistematizados devem ocupar a centralidade das atividades escolares. Adentra na organização do trabalho pedagógico, mas relativiza as questões acerca da forma escolar. Isso faz com que questões fundamentais, como a auto-organização, tomada de decisão e o trabalho coletivo não sejam ressaltados no cotidiano escolar com intencionalidade pedagógica para formação dos estudantes. Consideramos esse um limite que é superado na proposta que discutimos a seguir.

Outra proposta que tem o planejamento a partir da realidade/atualidade na perspectiva marxista é a de algumas escolas do MST/PR. O Movimento buscou as bases na Pedagogia Socialista da vertente russa, do período pós-revolução de 1917, já nos anos 1980, mas com aprofundamento e ênfase a partir de 2009.

Segundo Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), apesar do Movimento ter bases nos anos 1980 e 1990, basicamente na teoria freireana, desde os anos 1980, a vertente russa se fazia presente. Ao criar o Setor de Educação, o MST já organizava momentos de estudo acerca da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de Pistrak. Havia dificuldades para, naquela época, incorporar a vertente russa, pois não havia muitas obras traduzidas.

Procurar o aprofundamento na teoria socialista russa não significou, em nenhum momento, abandonar a perspectiva freireana, mas superá-la por incorporação, reconhecendo a importância de Paulo Freire para os saltos qualitativos no processo de construção da proposta educacional do MST/PR.

O estudo da teoria russa foi aprofundado a partir da primeira década do século XXI, quando houve a aproximação do Movimento com o professor Luiz Carlos de Freitas, da Unicamp, que vinha estudando esta vertente, inclusive pesquisando na URSS. A partir de então, o professor tem promovido e realizado, em parceria com tradutores, a tradução de várias obras, a saber: *Fundamentos da Escola do Trabalho* e *A Escola-comuna*, de Pistrak; *Rumo ao politecnismo*, de Shulgin; e a *Construção da pedagogia socialista*, da Krupskaja (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

A partir de 2005, o coletivo de educação do MST/PR deu um salto qualitativo na proposta educacional, especialmente em função da criação das escolas de acampamento, as escolas itinerantes, criando a proposta dos Ciclos de Formação Humana, já com a incorporação ou potencialização de vários elementos, alguns já presentes no processo: os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, a concepção de educação como formação humana em todas as dimensões, a adoção da concepção do trabalho como princípio educativo, a organização dos ciclos, a adoção das matrizes formativas (vida, trabalho, luta social, organização coletiva, história e cultura), agrupamento e reagrupamento, adoção da área do conhecimento como princípio

metodológico, organização de tempos/espços diferenciados, a avaliação formativa com diferentes registros (caderno de anotações, pasta de acompanhamento, parecer descritivo), conselho de classe participativo e classe intermediária<sup>4</sup>.

A incorporação mais aprofundada desta teoria na construção da proposta das escolas do MST/PR aconteceu a partir de 2009, quando o coletivo de educação, ao construir alguns cadernos de orientação aos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sentiu a necessidade de dar um salto qualitativo em relação à proposta da época. Assim, a partir de então, com todos os elementos dos Ciclos de Formação Humana (já indicados), houve a incorporação dos Complexos de Estudo, que são unidades didáticas que ao serem implementadas colocam em relação as bases das ciências, da arte e da filosofia; os objetivos formativos e de ensino; os aspectos da realidade/atualidade; o trabalho socialmente necessário; as fontes educativas; a auto-organização dos estudantes e os métodos e tempos específicos<sup>5</sup>.

Quando tomou a pedagogia socialista russa como referência para planejar a partir da realidade/atualidade, o MST utilizou especialmente duas obras: *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de Moisey Mikhaylovick Pistrak, e *A Escola Comuna*, organizada pelo mesmo autor. As obras são o registro de elementos da experiência vivida na Rússia logo após o período da Revolução de 1917<sup>6</sup>. Ao registrar a experiência do livro *Escola do Trabalho*, Pistrak (2003) indica dois princípios centrais: a auto-organização dos estudantes e as relações com a atualidade. No primeiro, expressa a preocupação com a participação efetiva dos estudantes nas atividades e decisões que constituem o processo educativo<sup>7</sup>. No segundo, expressa a preocupação com o estudo e com o envolvimento com a atualidade.

Ao adotar esse segundo princípio, o autor explica que é preciso explicitar a essência dialética de tudo que existe, não se tratando, portanto, de uma apreensão qualquer da realidade/atualidade, mas do entendimento da realidade/atualidade como totalidade. Segundo Kosik (1989):

[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. O conhecimento dialético da realidade não deixa intactos os conceitos no ulterior caminho do conhecer; não é uma sistematização dos conceitos que procede por soma, sistematização essa fundada sobre uma base

<sup>4</sup> O detalhamento desses elementos, que não é o objetivo deste artigo, pode ser estudado em Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), da página 244 a 272.

<sup>5</sup> Para aprofundar o entendimento detalhado desse processo, consultar Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), da página 272 a 397.

<sup>6</sup> Para compreender melhor a Revolução Russa, ver Mariátegui (2012).

<sup>7</sup> Para aprofundar o entendimento desse princípio, sugerimos ver Sapelli, Leite e Bahniuk (2019).

imutável e encontrada uma vez por todas: é um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes (KOSIK, 1989, p. 41-42).

Adotar tal concepção para planejar a partir da realidade/atualidade implica ter como objetivo a própria apreensão dela, e não a tomar como objeto de incentivo aos estudos, num viés psicológico ou mercadológico. Ao fazê-lo, coloca a compreensão da materialidade e o comprometimento com sua transformação como elemento central. Neste sentido, fazer o planejamento a partir da realidade/atualidade, já de início, exige uma tomada de decisão sobre o papel da escola em relação a ela.

Mas a escola pode enfrentar o estudo da realidade de duas formas: ou a estuda como um objetivo exterior, sem determinar a própria posição em relação a ela – e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição frente à realidade atual – e então o presente será estudado de um ponto de vista bem determinado; então, e só então, ela será capaz de *educar* a criança, [...] levando o estudo da realidade atual até este ponto, inculcar na nova geração que cada adolescente deve ser, ou melhor, já é um soldado engajado na luta (PISTRAK, 2003, p. 78).

Pistrak (2003) ratifica, após essa reflexão, a opção pelo método marxista, indicando que ele nos dá instrumentos para analisar as relações sociais, a essência dos fenômenos e para a tomada de decisões sobre a transformação da ordem existente. Essa indicação já nos dá elementos para perceber a diferença entre esta proposta de organizar o planejamento a partir da realidade/atualidade nesta concepção e as correntes conservadoras, liberais e a proximidade com as teorias progressistas, que apresentamos anteriormente. O autor também explica que não preparamos a criança para viver, pois ela já vive uma verdadeira vida e, por isso, já tem seus problemas, interesses, objetivos, ideais que estão ligados à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2003).

Freitas (2009) ratifica o entendimento do autor e afirma que:

A criança tem, ela mesma, marcas da atualidade, da prática social. Ela é parte desta atualidade. Ela está inserida em seu meio e esta materialidade com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativo-formativa. [...] A função da escola [...] construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico – lutador e construtor – onde a ciência e a técnica entram como elemento importante *desta luta e construção* (FREITAS, 2009, p. 28).

Os dois autores nos dão elementos importantes para compreender a importância do planejamento a partir da realidade/atualidade. Com a clareza dos objetivos da escola, essa ação ganha importância e significado. Essa tomada de decisão desencadeia vários outros processos. Inicialmente, há a necessidade da construção do inventário, o que implica uma movimentação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Depois, há a necessidade de estabelecer conexões entre a vida, a atualidade e todo conteúdo e forma da escola. É nesse conjunto complexo de

elementos integrados que reside a diferença entre a proposta do MST e de outras correntes progressistas, ou seja, trata-se não só de organizar o planejamento do trabalho pedagógico a partir da realidade/atualidade, mas de vincular a escola à luta social concreta e atual.

Construir o inventário da realidade/atualidade ganha relevância nesse processo. Segundo Caldart (2017, p. 163), o inventário “é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade”. Ao adotar tal compreensão do inventário, a autora indica a necessidade de conhecer a realidade/atualidade em todos seus aspectos: econômicos, culturais, sociais, naturais, populacionais, educacionais e outros. Isso implica em tomar, não a realidade restrita de cada estudante e de sua comunidade como ponto de partida, mas cada uma dessas singularidades na relação com o universal, explicitando as mediações. Trata-se, portanto, de compreender dialeticamente a atualidade (por isso, ao tratar da proposta do MST/PR adotamos a expressão realidade/atualidade).

O que observamos nas ações realizadas nos processos de formação inicial e continuada e nos projetos de extensão, a opção pelo planejamento a partir da realidade/atualidade indica várias questões de caráter pedagógico, social, político e psicológico e, conseqüentemente, várias implicações no que se refere à forma e ao conteúdo da escola, bem como aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Destacamos, no Quadro 1, algumas dessas questões.

Quadro 1 - Planejamento a partir da realidade/atualidade e suas questões e implicações, Paraná, 2020

| Questões  | Implicações   |
|---|---|
| Pedagógicas – dizem respeito à forma de organização do trabalho pedagógico. | A adoção do planejamento a partir da realidade exigiu uma reorganização do trabalho pedagógico realizado na escola. Num primeiro momento, houve a construção do inventário da realidade, o que ampliou as possibilidades de fontes educativas a serem utilizadas, pois elas ficaram explicitadas nesta construção. Conseqüentemente, a escolha dos caminhos para essa forma de planejamento também exigiu ações para além da sala de aula. Ao realizar o inventário, os envolvidos foram se dando conta da possibilidade de utilizar outros recursos didáticos e metodologias de ensino, muitos deles presentes na comunidade. Os conteúdos escolares também foram ressignificados, ganhando uma dimensão concreta, com possibilidades de vínculos com a realidade, isso teve implicações nas escolhas na forma de organizar o trabalho com os estudantes, potencializando processos de auto-organização. As categorias explicativas de cada ciência ou da arte ou da filosofia foram elementos fundamentais para o entendimento da realidade/atualidade. |

|  |  |
|--|--|
| <p>Sociais – dizem respeito à interação entre os sujeitos e à sua inserção no contexto onde vivem.</p> | <p>Considerar a realidade/atualidade como ponto de partida configura-se como instrumento importante para conhecê-la, desvelá-la, compreendê-la. Disso decorreu a potencialização da construção do sentimento de pertença dos estudantes, professores e demais envolvidos ao contexto onde vivem, bem como a ampliação da interação entre eles e a comunidade em geral. A própria construção do inventário promoveu a movimentação e interação entre os estudantes, professores e demais envolvidos. Pudemos perceber, no contato com os professores, que vários deles descobriram a realidade/atualidade das suas comunidades, mesmo aqueles que há anos trabalhavam nelas. Aos poucos, foram percebendo elementos importantes da realidade das comunidades que precisavam ser compreendidos, portanto estudados. A roça, o rio, as nascentes, a diversidade de cores e formas, a venda do leite, a cooperativa, enfim elementos da economia, da saúde e de infraestrutura foram elencados como possibilidades de análises nas aulas da escola. Outro elemento central foi a vinculação das escolas do Movimento com a luta social concreta e atual, o que exige o envolvimento dos trabalhadores da escola para além do ensino restrito de conteúdos.</p> |
| <p>Políticas – dizem respeito à tomada de posição diante da realidade.</p>                             | <p>Conhecer a realidade/atualidade e trazê-la para conectar-se aos conteúdos de cada disciplina possibilitou o confronto de questões que, muitas vezes, representavam conflitos ou lutas da própria comunidade, bem como a explicitação das relações de poder existentes nela e exigiu dos sujeitos posicionamento diante de tais questões, ou seja, decisão e atuação política. Esse foi também um ato de coragem e de rebeldia para muitos e, em alguns casos, a expressão da negação do novo, dos medos de tomar uma posição e perder espaços de poder dentro da escola, da comunidade e com os demais colegas. Isso foi revelador no sentido de entender como as escolhas que fazemos determina o lado de quem queremos ficar na luta social. Não há, nesse sentido, possibilidade de neutralidade na educação.</p>  |
| <p>Psicológicas – dizem respeito ao interesse, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.</p> | <p>Partir do que se conhece, do que se compreende, mesmo que de forma sincrética, construindo processos de análise para se construir sínteses que levem a novas sínteses, estimulou a construção de estruturas mentais, a organização do pensamento, o desenvolvimento da linguagem, enfim, o desenvolvimento das capacidades humanas superiores e a aprendizagem. Partir da realidade/atualidade deu mais sentido à aprendizagem e potencializou práticas que contribuíram para impulsionar o próprio desenvolvimento. Exigiu a adoção da concepção de educação enquanto processo de formação humana em todas as dimensões.</p>   |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos trabalhos realizados em práticas de formação de professores, 2020.

A indicação dessas questões e suas implicações na organização do trabalho pedagógico tiveram, concretamente, como consequência a potencialização de processos contínuos de conhecimento da realidade/atualidade; necessidade de processos de planejamento coletivo; aproximação com a comunidade; ampliação das fontes e metodologias; vinculação da escola com a luta social; preocupação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento em todas as dimensões, dentre outras. Portanto, partir da realidade/atualidade para organizar o trabalho pedagógico não representou a inclusão de apenas mais um elemento na proposta do MST/PR, mas provocou a

potencialização de vários elementos já presentes nela, desde a base freireana até a incorporação da teoria russa, bem como a reflexão e a preocupação com a construção de uma escola com nova forma e novo conteúdo.

Mesmo apresentando esse conjunto de implicações que decorreram do trabalho realizado, o que interpretamos como avanços, precisamos registrar também as dificuldades e os conflitos vivenciados. Houve resistência de alguns diretores e professores para a realização deste trabalho, por vários motivos: a proposta estar em desacordo com a proposta oficial do governo estadual ou municipal; a exigência de enfrentar novas formas de pensar a escola; a aproximação exigida com a comunidade; o preconceito com o movimento social, vinculando a escola com a luta social; a concepção de escola conservadora, a serviço do capital que muitos ainda têm naturalizada em suas cabeças; a dificuldade de trabalhar coletivamente, dentre outros.

Para o Movimento também houve dificuldades: de caráter financeiro (para promover a formação na perspectiva proposta, bem como para produzir e publicar materiais), de organização coletiva, de manutenção da formação dos coletivos de coordenação das escolas, dentre outras.

Apesar disso tudo, organizar o trabalho pedagógico a partir da realidade/atualidade representa um esforço importante para alterar a forma e o conteúdo da escola. Assim, ainda se faz necessária a continuidade desse esforço para alimentar esse processo, superando dificuldades e limites, estabelecendo táticas que contribuam para a estratégia maior que é a transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, buscamos demonstrar como, em diferentes momentos da história do ensino no Brasil, foi pautada a necessidade do planejamento escolar a partir da realidade/atualidade e como cada teoria/tendência foi compreendendo e materializando esse conhecimento e sua posição político-pedagógica, seja no campo do discurso ou da prática pedagógica.

Ressaltamos que quando a perspectiva crítica da educação, de base marxista, assume a realidade/atualidade como base para o planejamento escolar, há um compromisso com a transformação dela e não apenas na sua apreensão, ou seja, captar, apreender a realidade é uma etapa fundamental na aprendizagem do conteúdo escolar. Esse aspecto é o que diferencia o encaminhamento, mesmo dentro das perspectivas críticas. Ainda, para essas teorias/tendências é o compromisso com a educação da classe trabalhadora que está em jogo e não um modelo de planejar apenas, entendendo o papel da escola na formação dos trabalhadores e a importância da escola enquanto possível ferramenta para contribuir para a transformação social, via revolução.

Neste sentido, destacamos a importância e o compromisso dessas teorias/tendências para organização da escola pública, laica e gratuita que vem constantemente sendo ameaçada pela privatização e precarização, e consideramos que a maioria dos filhos dos trabalhadores está na escola pública brasileira. Pensar a organização da escola pública e defendê-la passa a ser uma tarefa de todos aqueles que têm compromisso com os trabalhadores.

Assim, procuramos evidenciar os avanços na proposta do MST-PR, desde sua forma de organizar o planejamento nas escolas de acampamento e assentamento a partir, principalmente, da incorporação dos Complexos de Estudo. A pesquisa da realidade/atualidade sistematizada e organizada pelo coletivo escolar, nas escolas do MST/PR, passa a mover o planejamento escolar, não apenas a aula dos docentes, mas toda a organização do trabalho pedagógico. O destaque na forma desenvolvida pelo coletivo das escolas do MST/PR está justamente nessa organização e sistematização da realidade/atualidade, que possibilita desde os conteúdos escolares, entender e qualificar o compromisso com a luta social. Neste sentido, a escola passa a experimentar ações que vão além de apreender o conhecimento, mas atua no sentido de movimentá-lo como ferramenta para construção de práticas que contribuem para formação de estudantes/sujeitos capazes de entender sua realidade/atualidade e, a partir dela, criar estratégias de superação dos elementos de opressão, exploração e expropriação presentes na sociedade capitalista e nas perspectivas liberais para educação.

Por fim, concluímos que a experiência de planejamento nas escolas do MST, com os Complexos de Estudo, dá um salto ontológico na sua práxis quando incorpora a categoria atualidade, desde a pedagogia socialista, atribuindo um novo sentido à categoria realidade, ou seja, supera a mesma por incorporação. Isso atribui o caráter inovador na pedagogia do Movimento e o conjunto da educação brasileira pode aprender com tal experiência.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2. ed. Revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996.
- CALDART, R. S. Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para a transformação da escola - v. 4. Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- FERRER I GUÀRDIA, F. *A escola moderna*. São Paulo: Ateneu Diego Geméne, 2010.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: HARNECKER, M. *Estratégia e tática*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MARIÁTEGUI, J. C. *Revolução russa: história, política e literatura*. PERICÁS, L. B. (org.). Tradução: Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- MELO, A. *Fundamentos sociológicos da educação*. Curitiba: IBPEX, 2011.
- PISTRAK, M. M. (org.). *A Escola-comuna*. Tradução: Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; 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*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, A. F. G. *A busca do tema gerador na práxis da educação popular: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares*. Curitiba: Editora Gráfica Popular: CEFURIA, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0