

CURRÍCULO E RESISTÊNCIA ATIVA: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST – Paraná

CURRICULUM AND ACTIVE RESISTANCE: the political-pedagogical struggle of campo schools in MST settlements and camp - Paraná

CURRÍCULO Y RESISTENCIA ACTIVA: la lucha político-pedagógica de las escuelas de campo en MST - Paraná



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.57911

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: O trabalho aborda a luta política no âmbito curricular empenhada pelas Escolas de Assentamentos e Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo contra a imposição da padronização curricular representada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e pelo Currículo da Rede Estadual do Paranaense - CREP. É resultado de pesquisa bibliográfica, legal (marcos regulatórios) e documental, assim como de vivência prática dos autores no trabalho com as escolas. Trazemos a concepção de Educação do Campo e a materialidade de sua origem e vínculo, a concepção de currículo e a incidência da Pedagogia do Capital na elaboração e definição da BNCC e do CREP como expressão do mercado. Discorremos sobre elementos da trajetória de elaboração curricular da educação do MST, explicitando dimensões da organização curricular por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Refletimos sobre os impactos iniciais na organização curricular traduzida pela imposição do CREP e como os coletivos escolares têm se movimentado coletivamente para fazer a resistência ativa. Destacamos que a experiência evidencia por meio da articulação das diferentes dimensões curriculares a amplitude estruturante para a prática curricular que transcendem ao ensino livresco e verbalista, por meio da relação do uso de conceitos, categorias e procedimentos das diferentes ciências e artes na relação com a realidade e conectada as matrizes pedagógicas do trabalho, da cultura, da organização coletiva, da história e da luta social para constituir pilares de resistência ativa contra a ingerência das políticas curriculares hegemônicas.

Palavras-chave: Currículo. MST. Educação do Campo. BNCC. CREP.

Recebido em: 28/02/2021

Alterações recebidas em: 14/05/2021

Aceito em: 17/05/2021

Publicação em: 09/06/2021

Valter de Jesus Leite

Mestre em Educação

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Brasil.

E-mail: valterleitemstpr@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3896-1654>

Juliana Aparecida Poroloniczak

Doutora em Educação

Professora da Rede de Educação Básica Pública do Paraná, Brasil.

E-mail: julianap@nrecascavel.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7434-6600>

Como citar este artigo:

LEITE, V. J.; POROLONICZAK, J. A. CURRÍCULO E RESISTÊNCIA ATIVA: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST – Paraná. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57911>.

Abstract: The work addresses the political struggle in the curricular scope committed by the Schools of Settlements and Camps of the MST organized in Human Formation Cycles with Study Complexes against the imposition of curricular standardization represented by National Common Curricular Base - BNCC and Curriculum of Paraná State Network - CREP. It is the result of bibliographic, legal (regulatory frameworks) and documentary research, as well as practical experience of authors in working with schools. We approach the conception of Field Education and the materiality of its origin and bond, the concept of curriculum and the incidence of Capital Pedagogy in the elaboration and definition of BNCC and CREP as an expression of the market. We discuss elements of the trajectory of curricular elaboration of MST education, explaining dimensions of the curricular organization by Human Formation Cycles. We reflect on the initial impacts on the curricular organization translated by the imposition of the CREP and how school collectives have been moved collectively to make the resistance active. We highlight that the experience, evidences through the articulation of the different curricular dimensions the structuring amplitude for curricular practice that transcend bookish and verbalist teaching, through the relationship of the use of concepts, the pedagogical matrices of work, culture, collective organization, history and social struggle categories and procedures of the different sciences and arts in relation to reality and connected to constitute pillars of active resistance interference of hegemonic curriculum policies.

Keywords: Curriculum. MST. Field Education. BNCC. CREP.

Resumem: El trabajo aborda la lucha política en el ámbito curricular comprometido por las Escuelas de Asentamientos y Campamentos del MST organizados en Ciclos de Formación Humana con Complejos de Estudio contra la imposición de estandarización curricular representada por Plan de estudios nacional de base común - BNCC y Currículum de la Red Estatal Paranaense - CREP. Es el resultado de una investigación bibliográfica, legal (marcos regulatorios) y documental, así como de la experiencia práctica de los autores en el trabajo con escuelas. Aportamos el concepto de Educación del campo y la materialidad de su origen y vínculo, el concepto de currículo y la incidencia de la Pedagogía del Capital en la elaboración y definición de BNCC y CREP como expresión del mercado. Hablamos de elementos de la trayectoria de desarrollo curricular de educación del MST, explicando dimensiones de la organización curricular por Ciclos de Formación Humana con Complejos de Estudio. Reflexionamos sobre los impactos iniciales en la organización curricular reflejados por la imposición del CREP y cómo los grupos escolares se han movido colectivamente para hacer una resistencia activa. Destacamos que la experiencia, a través de la articulación de las diferentes dimensiones curriculares, muestra la amplitud estructurante de la práctica curricular que trasciende la enseñanza libresco y verbal, a través de la relación del uso de conceptos, categorías y procedimientos de las diferentes ciencias y artes en relación a la realidad y conectó las matrices pedagógicas del trabajo, la cultura, la organización colectiva, la historia y la lucha social para constituir pilares de resistencia activa frente a la injerencia de las políticas curriculares hegemónicas.

Palavras-clave: Currículum. MST. Educación del Campo. BNCC. CREP.

1 INTRODUÇÃO

Em 2021, ano que se comemora o Centenário de Paulo Freire, afirmamos a força de seu legado, que desvela nossa condição de oprimidos, demonstra a necessidade de praticar a esperança mobilizada e ativa, assim como, propicia o aprendizado coletivo, da luta política pela ocupação do latifúndio do saber, pelo rompimento dos grilhões que nos aprisionam e das cercas que nos impedem de ser uma sociedade socialmente justa e humanizada.

Sustentados pela força coletiva proporcionada pelo legado do pensamento de Paulo Freire que a elaboração deste texto tem por referência a luta por uma Educação do Campo, objetivando refletir sobre a luta política no âmbito curricular empenhada pelas Escolas de Assentamentos e Acampamentos organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo contra a imposição da padronização curricular representada pela BNCC e pelo CREP.

Historicamente, o currículo tem sido objeto de conflito, sendo expressão dos projetos societários antagônicos, por um lado – o capital com a perspectiva da mercantilização e da formação das crianças e jovens como capital humano, do outro lado - a classe trabalhadora na permanente luta pela humanização.

É consenso na literatura educacional que a organização curricular se faz imprescindível no trabalho educativo escolar. Exatamente, por orientar a totalidade do planejamento do trabalho educativo, desde uma concepção de sociedade, de ser humano e de educação que incide diretamente no papel da escola, assim como a definição dos objetivos e conteúdos, forma de conceber o vínculo com a realidade, nas escolhas metodológicas e na avaliação.

Como parte da luta pelo direito a escola nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST ao longo de seus 37 anos de existência buscou a construção de uma proposta pedagógica e curricular que estivesse atrelada às exigências formativas da luta por terra, reforma agrária e transformação social.

Mediante esse desafio, no estado do Paraná, o Setor de Educação do MST em parceria com professores das Universidades Estaduais e Federais planejaram, a partir de 2009 a (re)formulação da proposta curricular das escolas de assentamento e acampamento, culminando na Proposta Educacional dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo (MST, 2021b), que tem por objetivo organizar o trabalho político-pedagógico-curricular contribuindo na formação de “[...] seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros e construtores de novas relações sociais [...]” (MST, 2013, p.11. Grifos do original), com domínio dos conhecimentos científicos e que saibam estudar, trabalhar, lutar e viver coletivamente (MST, 2013).

O artigo é resultado de pesquisa bibliográfica, legal (marcos regulatórios) e documental, assim como da vivência prática dos autores no trabalho com as escolas, nas discussões e decisões políticas-pedagógicas-curriculares, na orientação de implementação da proposta e nas negociações com a Secretaria de Estado da Educação - SEED, juntamente com o coletivo de educadores e educadoras, estudantes e comunidades nas quais as escolas estão inseridas, por isso, também resultado de nosso relato pessoal oriundo dessa vivência que motivou a escrita do presente texto.

Organizamos a apresentação do texto em cinco partes seguidas das considerações finais. Apresentamos sinteticamente a concepção de Educação do Campo e a materialidade de sua origem e vínculo, na segunda parte introduzimos a concepção de currículo e apresentamos a incidência da Pedagogia do Capital na elaboração e definição da BNCC e do CREP como expressão do mercado. Na terceira parte discorremos sobre elementos da trajetória de elaboração curricular da educação do MST, englobando questões da didática, do ensino e dimensões curriculares de amplitude estruturante do currículo. Na quarta parte, explicitamos dimensões da organização curricular por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo do Paraná, que integram o trabalho coletivo de transformações da forma e conteúdo do currículo escolar, de modo que articule o trabalho educativo escolar com o processo de humanização e as mudanças sociais que a luta do MST objetiva. Na última parte, refletimos sobre os impactos iniciais na organização curricular traduzida pela imposição do CREP e como os coletivos escolares têm buscado se movimentar para fazer a resistência ativa (MST, 2014) necessária para manutenção da concepção e dos fundamentos da sua prática curricular.

Para fins de considerações finais, destacamos que a experiência dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo no Paraná, evidencia por meio da articulação das diferentes dimensões curriculares a amplitude estruturante para a prática curricular que transcende ao ensino livresco e verbalista, por meio da relação do uso de conceitos, categorias e procedimentos das diferentes ciências e artes na relação com a realidade e conectada as matrizes pedagógicas do trabalho, da cultura, da organização coletiva, da história e da luta social. Assim como, demonstramos a necessidade da luta política no âmbito curricular fundamentada na participação coletiva do conjunto dos trabalhadores da educação em conexão com a comunidade escolar para constituir pilares de resistência ativa contra a ingerência das políticas curriculares hegemônicas.

2 NOTAS PRELIMINARES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Partimos da compreensão de que a educação cumpre um papel indispensável em nossa sociedade, na luta de classes e na construção de valores humanistas e socialistas, ou contraditoriamente pode estar a serviço da manutenção do capitalismo. Ancorados na premissa que o movimento da história se dá na

contradição entendemos que toda negatividade explicita elementos para formular novas táticas e estratégias para avançarmos na luta de classes.

Sendo assim, como forma de resistência, os povos do campo¹, organizados em Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC², têm confrontado o capital a partir dos projetos de campo, de lógicas de agricultura, afirmando o campo como espaço de vida e de enfrentamento entre as classes sociais. Em meio às estratégias de luta, os MSP'sdoC empunham a Educação do Campo - EdoC integrada ao projeto político e social em gestação pela classe trabalhadora organizada, combinando a luta pela terra com à luta pelo direito ao trabalho, à educação, à saúde, à cultura, à soberania alimentar (CALDART, 2012) e à vida digna, sendo o campo espaço de criação e de recriação humanizadas. Por isso, necessariamente, a EdoC desde sua origem é concebida “[...] na lógica de seus sujeitos e suas relações, [que] uma política de EdoC nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela” (CALDART, 2012, p. 263-264).

Tal apreensão possibilita afirmar que a Educação do Campo é fruto das contradições originadas da divisão social no capitalismo, e se constitui no bojo da luta de classes, vinculada ao projeto societário em construção pelos MSP'sdoC em articulação com as organizações de trabalhadores da cidade. As raízes da EdoC estão no “embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p. 259), ou seja, confronta por meio da materialidade do trabalho a lógica da sociedade capitalista, desde o projeto de agricultura familiar camponês.

Destarte, é possível afirmar que [...] existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (CALDART, 2005, p.19). Então, o caráter classista assumido pela EdoC pensada pelos MSP'sdoC distingue da acepção de educação rural e as vertentes pedagógicas, que anunciam simplesmente educação no campo, fortalecendo a visão colonizadora e urbanocêntrica que historicamente, esteve atrelada às iniciativas educacionais do Estado em conluio com os latifundiários e colonizadores para mistificar a contradição existente desde o âmbito da divisão social do trabalho.

Antecipamos que a luta pela Educação do Campo não se pauta desconexa da luta pela educação pública de gestão estatal e de qualidade social no meio urbano, haja vista que os processos políticos pedagógicos, originados desde a EdoC, não se colocam na dimensão de alimentar a cisão e a dicotomia entre campo-cidade, trata-se, sim, de evidenciar “[...] a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada, exatamente para que se explicitem os termos sociais necessários à superação desta contradição” (CALDART, 2009, p.47).

Compreendemos, portanto, que a luta pela Educação do Campo, tal como expressa no Programa Agrário do MST (2015), incorpora a necessidade de lutar “[...] por escolas públicas e gratuitas para que o Estado cumpra seu papel de garantir a todos os trabalhadores e trabalhadoras, do campo e da cidade, uma escola com as condições materiais necessárias à realização de sua tarefa educativa” (MST, 2014, p.45).

Dessa forma, destacamos nessas considerações iniciais que historicamente a luta popular, política e pedagógica dos MSP'sdoC aglutinadas no movimento nacional “Por uma Educação do Campo”, tem

¹ Por povos do campo brasileiro apontamos, entre outros grupos sociais, os pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias (CALDART, 2004).

² Com o termo Movimentos Sociais Populares do Campo – MSP'sdoC compreendemos a atuação de determinados movimentos sociais classistas – neste caso, os dos povos trabalhadores do campo – que se configuram no confronto direto com o capital, rompendo desta forma com uma postura Pós-Moderna, que ao utilizar-se do termo “novos movimentos sociais” deixa de lado a centralidade da luta de classes, e desvincula a luta destes movimentos sociais da perspectiva de um projeto de sociedade contraposto ao da sociedade capitalista”(VERDERIO, 2013, p. 09).

apresentado uma premissa fundamental - o vínculo da escola com a realidade social, dado o caráter formativo do conteúdo político-pedagógico-curricular atrelado às finalidades de construção de um projeto popular de sociedade.

3 CURRÍCULO E SUA PADRONIZAÇÃO PELA BNCC E O CREP

A construção de um currículo condizente com a edificação de um projeto societário popular em consonância aos interesses coletivos da classe trabalhadora é um desafio político permanente, uma vez que, o currículo deve expressar o que há de mais elevado em termos de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, demarcando a concepção de sociedade e desenvolvimento humano que a escola estará vinculada no exercício de sua função social de promover a humanização. O acesso à cultura universal deve ser compreendido como uma luta política necessária da classe trabalhadora. Para isso, se faz necessário superar a “[...] dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa” (SAVIANI, 2003, p.79).

A escola segue sendo o ambiente privilegiado de acesso ao conhecimento científico para a classe trabalhadora, “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (Ibidem, p.23). Não se trata de colocar uma cultura em detrimento da outra, mas situar o trabalho curricular como aquele que “[...] acrescenta conhecimentos dialeticamente mediados com os da cultura popular, que é constituidora nas relações educativas na escola” (ANTÔNIO, 2003, p.198). Assim, “[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2003, p.21).

Acreditamos também que se faz necessário superar e romper com uma visão difundida sobre currículo, inclusive entre educadores, quanto à sua restrição a uma lista de conteúdos que devem ser cumpridos durante o ano letivo, compreensão de currículo que inferioriza o potencial educativo da escola e contribui para naturalização da seleção arbitrária de determinada forma de organização do espaço escolar e da seleção do conteúdo a ser ensinado vinculado ao projeto de hegemonia da classe dominante.

Gimeno Sacristán (2002) corrobora ao categorizar o currículo enquanto referência nuclear e global da escola como instituição cultural. Ou seja, necessariamente a escola é um conjunto de relações (SHULGIN, 2013), logo o currículo é o fundamento orientador dessas relações com intuito de educar em prol de um determinado projeto societário. Desta maneira, o currículo se constitui a partir de uma visão de mundo enquanto “expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

O conhecimento e as dimensões do trabalho educativo promotor do desenvolvimento humano devem estar fundamentalmente na base estrutural do currículo, de forma que a escola exerça a função social de proporcionar o desenvolvimento das formas mais complexas de pensar, de compreender, de agir e transformar a sociedade.

Esse entendimento contraria às “pedagogias hegemônicas” que fundamentam a construção do currículo em experiências cotidianas, empíricas, derivadas do surgimento de fenômenos, não permitindo processos de abstração e generalização, por não fornecer ao aluno recursos para atuar de forma intencional e autodeterminada, limitando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, bem como a transformação de conceitos cotidianos em conceitos científicos e a própria elevação da capacidade de compreender e agir na realidade.

O currículo escolar, assim como todo o campo educacional historicamente, tem sido permeado por disputas entre classes antagônicas sendo alvo de interesses de diferentes grupos. Destacam-se as entidades filantrópico-empresariais de diferentes setores da sociedade: bancário, agrário, industrial e comercial (FREITAS, 2014; LEHER, 2014) que atuam como aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 2001) da classe dominante e desempenham, desde a década de 1990, um processo de “privatização por dentro” na educação brasileira (AVELAR, 2020) como parte da Reforma Empresarial da Educação

(FREITAS, 2018).

Por meio das entidades filantrópico-empresariais, o setor privado assumiu o papel de grande dinamizador do debate de elaboração da BNCC, participaram ativamente das discussões, debates e tomadas de decisões para sua implantação, visando construir um projeto hegemônico de educação e sociedade (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017).

Entre as instituições envolvidas nesse conluio na elaboração e implementação da BNCC, encontram-se: a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Gerdau, Santander, Fundação Victor Civita, entre outras organizações empresariais que, articulam-se em movimentos como o Todos Pela Educação – TPE e o Movimento pela Base Nacional Comum, contando com apoio governamental, desde o financiamento de suas ações até a abertura das escolas para desenvolvimento de seus projetos, num crescente processo de mercantilização da educação pública.

Diante da falácia sobre consulta e participação, construção coletiva e legitimação da democracia essas entidades filantrópico-empresariais estão nos bastidores como fortes influenciadores, que direcionam a educação para seus interesses mercadológicos, buscando manter e fortalecer suas ideologias. Não há nada de “[...] ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações” (FREITAS, 2018, p.125).

A BNCC consolida-se como mais um instrumento de avanço da hegemonia dos ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais, materializa-se como expressão da Pedagogia do Capital (MARTINS; NEVES, 2012). Orientada pelos organismos internacionais, desde o Relatório Jacques Delors "Educação, um Tesouro a descobrir" (1996) ao documento intitulado "Aprendizagem para Todos - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial" (2011). Disseminam mundialmente uma concepção de educação que objetiva integrar os indivíduos na sociedade com vistas à elevação de produtividade e ao desenvolvimento da nova sociabilidade exigida pelo capital (FREITAS, 2018). Trata-se de uma concepção empobrecida, individualista, meritocrática, pragmática, neogerencialista e unidimensional, que reduz a formação escolar determinada pelas demandas do capital para formar "necessidades básicas de aprendizagem, competências e habilidades" na formação de recursos humanos - "capital humano" (SCHULTZ, 1971).

A BNCC reuniu tendências educacionais que estruturaram reformas educacionais na década de 1990, reafirmando a Pedagogia do Capital no contexto escolar brasileiro atual, tendo o neoprodutivismo e a "pedagogia da exclusão" enquanto bases econômico-pedagógicas com a reconversão produtiva; o neoescolanovismo e a pedagogia do "aprender a aprender" como bases didático-pedagógicas; o neoconstrutivismo e a "pedagogia das competências" como base psicopedagógica; e o neotecnicismo e a "pedagogia corporativa" alicerçada nos índices e "qualidade total", que são as bases pedagógico-administrativas com a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (SAVIANI, 2013).

São inquietantes as finalidades postas pela implantação da BNCC sendo mais uma mudança na história da educação nacional alinhada aos interesses das corporações empresariais, onde figuram as seguintes características da lógica educacional mercadológica: ranqueamento das instituições; competição entre instituições e entre docentes; política meritocrática; privatização e publicização; formação voltada para o mercado (competências e habilidades); educadores competentes, competitivos, produtivos; controle, avaliações em larga escala; racionalidade financeira (metas, resultados), educação como mercadoria; gestão gerencial (racionalidade, eficiência, produtividade); centralização do controle e padronização do currículo; censura; expropriação do trabalho vivo dos docentes (inserção de plataformas de aprendizagem digital) (FREITAS, 2018).

Especificamente tratando do Paraná, inicialmente, a BNCC foi apresentada por meio do Referencial Curricular do Paraná, material composto por um texto introdutório e quadros organizados por série, contendo unidade temática, objetivos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, com todos os itens da BNCC acrescidos de alguns objetivos de conhecimento elaborados pelos técnicos pedagógicos da

Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (MARTINS & POROLONICZAK, 2020).

Não constava no Referencial Curricular uma determinação dos conteúdos específicos e nem a periodização do tempo, o que indicava que haveria uma relativa autonomia para que as escolas e professores pudessem organizar o currículo escolar conforme sua concepção de escola, de currículo e as especificidades do contexto escolar (MARTINS & POROLONICZAK, 2020). Ou seja, via-se a possibilidade de os professores preservarem o trabalho criativo e vivo na elaboração da Proposta Pedagógico Curricular - PPC e nos Planos de Trabalho Docente - PTD.

Com o início do ano letivo de 2020, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED apresenta e impõe à comunidade escolar o Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP. Definido enquanto um documento que fornece subsídios às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos (PARANÁ, 2020, p.02). Apresenta “[...] sugestões de conteúdos para cada componente curricular, em cada ano, indicando também possibilidades de distribuição na periodização do ano letivo” (PARANÁ, 2020, p.2).

De acordo com Martins e Poroloniczak (2020, p. 789) ainda que tratem como sugestão, “[...] a orientação que chega às escolas é que o CREP seja implementado integralmente e, obrigatoriamente, tal qual está escrito”. Essa imposição do CREP, de padronização curricular da diversidade de contextos escolares existentes no campo e na cidade, é coroada pelo “[...] Livro de Registro On-line (RCO) [que] está configurado com as unidades temáticas, objetivos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e conteúdos específicos, conforme série e trimestre estabelecido no CREP” (Ibidem).

Essa lógica do CREP, assim como, da BNCC aprisiona todo processo educativo eliminando paulatinamente a possibilidade do trabalho docente vivo. É o “monopólio da palavra” (FREIRE, 1985) em sua forma do gerencialismo por meio do controle materializado no cotidiano pelo RCO e por meio da prova Paraná enquanto avaliação de larga escala (MARTINS & POROLONICZAK, 2020).

A padronização curricular culmina na precarização do ensino, tanto pela inviabilização de organizações curriculares vinculadas ao contexto sócio-cultural da escola, quanto pela supressão de conhecimentos historicamente organizados e sistematizados pela humanidade que a classe trabalhadora consegue acessar somente por meio da escola. Essa problemática impõe um grande desafio no âmbito da luta política, uma vez que, o fortalecimento da hegemonia neoliberal sem resistência efetiva, cada vez mais promove ajustes em favor do Capital.

Compreendendo a importância de desenvolver o currículo escolar com bases teóricas sólidas que possibilitem aos alunos o acesso ao patrimônio cultural humano, destacamos a seguir dimensões curriculares presentes na trajetória de elaboração da organização curricular do MST que contribuem para compor a resistência na escola e o debate curricular em detrimento da padronização curricular.

4 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE ELABORAÇÃO CURRICULAR DO MST

Desde a origem do trabalho com educação escolar, o MST busca a construção de uma organização curricular que alargue a intencionalidade pedagógica da escola na relação com as lutas, a organização coletiva, o trabalho, a cultura e as contradições que integram a vida social. A constituição de um currículo escolar que propicie os nexos entre conhecimento e a abertura para processos educativos abrangentes na luta social, é assumido como um permanente desafio político e organizativo.

A conjugação da luta pelo acesso à educação escolar com a luta contra a tutela política pedagógica e curricular do Estado desafiou o MST a atuar pela construção de um currículo escolar pautado nos princípios e objetivos do próprio Movimento. A preocupação com o tipo de ensino, diz respeito às alterações curriculares necessárias para ajudar a responder os desafios formativos que a luta pela Reforma Agrária exige. Progressivamente, o MST foi concretizando o entendimento de que a escola deve ser “[...] tratada como lugar de formação humana e que uma proposta de escola vinculada ao movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, devendo se ocupar de todas as dimensões que constituem seu ambiente educativo” (KOLLING, VARGAS & CALDART, 2012, p. 508).

Essa visão impulsionou a incorporação dos objetivos formativos do MST para projetar transformações na *forma* e *conteúdo* do *currículo escolar*, de modo que coloque o trabalho educativo escolar a serviço do desenvolvimento da sociedade. Assumindo no âmbito da educação o objetivo de formar sujeitos *lutadores* e *construtores* de uma nova ordem social (MST, 2013), para tanto é necessário formar seres humanos com domínio dos conhecimentos que contribuem na condução dos processos sociais e produtivos, logo, que saibam trabalhar e viver coletivamente tendo como referência o projeto socialista de sociabilidade.

A dedicação coletiva à formulação de uma concepção de educação escolar adquire força conforme a efetivação dos primeiros assentamentos e escolas em meados de 1985/1986, culminando no I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos em 1987, realizado no estado de Espírito Santo que resulta nas primeiras orientações de caráter nacional do MST no âmbito da educação escolar. Os primeiros documentos orientadores do trabalho educativo do Movimento contêm consistentes indicativos dos pilares da formulação de uma organização curricular própria, que ao longo de seus 37 anos de desenvolvimento adquiriu novos arranjos metodológicos, tendo como base o *trabalho como princípio educativo*.

Uma expressão inicial dessa formulação consta no Jornal Sem Terra de abril de 1989, onde se destaca pelo menos três princípios dessa proposta de educação: 1) a necessidade de se estabelecer relação entre processo educativo e organizativo, buscando construir educação na ação organizada e para a ação organizada; 2) a formação integral dos sujeitos; 3) a unidade entre teoria e prática (MST, 1989). Propondo a prática social como ponto de partida e considerando três tarefas em relação ao saber universal: apropriar-se dele, fazer a crítica a ele e produzir novo saber (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019).

Na produção intitulada a “*Proposta Pedagógica do MST*”³ para as Escolas de Assentamento, explicita-se o trabalho como princípio educativo nos seguintes princípios pedagógico: “Valor educativo fundamental do trabalho e da organização coletiva”; “[...] partir da vivência prática da produção do assentamento e proporcionar um preparo científico e tecnológico que contribua no avanço da prática produtiva e organizativa” (MST, 1991, p. 6).

No texto “*Educação no Documento Básico do MST*”, de 1991, reafirma-se a necessidade de “ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais”. Destacamos, entre os princípios apresentados, a “[...] metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento” e a necessidade da escola de “[...] produzir as bases dos conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos [...]” (MST, 2005, p. 29).

O acúmulo construído com as formulações e as práticas curriculares que precederam o ano de 1996⁴ permitiu a formulação presente no Caderno de Educação nº 08 – “*Princípios da Educação do MST*”, de julho de 1996, compreendidos como alicerces fundamentais da Educação. (DALMAGRO, 2010) apresentando novas dimensões pedagógicas que sintetizam uma concepção de educação que enfatiza o vínculo com o projeto político e societário (MST, 2005).

Os princípios se dividem em *filosóficos* e *pedagógicos*; os primeiros dizem respeito à visão de mundo, às concepções gerais em relação ao ser humano, à sociedade e à compreensão da educação; destaca-se a educação para o trabalho e a cooperação ao afirmar que as práticas educacionais devem considerar “[...] a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade” (MST, 2005, p. 163). Princípios que integram uma concepção de educação como processo de formação humana omnilateral, que deve contribuir para desenvolver diferentes dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social

³ Este documento é fruto de debate realizado em outubro de 1990, por membros do MST vinculados ao trabalho da educação nos Assentamentos que elaboraram as Linhas Básicas da proposta de educação do MST, posteriormente debatido pelo setor de formação e educação no dia 11 de dezembro de 1990 em Caçador – SC. Sendo que chegou até as escolas em janeiro de 1991 (MST, 1991).

⁴ Um aprofundamento sobre a caracterização da trajetória de desenvolvimento do trabalho com educação do MST é possível encontrar em Dalmagro (2010).

e organizativa, dentre outras. Chamando “[...] a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo capitalista prima por separar” (MST, 2005, p. 163).

Os princípios da educação do Movimento enfatizam a necessidade de a educação escolar trabalhar na perspectiva histórica em conexão com os desafios históricos de seu tempo. “Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora” (MST, 2005, p. 161).

No percurso de desenvolvimento do projeto de escola do MST, desde as primeiras formulações na década de 1980, observa-se a presença enquanto matriz do trabalho educativo e curricular, a *Educação Popular* (Pedagogia do Oprimido), a *Escola Única do Trabalho* (Pedagogia Socialista Soviética) (CALDART, 2015; SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019) e o próprio desenvolvimento teórico-prático da *Pedagogia do Movimento* (CALDART, 2004; CALDART, 2012) na medida em que incorporam por superação as duas matrizes anteriores.

No Paraná, mediado pelo Setor de Educação do MST e pelo Professor Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) entre os anos de 2009 e 2013, ocorreu a (re)formulação da proposta pedagógica e curricular do MST, fundamentado principalmente pelo o acesso às produções⁵ que expressam o acúmulo curricular da *Escola Única do Trabalho*, como o acesso a tradução do livro “*Escola-Comuna*”⁶ que consiste num relatório minucioso do trabalho desenvolvido na escola Lepeshinnskiy (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019).

Esse processo possibilitou recorrer sistematicamente e analiticamente a apropriação das dimensões curriculares acumuladas pela experiência da Escola Única do Trabalho com os Complexos de Estudo, pós-revolução Russa, entre 1917 – 1929 (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019). Tendo como ponto de partida a leitura crítica e os limites da experiência soviética, sistematizadas por Pistrak em sua autocrítica na obra *Escola-Comuna*, acrescida de uma releitura crítica desenvolvida pelo coletivo de educadores – especialistas em currículo e das várias áreas do conhecimento, coletivo de educação do MST e profissionais que trabalham com a questão da teoria pedagógica integrando trabalhadores da educação de diversas Universidades Estaduais e Federais. (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019). Permitindo avançar curricularmente na forma de conceber o vínculo entre trabalho e educação, pilar fundamental do desenvolvimento prático da *Escola do Trabalho na luta pela terra*, desde o final da década de 1980, tendo como referência a própria construção da Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004), nestes 37 anos. Não se tratou de uma transposição didática da proposta soviética, mas, sim a incorporação de novos elementos na proposta do Movimento, desde uma análise coletiva rigorosa (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019).

Como parte do processo de experimentação, foi organizado em 2013, uma estratégia formativa e continuada em diferentes etapas e formas, contemplando desde a formação do coletivo pedagógico estadual, do coletivo de educadores (as) na escola, a interface com a comunidade e com os estudantes, até a realização de encontros estaduais envolvendo esses diversos sujeitos.

Para análise e pesquisa da experiência, o setor de educação do MST em parceria com universidades, direcionou a proposta curricular como objeto de estudo nos cursos de formação inicial dos educadores em nível superior e pós-graduação (LEITE et. al, 2021). Com isso, a proposta adquiriu uma atenção técnica, curricular e pedagógica, que necessariamente envolveu a concepção, a implementação e a avaliação processual (ANTÔNIO & RODRIGUES, 2014). Desencadeando um processo de organização curricular que não incidiu, simplesmente aos fins instrucionais ou às dimensões formais do currículo, como os objetivos de ensino, mas sim contemplando “[...] vários aspectos de sua prática, entre elas os meios, os propósitos

⁵ Outras obras da Pedagogia Socialista Soviética que foram sendo publicado e oferecendo subsídios para a formulação curricular em questão, em 2013 “Rumo ao Politecnismo”, de Viktor Shulgin; em 2015 Ensaio sobre a Escola Politécnica, de Pistrak; em 2017 “A construção da Pedagogia Socialista”, de Nadja Krupskaja, e por último uma nova versão do livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, todos publicados pela Editora Expressão Popular.

⁶ Traduzido pelo professor Luiz Carlos de Freitas publicado em 2009 pela Editora Expressão Popular.

políticos e pedagógicos da formação escolar” (*Ibidem*, p. 800).

Ao longo da elaboração ocorreu aprofundamento dos estudos acerca de autores da pedagogia socialista e da concepção marxista de educação permitindo potencializar dimensões curriculares já existentes na proposta do MST, de modo mais integrado e articulado, como: a construção do planejamento de ensino em conexão com a vida; o conhecimento; o exercício de práticas de auto-organização dos estudantes, buscando horizontalizar as relações humanas na escola; a concepção de educação como processo de formação humana e como instrumento de luta; a educação pelo trabalho e para o trabalho, especialmente, considerando o trabalho socialmente necessário (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019).

5 DIMENSÕES CURRICULARES DOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA COM COMPLEXOS DE ESTUDO NO PARANÁ

Antecede as dimensões da organização curricular por Complexos de Estudo, a organização por Ciclos de Formação Humana, sua elaboração ocorreu a partir de 2005 pelo coletivo estadual de educadores do MST das Escolas Itinerantes e do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak que, depois de um longo embate com a SEED, em 2010 teve autorização⁷ para sua implementação como experimento por cinco anos (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019).

A organização curricular por Ciclos de Formação Humana - CFH busca a alteração dos espaços, tempos, relações e os processos avaliativos na escola (PARANÁ, 2009; 2013), desafiando superar a linearidade e a fragmentação do conhecimento presentes na seriação. Os CFH encontram-se alicerçados pelos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, ancorados na concepção de educação compreendida como processo de formação humana que contribui para desenvolver as diferentes dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativa, dentre outras (PARANÁ, 2013).

A proposta dos Ciclos de Formação Humana (GEHRKE, 2010; HAMMEL & BORGES, 2014), contempla dimensões curriculares centrais a partir dos princípios da educação do MST que adquiriram maior completude com a incorporação dos Complexos de Estudo, atingindo um nível de elaboração que permite conceber sistematicamente uma articulação metodológica entre os tempos educativos, conhecimento, atualidade, auto-organização, trabalho, trabalho socialmente necessário e a avaliação processual, diagnóstica e participativa (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019).

Em 2013, a proposta alcança sua forma curricular-político-pedagógica com o documento intitulado Planos de Estudos - PE (MST, 2013), que concebe princípios curriculares e pedagógicos balizadores do trabalho educativo, unificando em termos de concepção e em nível de condução da organização da escola e do ensino. Estabelece as relações dos conhecimentos das diferentes disciplinas com o trabalho, a vida social e natural de forma condizente com os objetivos formativos e de ensino correspondentes ao desenvolvimento humano em cada faixa etária dos estudantes (MST, 2013). Destaca o documento que “[...] a especificação clara dos conteúdos, seus objetivos e os êxitos que esperamos de nossas crianças é um antídoto necessário à tendência de banalizarmos a teoria quando nos aproximamos da vida cotidiana” (MST, 2013, p. 32).

O PE recoloca a organização do trabalho educativo, de forma organizada, articulado à concepção de educação, de desenvolvimento humano, de sociedade; às matrizes pedagógicas, os tempos educativos, os objetivos da educação, os métodos e tempos específicos, as bases das ciências e da arte (objetivos de ensino) e formativos, contemplando a organização coletiva com auto-organização dos estudantes, os aspectos da realidade, o trabalho socialmente necessário e as fontes educativas (MST, 2013). Não versa exclusivamente sobre orientações metodológicas para o educador, mas, anuncia e indica a necessária alteração do conteúdo e forma escolar, uma [...] organização do trabalho da escola que permita o desenvolvimento de estudantes com capacidade de auto-organização, conscientes de seu

⁷ Autorizada por meio do Parecer do CEE/PR nº 117, de 11 de fevereiro 2010, e da Resolução nº 3.922/2010.

tempo, cientes de seus compromissos frente a um mundo cada vez mais complexo. (MST, 2013, p.09).

Assume, enquanto matriz formativa fundamental, a necessária relação e vínculo entre escola e vida (trabalho). A vinculação do trabalho educativo com o complexo mundo do trabalho adquire intencionalidade pedagógica por meio da conexão com as matrizes formativas da *Pedagogia do Movimento* que, adquire a forma de matrizes pedagógicas nos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Nessa acepção “[...] educar é por em ação organizada, e em determinada direção histórica, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano” (MST, 2013, p. 13). Trata-se de uma organização curricular que objetiva ter o trabalho e o ambiente educativo com espaços, tempos, relações sociais na relação com seu entorno e as contradições societárias, construindo coletivamente um método geral de estudo que proporcione a apropriação dos fundamentos e conhecimento do desenvolvimento histórico da realidade viva, natural e social (CALDART, 2020).

As matrizes pedagógicas enquanto organizadoras da vida escolar propiciam materializar, “[...] a busca do “elo perdido” entre escola e vida, escola e realidade atual, têm em nossa formulação uma dupla e articulada origem: a concepção marxista de educação e a reflexão específica feita desde essa concepção pelo MST” (MST, 2013, p.14). Segundo o PE, essa concepção que toma por base da reflexão o processo de formação dos Sem Terra, proporcionou destacar para o conjunto da teoria pedagógica, “[...] a dimensão educativa da luta social combinada à organização coletiva e também olhar o próprio movimento da história, que é base da interpretação da realidade por nós assumida como matriz de formação”. (Ibidem).

As matrizes pedagógicas do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da história e da cultura são a chave do vínculo entre escola e vida (MST, 2013). O que não significa restringir o trabalho educativo circunscrito à vida imediata. Ter as matrizes pedagógicas como base do trabalho educativo, significa tomá-las como referência e a devida intencionalidade pedagógica para organizar a totalidade do ambiente educativo na relação com a cultura universal, tendo o trabalho enquanto pressuposto ontológico e ético-político da sociabilidade humana como princípio educativo fundamental.

Abaixo apresentamos algumas dimensões curriculares que integram a organização política-pedagógica-curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

- **Tempos Educativos:** organizados para diversificar os tempos da escola, movimentando as diferentes dimensões do ser humano para potencializar a apropriação de conhecimentos e habilidades diversas por meio de oficinas, pelo trabalho produtivo coletivo, a organização individual e coletiva, a vivência da mística, o gosto pela literatura e pela arte. (MST, 2009; MST, 2013).

- **Inventário da realidade** - levantamento, por meio de pesquisa etnográfica⁸ do meio social, natural, econômico e cultural das comunidades que os estudantes das escolas estão inseridos. Permite aos coletivos escolares conhecerem sistematicamente o contexto de inserção da escola em suas relações sociais e ecológicas em interface com as determinações locais e globais (CALDART, 2017). Esse processo é necessário para desenvolver o planejamento a partir da realidade (HAMMEL, GEHRKE E SAPELLI, 2020), apreendendo a ligação entre a escola, a atualidade e a estruturação dos Complexos com a definição das porções da realidade que movimentará o estudo e o trabalho social. (LEITE & SAPELLI, 2021).

- **Núcleos Setoriais e Auto-organização dos Estudantes:** é o espaço de exercitar a teoria e a prática, os estudantes e educadores desenvolvem um conjunto de ações que perpassam, desde o planejamento coletivo, a execução de tarefas, a apropriação de conhecimento científico e as técnicas de fazer determinada ação e participam da gestão da escola. (MST, 2015). Os Núcleos Setoriais - NS possibilitam exercitar a superação da hierarquia da escola e a estrutura de dominação; por meio deles, os estudantes participam das tomadas de decisões e condução da escola. Por isso, o papel dos educandos é estudar,

⁸ Diz respeito ao registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Trabalhando sobre bens, valores, produções econômicas, culturais e sociais, recursos naturais, pessoas, formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, industriais, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores (MST, 2013).

participar, construir, trabalhar, organizar, avaliar e ajudar a decidir. As discussões constituídas nos Núcleos Setoriais se tornam objeto de discussão na reunião da comissão executiva/coordenação ampliada da escola, que é integrada pelas lideranças dos diferentes segmentos da escola (MST, 2013; SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019).

- **Coletivo de Educadores e Planejamento Coletivo:** reúnem-se na escola, juntamente com a coordenação pedagógica para avaliar, estudar e planejar a totalidade do trabalho educativo. A periodicidade se diferencia de uma escola para outra. No âmbito do planejamento coletivo os educadores se reúnem em diferentes momentos por ciclo etário e por porção da realidade para planejar de acordo com a distribuição de conteúdos de cada faixa etária, definem as porções da realidade para estabelecer conexões com o conhecimento e buscam estabelecer abordagens disciplinares e interdisciplinares.

- **Avaliação:** trata-se de acompanhar sistematicamente a apropriação das bases das ciências, da filosofia e da arte e o desenvolvimento das diversas dimensões humanas, direcionadas pelos objetivos de ensino e formativos de cada faixa etária que contemplam as dimensões cognitivas, ética, política, corporal, artística, organizativa, de posicionamento, valores, atitudes e o jeito de ser. (MST, 2013). Para isso, utiliza de instrumentos avaliativos, como: i) **Pasta de Acompanhamento:** composta por registros do desenvolvimento e aprendizagem da escrita dos educandos. Mensalmente, um educador, definido anteriormente pela coordenação pedagógica, fica com a responsabilidade de conduzir esse processo de elaboração da produção escrita das turmas com temas e tipologias textuais diferentes. (PARANÁ, 2009); ii) **Caderno de Avaliação:** espaço de registros do desenvolvimento da aprendizagem dos educandos diante dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas. (PARANÁ, 2011). iii) **Parecer Descritivo:** relatório sobre o desenvolvimento da aprendizagem de cada educando, organizado por área do conhecimento e as relações humanas. Cada educador avalia o educando a partir das disciplinas e organiza-se por áreas; iv) **Conselho de Classe Participativo:** acontece ao final de cada trimestre ou semestre e objetiva efetivar a avaliação dialógica. É também um espaço de divisão do poder da instituição escolar pelo qual se avalia cada sujeito dentro de suas particularidades e as instâncias envolvidas no processo educativo escolar (PARANÁ, 2011).

- **Agroecologia:** é assumida como dimensão curricular, objeto de estudo e de trabalho pela sua potencialidade política e educativa ao adquirir o vínculo orgânico entre processos de agricultura camponesa de base agroecológica e associativa, na conexão viva entre estudo, trabalho, luta e cultura (MST, 2013; CALDART, 2019). Firmando as raízes da escola do campo, fortalecendo seu desenvolvimento com novos desafios políticos, organizativos, curriculares e pedagógicos (CALDART, 2019).

A forma de organizar a escola por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo é possível pela incorporação, não sem limites, do acúmulo da trajetória de elaboração curricular e educacional do MST, proporcionando um sólido ambiente de problematização e ensaios coletivos de superação da fragmentação da formação humana imposta pelas formas convencionais e hegemônicas de currículo atreladas à lógica utilitarista e mercantil da educação.

6 RESISTÊNCIA ATIVA NECESSÁRIA NO ÂMBITO CURRICULAR

Os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo possuem seu reconhecimento pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, justamente pela existência da ousadia, da organização, da resistência ativa e luta coletiva dos educadores e educadoras e comunidades pela sua construção, defesa e manutenção.

Assim como grande parte das escolas do campo e das periferias urbanas, os Colégios Estaduais do Campo - CEC⁹ e as Escolas Itinerantes do Paraná que implementam os Ciclos de Formação Humana com

⁹ São os Colégios Estaduais do Campo que exercitam o CFH com Complexos de Estudo: 1) Iraci Salete Strozak (Assentamento Ireno Alves - Município de Rio Bonito do Iguazu); 2) Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Assentamento Eli Vive - Município de Londrina); 3) Aprendendo com a terra e com a vida (Assentamento Valmir Motta de Oliveira - Município de Cascavel); 4) Contestado (Assentamento Contestado - Município da Lapa); 5)

Complexos de Estudo estão desprovidas de condições objetivas adequadas para o exercício pleno da proposta, em razão da negligência estatal e da falta de políticas educacionais. Se materializando tanto pela precariedade das estruturas quanto pelas condições humanas de trabalho. No âmbito estrutural apresenta-se a ausência de laboratórios de informática, de bibliotecas com acervos qualificados, de salas de aulas e até mesmo da construção do prédio escolar, como é o caso do CEC Aprendendo com a Terra e com a vida (município de Cascavel) e o CEC Maria Aparecida Rosignol Franciosi (município de Londrina) e das Escolas Itinerantes que possuem estruturas construídas pela própria organização coletiva das famílias acampadas e assentadas. (SAPELLI, LEITE & BAHNIUK, 2019).

A precarização oriunda da falta das condições humanas adequadas de trabalho aos educadores subjugam a maioria a contratos temporários precarizados que geram alta rotatividade e acúmulo de trabalho, uma vez que, alguns chegam a trabalhar em cinco ou mais escolas para conseguir fechar a carga horária, impossibilitando assim a dedicação exigida pela proposta. Esses fatores implicam diretamente no trabalho e planejamento coletivo ocasionando uma série de dificuldades políticas e pedagógicas que desafiam os coletivos escolares, inclusive no que diz respeito à apropriação e compreensão da proposta pedagógica pelos educadores (SAPELLI, LEITE, BAHNIUK, 2019).

Esse cenário de dificuldades se agrava com a chegada do Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP no início do ano letivo de 2020 enquanto expressão da BNCC. Desencadeando perdas para o conjunto da Rede Estadual de Ensino, com impactos diferenciados nas escolas que trabalham com essa proposta, gerando uma série de movimentações e negociações do conjunto das escolas organizadas em CFH com Complexos de Estudo e Setor de Educação do MST PR junto a SEED e ao Conselho Estadual de Educação. Entretanto, tais reivindicações não alcançaram resultados efetivos ao longo do ano de 2020, a não ser a constituição do Grupo de Trabalho a partir do mês de outubro visando resolver os impasses administrativos e pedagógicos, fruto da ingerência da SEED na implementação do CREP, o que vem dificultando a implementação da proposta educacional.

Uma primeira imposição realizada pela SEED, ainda em 2019, está vinculada a matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental com a redução da carga horária das disciplinas de Arte, Educação Física, História e Geografia¹⁰ para ampliar a carga horária da disciplina de Matemática e Língua Portuguesa em consonância a lógica das avaliações em larga escala, sendo que a proposta educacional em questão previa uma distribuição de carga horária igualitária entre as disciplinas, respaldada por um aparato jurídico-pedagógico.

Ainda, no que diz respeito à matriz curricular das disciplinas, com as mudanças da legislação e as alterações da BNCC, coloca-se a obrigatoriedade da oferta do Inglês enquanto Língua Estrangeira Moderna em detrimento da reconhecida oferta do Ensino do Espanhol nas escolas desde o ano de 2009 (PARANÁ, 2009).

A proposta educacional reapresentada à SEED durante o período de negociação justifica a opção pelo espanhol enquanto língua estrangeira moderna, devido a aproximação com a cultura latino-americana, “[...] com os países de língua espanhola, a integração do Mercosul e o fato de muitas famílias serem oriundas do Paraguai, cujos filhos foram alfabetizados e falavam espanhol [...]” (MST, 2021b, p. 59). Como alternativa, o coletivo de escolas reivindicou que mediante a imposição da Língua Inglesa¹¹, fosse mantida a oferta da língua espanhola na parte diversificada, respaldados pelo “[...] art. 26 da LDB, na perspectiva de atendimento às características regionais e locais, considerando que o Paraná limita-se geograficamente com vários países que têm a língua espanhola como língua materna” (Ibidem, p. 62).

Estrela do Oeste (assentamento Estrela do Oeste – Município de Pitanga), os dois últimos não possuem aprovação legal da proposta, mas exercitam dimensões.

¹⁰ A disciplina de Arte foi reduzida de três aulas para apenas duas em cada ano, História perdeu uma aula no 6º ano e Geografia perdeu uma no 7º ano. Sendo ampliada para cinco aulas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em cada ano.

¹¹ Conforme, disposto na LDB 9394/96, no Art. 26: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)”.

Nesse sentido, foi apresentada para SEED a seguinte compreensão:

[...] que a padronização das matrizes fere o direito constitucional de liberdade de concepção pedagógico, que é um dos princípios da educação brasileira; bem como, impede o atendimento às especificidades das comunidades (previsto na LDB 9394/96); e inibe a participação da comunidade escolar no processo de constituição da proposta pedagógica (ferindo outro princípio da educação brasileira, que é a gestão democrática). Nossa proposta, que segue, e que queremos manter, está de acordo com os fundamentos da Proposta aqui apresentada e atende a todas as exigências da Constituição Brasileira e da LDB 9394/96 que são as leis maiores, que devem orientar qualquer Resolução, Deliberação que possam vir a definir questões da organização do trabalho pedagógico na escola (Ibidem).

A negação da manutenção da matriz curricular disciplinar e obrigação da retirada do espanhol suprimiram elementos centrais da proposta no âmbito do conteúdo escolar das referidas disciplinas. Embora, essas imposições foram efetivadas ao longo do ano letivo de 2020, o coletivo das escolas segue organizado para tencionar e reivindicar mudanças na matriz das disciplinas, compreendendo a inexistência de hierarquia entre as áreas de conhecimento.

No início do ano letivo de 2020, uma nova imposição chega às escolas com o CREP, a padronização da temporalidade da organização do trabalho pedagógico em toda rede estadual, alterando, no caso da proposta em questão, da unidade temporal semestral para trimestral. De acordo com ofício N° 014/2020 (MST, 2020) protocolado pelo Setor de Educação do MST PR, reduzir a periodicidade impacta diretamente e negativamente no planejamento do conjunto das dimensões curriculares que integram a proposta, principalmente, na operacionalização dos instrumentos avaliativos, processo de avaliação e emissão de Pareceres Descritivos. Considera-se que,

Um planejamento que envolve tantos elementos complexos não pode ser fragmentado em períodos muito curtos. Por isso, a partir das experiências das últimas décadas, entendemos que a semestralidade contribui significativamente para que o educador possa construir os processos de forma mais consistente, inclusive, propiciando uma avaliação mais adequada. [...] O planejamento para períodos menores compromete o trabalho e sobrecarrega o educador com a elaboração de Pareceres Descritivos em maior número durante o ano, bem como lhe impõe preenchimento de mais formulários. O tempo que o educador gasta com a burocracia numa escola que se organiza por bimestre e trimestre poderia, com certeza, ser usado para qualificar o processo educativo, para planejar e atuar coletivamente, para aprofundar a apropriação do conhecimento, dentre outras questões. (MST, 2020, p.02)

A problemática da periodicidade do trabalho escolar trimestralmente efetivou-se no ano letivo de 2020, inclusive exigindo que as escolas reorganizem a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) por trimestre em prazos incumpríveis. A questão da periodicidade foi objeto de negociação com a SEED ao longo do ano, sendo que no dia 11 de fevereiro de 2021, por meio da Informação n° 12/2021 da SEED, respondendo a essa reivindicação das escolas e “[...] solicita que seja alterada, no sistema de avaliação, a partir do período letivo 2021-1, a organização do período avaliativo de **“trimestral”** para **“semestral”** (PARANÁ, 2021, p.01. Grifos do original)”. Demonstrando mais uma vez, a possibilidade do sistema se adaptar às diferentes propostas educacionais, desde que tenha luta e organização coletiva.

Deve ser reconhecida como uma conquista pontual reverter a imposição da organização do trabalho pedagógico por trimestre, o que sem dúvidas impactará na diminuição da sobrecarga de trabalho do educador assim como, na qualidade da fundamentação do Parecer Descritivo e no próprio desafio do planejamento de ensino por complexos de estudo. Entretanto é válido enfatizar ser tático por parte da SEED, ceder na periodicidade por não incidir diretamente no conteúdo, preservando o

aprisionamento do trabalho educativo pelos mecanismos atrelados ao CREP, que garantem uma coerção ao trabalho docente e a centralização do controle do que se ensina, por meio do Livro de Registro Online (RCO) atrelada às unidades temáticas, objetivos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e conteúdos específicos definidos pelo CREP.

Reconhecendo essa necessidade de seguir lutando contra a padronização curricular, preservando e avançando com as conquistas curriculares como parte da resistência ativa, o coletivo das escolas e o setor de educação do MST/PR continuam buscando formas de negociação com a SEED. Encontra-se em fase de apreciação pela supracitada secretaria, desde janeiro de 2021, o documento intitulado “Proposta Educacional do MST/Paraná para escolas de assentamentos e acampamentos: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo” que foi organizado e produzido objetivando reafirmar as dimensões curriculares da proposta.

Assim como, está em curso a elaboração e análise do documento que objetiva legitimar uma alternativa de adequação das tabelas de conteúdo da proposta, “[...] analisando e incorporando os conteúdos do CREP, desde que estejam em consonância com os fundamentos da Proposta em questão [...]” (MST, 2020, p.02). De modo, que permita “[...] após encontrarmos consenso, organizar os planejamentos a partir das mesmas, mas, mantendo a forma de Complexos de Estudo e não do CREP” (Ibidem).

Outra questão que entra no marco da luta pela manutenção da concepção do currículo, diz respeito a matriz curricular do Ensino Médio. No dia 16 de dezembro de 2020 foi emitida a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 que dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual do Paraná (PARANÁ, 2020), a instrução além de impor a redução da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte, praticamente inviabilizando o trabalho com essas disciplinas bem como aumentando a precarização do trabalho dos professores. No lugar das aulas suprimidas foi instituída uma disciplina denominada de Educação Financeira. Um coletivo de professores (as) da Rede Estadual do Paraná juntamente com a APP Sindicato, desde a publicização do documento tem edificado uma árdua agenda de luta pela revogação desta instrução.

Integrando esse esforço coletivo, o setor de educação do MST-PR, protocolou documento em 1º de fevereiro de 2021, repudiando e problematizando os prejuízos formativos com estas mudanças curriculares. Anunciando que mudança das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Arte com apenas uma aula semanal é expressão de um grande prejuízo ao processo de educação, logo, de formação humana (MST, 2021a). “Também entendemos que a disciplina de Educação Financeira é desnecessária, uma vez que os conteúdos propostos nela já estão contemplados nas disciplinas de Matemática, Filosofia e Sociologia” (Ibidem, p. 02).

A redução da carga horária destas disciplinas é expressão da concepção educacional instrumentalista de formação dos jovens como Capital Humano, reduzindo ou eliminando as condições de atribuir maior sentido social e potencial ao ato de escrever, falar e calcular, ou seja, obstaculizando a apropriação de instrumentos que permita compreender a realidade para intervir nela. Ironicamente, a instituição da disciplina de educação financeira representa a lógica de educar o que serve ao mercado (FREITAS, 2018).

Diante desse processo de descaracterização da educação, fruto da forma como a política educacional tem sido aparelhada e conduzida pela Reforma Empresarial da Educação (FREITAS, 2018) que o coletivo de educadores e educadoras dessas escolas vinculados ao MST em conexão com a agenda de luta da APP - Sindicato, desafiam-se a resistir ativamente para não retroceder, preservar as conquistas e seguir na construção de uma escola com aspirações emancipatórias.

É justamente esse movimento coletivo de problematizar, contrapor e negar as políticas de mercantilização da educação e a descaracterização do trabalho escolar oriundo desse modelo, lutando para não recuar nas conquistas ao passo que constrói práticas curriculares comprometidas com a promoção da humanização que caracterizamos como resistência ativa no âmbito curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação da ofensiva neoliberal na educação com a Reforma Empresarial da Educação (FREITAS, 2018) converte a educação em mercadoria assim como coloca a escola pública nos moldes empresariais, efetivando retrocessos caracterizados pelo esvaziamento do conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico, filosófico e artístico bem como a promoção do conservadorismo e a intolerância com as diferentes visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça e de liberdade expressas por políticas educacionais e curriculares direcionadas pela BNCC e pelo CREP. Usurpam da sociedade o caráter da educação como direito inalienável imprimindo os interesses das grandes corporações empresariais em detrimento do caráter público da escola, aprofundando a exclusão e a desigualdade educacional.

Acreditamos que a organização curricular do MST, na forma dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, entre outras experiências, corrobora, não sem limites, com o debate e prática curricular da classe trabalhadora do campo e da cidade que se desafia a lutar e superar a padronização curricular. Reafirmando o compromisso da identidade de uma Escola do Campo que supere, ou ao menos confronte a ordem hegemonicamente dada, questionando e contrapondo-se efetivamente à cristalização dos padrões de qualidade definidos pela perspectiva mercantilista como base fundante da escola contemporânea explicitada pela padronização curricular.

Evidencia-se por meio da articulação das diferentes dimensões curriculares a amplitude estruturante para a prática curricular que transcendem ao ensino livresco e verbalista, por meio da relação do uso de conceitos, categorias e procedimentos das diferentes ciências e artes na relação com a realidade e conectada as matrizes pedagógicas do trabalho, da cultura, da organização coletiva, da história e da luta social.

A experiência aqui abordada demonstra a necessidade da luta política no âmbito curricular fundamentada na participação coletiva do conjunto dos trabalhadores da educação, a partir de cada escola em conexão com as comunidades escolares e conectadas as lutas mais amplas em defesa da Educação Pública. Fora da ampla mobilização e participação coletiva da comunidade escolar, dificilmente constituirá pilares de resistência ativa contra a ingerência das políticas curriculares hegemônicas.

É sabido que em se tratando do direito à educação pública da classe trabalhadora, mais especificamente, do direito à escola do campo de qualidade socialmente referenciada, somente a luta e a mobilização permanente sob as contradições e limites, continuará tornando possível a construção de um projeto educativo que fortaleça as lutas dos trabalhadores pela universalização da cultura humana.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino. **Educação do Campo**: um movimento popular de base política e pedagógica. Cascavel: Edunioeste, 2013.

ANTONIO, Clésio Acilino; RODRIGUES, Claudinéia Lucion Savi. Complexos de Estudos: experimento de currículo nas escolas do MST no Paraná, Brasil. In: MOREIRA, A. F. (org.) **Currículo na contemporaneidade**: internacionalização e contextos locais Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares. Edição. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete.. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV-Fiocruz/Expressão Popular, 2012, pp. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L.C.; CALDART, R. S. (orgs.) **Caminhos para a transformação da escola 3** – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso**

- tempo.** Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. (não publicado).
- CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (orgs). **Formação de formadores.** Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 55-76.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV- Fiocruz/Expressão Popular, 2012, pp. 337-341.
- FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias.** Expressão Popular, 1º ed. São Paulo, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional. In: **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.** Boletim da Educação – Número 12. Edição Especial – Expressão Popular. 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV-Fiocruz/Expressão Popular, 2012, pp. 272-279.
- GEHRKE, Marcos. (2010). Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana. **ANALECTA**, 11 (1), p. 99-113. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2296> Acesso em: 11 dez. 2020.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed.. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HAMMEL, Ana Cristina; BORGES, Liliam Faria. Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. **Revista HISTEDBR**, 14(59), p. 251-271, 2014 DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640361
- KOLLING, Edgar; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete (2012). MST e Educação. In: Caldart, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. In: **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.** Boletim da Educação – Número 12. Edição Especial – Expressão Popular. 2014.
- LEITE, Valter Jesus; SILVA, Janaine Zdebski; VERDÉRIO, Alex; CAMPOS, João Carlos. A Formação de Educadores do Campo e a Educação Básica: por uma prática escolar emancipatória. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1148-1172, set./dez. 2020 Disponível em: [Currículo sem Fronteiras](#) Acesso em: 05 fev. 2021.
- LEITE, Valter Jesus.; SAPELLI, Marlene Sapelli. Complexos de Estudo. In: Bahniuk, C. et al (Org.) **Dicionário Agroecologia e Educação.** São Paulo: Expressão Popular. 2021. [no prelo]
- MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**, RJ/SP, EPSJV/Expressão Popular, 2012.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Dossiê MST Escola:** Documentos e Estudos 1990-2001. Veranópolis: ITERRA, 2005.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Plano de Estudos.** Cascavel: Editora Unioeste, 2013.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais em Terra. **Programa Agrário do MST.** 4º edição – Setembro, São Paulo –SP, 2014.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Ofício N° 014/2020** - Setor de Educação do MST/PR. 2020.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Ofício N° 001/2021** - Setor de Educação do MST/PR. 2021a.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Proposta Educacional dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo**, Curitiba: Setor de Educação do MST, 2021b. [não publicado].

PARANÁ. **Organização do Trabalho pedagógico da Escola Iraci Salete Strozak e as Escolas Itinerantes**. Rio Bonito do Iguaçu: CECISS, 2011.

PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes**. Rio Bonito do Iguaçu: CECISS, 2013.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP**. Disponível em: [CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense](#) Acesso em: 10 nov. 2021.

PARANÁ. **Informação n° 12/2021**. Disponível em: [Sistema Protocolo Integrado](#) código de acesso: 6d2ab7b243f02d0316bd6e97ab699210. Acesso em: 13 fev. 2021.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta n° 011/2020**. Disponível em: [Sistema Protocolo Integrado](#) com o código: b7ba25d3aa7d1e1a84f7b8ced521e22f. Acesso em: 13 fev. 2021.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/793/pdf> Acesso em: 10 dez. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003(a).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(b)

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](#).