

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL
DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**COMPLEXOS DE ESTUDO: INVESTIGANDO UM EXPERIMENTO DE
CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST NO
PARANÁ**

CLAUDINÉIA LUCION SAVI

FRANCISCO BELTRÃO - PR

2014

CLAUDINÉIA LUCION SAVI

**COMPLEXOS DE ESTUDO: INVESTIGANDO UM EXPERIMENTO DE
CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO DO MST NO
PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa de dissertação.

Orientador: Professor Drº. Clésio Acilino Antonio.

FRANCISCO BELTRÃO, PR

2014

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Savi, Claudinéia Lucion

S267c Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. / Claudinéia Lucion Savi. – Francisco Beltrão, 2014.
144 f.

Orientador(a): Prof^o Dr^o Clésio Acilino Antonio.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2014.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. 2. Currículos. I. Antonio, Clésio Acilino. II. Título.

CDD 20. ed. – 375.0098162

Sandra Regina Mendonca CRB – 9/1090

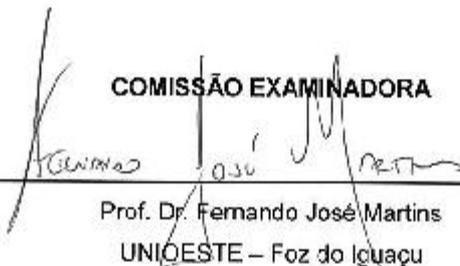
FOLHA DE APROVAÇÃO

CLAUDINÉIA LUCION SAVI

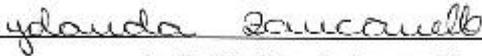
Título do Trabalho: Complexos de Estudo: Investigando um Experimento de Currículo em uma Escola de Assentamento do MST no Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autra.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Fernando José Martins
UNIOESTE – Foz do Iguaçu


Prof. Dr. Marlene Lúcia S. Sapelli
UNICENTRO – Guarapuava


Prof. Dr. Yolanda Zancanella
UNIOESTE – Francisco Beltrão


Prof. Dr. Clésio Acilinc Antonio
Orientador – PPGEFB – UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 11 de agosto de 2014.

Aos trabalhadores em Educação que lutam arduamente, apesar das condições precárias do ensino público.

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Amanda Rodrigues, amor da minha vida, pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha mãe, Elza Lucion Savi, grande heroína, que apesar das dificuldades da vida, se manteve forte e persistente.

Ao meu pai, José de Pieri Savi, que por falta de oportunidade, não de vontade, cursou apenas sete meses da escola formal, mas aprendeu com a vida, a ler, a escrever e a calcular.

Ao meu DEUS, por me amar tanto.

Ao meu orientador, professor Drº. Clésio Acilino Antonio, pessoa comprometida que, com sabedoria e humildade, soube me guiar pelo caminho da pesquisa.

Aos meus familiares...

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Ao Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Paraná.

Ao coletivo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Aos colegas de trabalho da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que me “suportaram” nos momentos de angústia e de estresse.

Aos amigos queridos e aos bons momentos vividos, o que contribuiu enormemente para manter a “mente sã”.

Aos docentes do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Aos membros da banca pelas contribuições imprescindíveis a este trabalho acadêmico.

À Cecília Maria Ghedini pelo apoio.

À Marlene Lúcia Sapelli pela gentileza em ceder-me materiais para a pesquisa.

IMAGINE PROFESSOR...

Imagine uma escola diferente...
Imagine uma escola com muitas crianças...
Todas elas podendo trazer para dentro da escola, seus sonhos,
Seus projetos, suas perguntas, seus problemas...
imagine uma escola que se preocupa em educar as crianças para um mundo novo, um
Mundo de justiça e de ternura...
Que mistura sonho e realidade: que ajude as pessoas a entender
Como é possível fazer o sonho virar realidade.
Imagine uma escola onde as crianças não apenas estudem...
Uma escola onde estudem, trabalhem, se divirtam, se amem...
Uma escola onde se preparem e se organizem para assumir a luta do seu povo...
Imagine uma escola onde não seja o professor aquele que tudo sabe,
Tudo ensina, tudo manda...
Imagine uma escola onde os alunos sejam comandantes...
Organizados, responsáveis, capazes de decidir
O que fazer, para que fazer e como fazer as atividades dentro e fora da sala de aula...
Imagine um professor que é capaz de ser companheiro de seus alunos;
Que os ajude a se tornar sujeitos; que seja firme nas orientações,
Duro no cumprimento das decisões, terno no relacionamento com todos...
Imagine uma escola onde não haja castigos, caras feias, intolerância.
Uma escola onde todos se sintam companheiros.
Alunos, professores e pais...companheiros a tal ponto que consigam
Abrir mão de pequenas alegrias individuais sempre que isso seja
Necessário para o avanço e bem-estar do coletivo...
Imagine uma escola que faça a diferença, enfim, na vida das pessoas:
Na vida das crianças, dos professores; na vida da comunidade, na luta por essa
vida...uma Escola onde as pessoas da comunidade
Entrem e participem sem receio; tragam seus problemas e também suas experiências de
Vida para ensinar as crianças...
Para aprender com as crianças...
Imagine-se aquele professor que aprende e ensina a fazer
Uma escola deste tipo...
Agora deixe de imaginar...
Vá à luta: vá à prática.
Conquiste companheiros
FAÇA ESTA ESCOLA!
SEJA ESTE PROFESSOR!

Roseli Salete Caldart

SAVI, Claudinéia Lucion. Complexos de Estudo: Investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. Francisco Beltrão-PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. Dissertação, 144 p. (Mestrado em Educação).

Resumo

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a partir do seu processo educativo e do caminho percorrido na educação iniciou, no ano de 2013, a experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo, na Escola Base e nas Escolas Itinerantes, do MST, no Paraná. Para a construção da referida proposta, o Movimento toma como referência histórica a experiência e os fundamentos originais da escola única do trabalho iniciada pela classe trabalhadora em período revolucionário soviético. A referência da experiência soviética exigiu um trabalho de apropriação crítica para o contexto brasileiro. A prescrição curricular, denominada Plano de Estudos, em sua parte introdutória, contempla elementos de concepção e fundamentos como: a concepção de Educação e de Matriz formativa - detalhamento das Matrizes: Escola e vida, Escola e Matriz Formativa do Trabalho, Escola e Matriz formativa da Luta Social, Escola e Matriz Formativa da organização Coletiva, Escola e Matriz Formativa da Cultura e Escola e Matriz Formativa da História - orientações gerais sobre a forma escolar: a função pedagógica do meio, a organização política da escola, os tempos da escola, aspectos metodológicos específicos, sequenciamento e duração dos Complexos de Estudo e o processo de avaliação. Na sequência, o Plano de Estudos contempla os complexos, as disciplinas, as porções da realidade/categorias da prática presentes nos complexos, organizados por semestre e por ano. Diante do contexto apresentado, esta investigação propõe analisar o processo de experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguçu, Paraná. Como caminho metodológico, optamos pela abordagem qualitativa e as análises foram realizadas sob o olhar do marxismo. Foram realizadas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos gerados no processo de construção da proposta. Inicialmente, neste texto, discorreremos sobre o caminho percorrido pelo MST na luta por escolas e pela educação pública; apontando elementos do processo que levaram à compreensão, pelo Movimento, de que somente a luta pela terra não basta para a efetivação da Reforma Agrária. Em seguida, discutem-se alguns elementos da Pedagogia do Movimento, a concepção de educação e os objetivos para a educação desse Movimento Social, as matrizes formativas e o potencial de transformar a escola a partir de uma proposta pedagógica que tenha esses elementos como orientadores. Apresentam-se ainda, os fundamentos originais dos Complexos de Estudo em sua origem histórica e de concepção. Discute-se acerca das transformações e inovações curriculares, o currículo como escolarização, como reprodução social e apresenta-se a estrutura da Proposta Curricular por Complexos de Estudo. Adiante, mostra-se como ocorreu o experimento na Escola Base Iraci Salete Strozak. Nesse momento, propomos dialogar sobre as transformações na organização do trabalho pedagógico, discorrendo sobre os elementos da proposta que estão sendo experimentados e as transformações percebidas até momento desta pesquisa. Ainda, abordamos a questão da formação dos educadores, desafios e avanços encontrados pela escola neste âmbito e, possíveis implicações para o experimento.

Palavras-Chave: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Complexos de Estudo, Educação, Currículo.

COMPLEXES OF STUDY: INVESTIGATING A CURRICULUM EXPERIMENT AT A MST SETTLEMENT SCHOOL IN PARANÁ

Abstract

The Landless Rural Workers Movement (MST) from its educational process and the path taken in education, started in the year 2013, with an experimental curricular proposal by Complexes of study the School Base and the Itinerant Schools, the MST, in Paraná state. For the construction of this proposed curriculum, the movement takes the historical background and the experience of the original foundations of the single school of labor started by the working class in revolutionary Soviet period as a training proposal and school organization that comes close to the creation of collective subjects, fighters and builders of a new society and sociopolitical objectives to this social movement. The Soviet experiment reference required a work of a critical appropriation for the Brazilian context. The curriculum prescription, called Study Plan, in its introduction, includes elements of design fundamentals like: the Education Eesign and Training Matrix; Matrix detailing: School and Life, School and Labor Formative Matrix, School and Social Struggle Formative Matrix, School and Collective Organization Formative Matrix, School and Culture Formative Matrix and School and History Formative Matrix; general school guidelines: a pedagogical function of the environment, the school's political organization, school times, specific methodological aspects, sequencing and duration of Complexes of Study and the evaluation process. The Study Plan contemplates the complexes, the disciplines, the portions of reality / practice categories present in complexes, organized by semester and year, i. e., from 6th to 9th grade in elementary school. Given the the presented context, this research aims to analyze the process of testing the proposed curriculum for the Complexes of Study in Primary School of Iraci Salette Strozak State School, located in the Marcos Freire Settlement, in Rio Bonito do Iguaçu in Paraná state. As a methodological approach, we chose the qualitative approach and analysis were conducted under the Marxism perspective. Library research and field research, semi-structured interviews and analysis of documents generated in the process of construction of the proposal were made. Initially, in this paper, we discuss about the path followed by the MST in the fight for schools and public education; highlighting elements of the process which led to the understanding, by the Movement, of which only the struggle for land is not enough for the realization of Agrarian Reform. Then discuss whether some elements of Pedagogy of the Movement, the concept of education and the goals for education that Social Movement, the training matrices and the potential to transform the school from a pedagogical proposal that has these elements as guiding. They present also the original foundations of Complexes Study in its historical origin and design. Is discussed about the changes and curriculum innovations, curriculum as schooling as social reproduction and presents the structure of Curriculum Proposal by Complex of Study. Forth, it is shown how the experiment occurred in basis School Iraci Salette Strozak. At this point, we propose a dialogue on the transformations in the organization of pedagogical work, discussing the elements of the proposal that are being experienced and the changes already perceived. Still, we address the issue of formation of educators and also elements relating to the challenges and advancements encountered by the school in this area, and possible implications for the experiment.

Keywords: Landless Rural Workers Movement, Complexes of Study, Education, Curriculum

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Plano de Estudos	77
Figura 02: Proposta dos Complexos de Estudo.....	81
Figura 03: Espaços de organização política, da escola, na Proposta Curricular por Complexos de Estudo.....	82
Figura 04: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Escolas Itinerantes do Paraná, nível e modalidade ofertadas e localização.....	27
Quadro 02 - Organização dos Ciclos de Formação Humana da Educação no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.....	31
Quadro 03 - matrizes formativas.....	54
Quadro 04 - organização do programa curricular por Complexos na União Soviética, na área das Ciências Sociais.....	64
Quadro 05 - organização do Programa Curricular por Complexos na União Soviética na área das Ciências Naturais.....	64
Quadro 06 - equipe que elaborou o Plano de Estudos.....	77
Quadro 07- roteiro para o inventário da realidade.....	79
Quadro 08 - planejamento parcial para o 1º semestre do 6ºano.....	83
Quadro 09 - Síntese dos complexos e das disciplinas envolvidas para o 1º semestre de 2013, nas turmas de 6º ano.....	91
Quadro 10 - Número de famílias assentadas em Rio Bonito do Iguazu e que compõem o coletivo de estudantes do Colégio Iraci.....	95
Quadro 11 - Planejamento parcial do Colégio Iraci, 6º ano – complexo 01.....	111
Quadro 12 - Núcleos Setoriais no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP – Sindicato - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

A - Arte

CEC - Conselho Estatal Científico

CEE - Conselho Estadual de Educação

C - Ciências

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT - Comissão Pastoral da Terra

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

E - Espanhol

GO - Goiás

EF - Educação física

EM- Ensino Médio

EF- Ensino Fundamental

G - Geografia

H - História

INCRA - Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP - Língua Portuguesa

M - Matemática

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NRE - Núcleo Regional de Educação

P.P.P - Projeto Político Pedagógico

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSS - Processo Seletivo Simplificado

QPM- Quadro Permanente do Magistério

RS - Rio Grande do Sul

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO	20
2.1 DA LUTA PELA TERRA À LUTA PELA EDUCAÇÃO.....	20
2.2 DAS ESCOLAS ITINERANTES À ESCOLA BASE COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK: O CONTEXTO EDUCATIVO DA PESQUISA	25
2.3 OPÇÕES POLÍTICO-EDUCATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO NO PARANÁ....	32
2.4 PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO NO PARANÁ.....	37
3. TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO	48
3.1 PEDAGOGIA DO MST: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES.....	48
3.2 A ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO: ORIGEM HISTÓRICA E DE CONCEPÇÃO.....	56
3.3 TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA E DO CURRÍCULO: POR QUE E PARA QUÊ?	67
3.4 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA PROPOSTA POR COMPLEXOS DE ESTUDO	76
4. O EXPERIMENTO DA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK.....	93
4.1 DECISÕES E DESAFIOS DO EXPERIMENTO.....	93
4.2 FORMAÇÃO DOS EDUCADORES COMO DIMENSÃO FUNDAMENTAL PARA O EXPERIMENTO	100
4.3. PLANEJAMENTO CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO.....	106
4.4 TRANSFORMAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
6 REFERÊNCIAS	134
7 ANEXOS	142

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Muitas são as críticas em relação ao currículo escolar, porém muito pouco se tem avançado no sentido de pensar e implantar uma proposta curricular na qual o ensino seja contextualizado com elementos que contribuam para a compreensão da realidade e que tenham preocupação com a formação humana onilateral.

Algumas iniciativas se desafiam nesse sentido, com poucas delas situando-se num contexto e processo próximos da luta pela transformação social que oferece novo sentido também à escola, como é o caso de algumas escolas de Assentamentos e Acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esses espaços são de contradições, nos quais há um processo de luta e de maior enfrentamento do que, em geral, há em outras escolas, mas que, apesar do contexto de luta que a escola está inserida, algumas também não conseguem avançar.

Tendo como pressuposto a transformação da escola, o MST propõe um currículo escolar que tenha como fim a transformação social e não a reprodução de um sistema social e escolar excludente e fracassado. Nesta direção de transformação, iniciou no ano de 2013, na Escola Base e Itinerantes do MST, no Paraná, o experimento da Proposta Curricular por Complexos de Estudo.

Muitas vezes, permanecemos atrelados à ideia de que não é possível propor um currículo e nos atemos às prescrições curriculares oficiais elaboradas e propostas pelas esferas governamentais. Porém, a Constituição Federal em seu art. 206 estabelece que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (BRASIL, 1988).

O direito à pluralidade de concepções pedagógicas está contemplado na Constituição Federal. Esse mesmo princípio está assegurado no art. 3º da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Portanto, há amparo na legislação vigente para a

construção de proposições curriculares e pedagógicas. Ainda nesta LDB encontramos que:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica [...] (BRASIL, 1996).

Desse modo, entende-se que a restrição às propostas pedagógicas oficiais indicadas pelo Estado existe porque, muitas vezes, não se tem outra proposição. A Proposta Curricular por Complexos de Estudo nasce de um Movimento Social e não do Estado. A iniciativa do MST em propor um currículo para suas escolas mostra que é possível e é direito produzir/propor um currículo para além das estruturas oficiais.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo geral analisar o processo de experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, situado no Assentamento Marcos Freire¹, no município de Rio Bonito do Iguçu, situado na Região Centro-Oeste do Estado do Paraná. Para conseguirmos realizar esse objetivo geral, desdobramos os seguintes objetivos específicos: pesquisar como as orientações curriculares por Complexos de Estudo são introduzidas no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak; analisar limites, desafios, avanços e possibilidades no processo de experimentação por Complexos de Estudo na escola selecionada; discutir sobre a preocupação do MST com educação pública de qualidade a partir do processo de construção da Proposta Curricular por Complexos de Estudo; identificar os fundamentos e concepções que embasam a proposta curricular por Complexos de Estudo e estudar questões curriculares que colaboram para compreender a proposta curricular por Complexos de Estudo.

O interesse pela problemática se dá por acreditarmos na educação em uma perspectiva de desenvolvimento onilateral do ser humano, na relação com objetivos sociais, políticos e em um novo projeto de sociedade. Na concepção de formação humana na qual a vida e o meio contribuem para a formação dos sujeitos e, por acreditarmos que para a escola atual poder assumir e cumprir tal concepção de educação, esta precisa ser transformada não somente na configuração pedagógica ou metodológica de ensino, mas também nas relações sociais que a constituem.

A transformação não deve ser somente nos planos de ensino ou conteúdos: é necessário transformar as relações escolares estabelecidas para poder vinculá-las a outros objetivos formativos em prol da formação de novos sujeitos coletivos e de uma

¹ Teve sua origem por ocasião de uma grande ocupação de terra, que aconteceu no dia 17 de abril do ano de 1996, pela qual 3.140 famílias de Sem-Terras ocuparam a Fazenda Giacomet Marodin com 83 mil hectares de área improdutiva.

nova sociedade. É, assim, que a proposta curricular por Complexos de Estudo faz sentido, ou seja, por existir essa convicção como pressuposto, e por termos convivido, principalmente no período de atuação no sistema municipal de ensino de Rio Bonito do Iguaçu e no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e, portanto, tendo vivenciado a expectativa e esforço em transformar a escola.

Sabe-se que é um desafio para as escolas a construção de um currículo que articule estudos e práticas sociais, teoria e prática. A proposta curricular por Complexos de Estudo está sendo pensada como forma de se contrapor à forma atual da escola, por propor uma lógica de construção de uma nova forma pedagógica e curricular, organizativas de trabalho, de estudo de questões da realidade, que chegue, de fato, a articular a escola com a vida.

Para a realização da pesquisa, compreende-se que a metodologia constitui um elemento precípuo, pois “é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade” (MINAYO, 2003, p. 16-18). Dessa forma, como caminho metodológico, far-se-á uso de uma abordagem qualitativa e as análises serão realizadas sob o olhar do materialismo histórico dialético.

O marxismo considera o ser, a realidade material, como determinantes do pensamento, das ideias e da nossa vida. Assim, sob o viés do marxismo seguimos a abordagem qualitativa, visto que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 21-22).

Compreender a relação sujeito-objeto e como o sujeito se relaciona com a natureza e sociedade é uma tarefa desafiadora e exige rigorosidade no método de análise para a compreensão da realidade posta. Neste sentido, o método marxista apresenta-se como uma forma de interpretação e análise da realidade e também como possibilidade de superação da dicotomia entre sujeito e objeto.

A utilização do método marxista se dá também pela compreensão de que este “concebe a natureza como um processo de desenvolvimento, que por isso mesmo é histórico, aplica-se também à história da sociedade e a todas as ciências que tratam de coisas humanas” (TEIXEIRA, 2005, p. 61).

As pesquisas na área da educação têm ocupado cada vez mais espaço, pois há a necessidade de superar o senso comum e atingir o conhecimento científico no âmbito educacional, visando atingir a consciência filosófica e maior compreensão da prática educativa e da realidade. Para responder a questões muito particulares a presente pesquisa constituiu-se num estudo de caso, pois investiga como ocorre o experimento de uma proposta curricular específica, em uma escola.

O estudo de caso é, de forma clara e objetiva, o estudo de um caso que pode ser mais complexo ou mais simples e possui características fundamentais. De acordo com Ludke (1986) o mesmo visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, procurando representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social e utiliza uma linguagem e uma forma acessível.

A partir disso, foram realizadas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. Realizamos quinze entrevistas² semi-estruturadas com: Luiz Carlos de Freitas (assessor do experimento pela UNICAMP), Alessandro Mariano (Setor de Educação do MST), Ana Cristina Hammel (vice-diretora do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak)³, dois membros da equipe pedagógica, seis educadores que atuam do 6º ao 9º ano, dois educandos e dois pais, membros da comunidade em que o Colégio Iraci está localizado. Dos seis docentes entrevistados, optamos por entrevistar três concursados (QPM) e três que possuem contrato temporário (PSS), visto que estas duas formas de contratação funcional dos docentes representam duas situações marcantes das condições de trabalho no colégio. Neste sentido, queríamos garantir que tais situações fossem apresentadas na pesquisa, conforme a realidade escolar constatada. Outra entrevista, cedida gentilmente pela educadora Marlene Lúcia Sapelli, retrata a realizada com a docente Roseli Salete Caldart (membro do Coletivo Nacional de Educação do Movimento⁴). Analisamos, também, as memórias dos encontros realizados durante o processo de construção da Proposta, o Plano de Estudos e registros de planejamentos organizados pelos educadores do colégio.

² Somente identificamos no texto os entrevistados que autorizaram o uso do nome, os demais serão apresentados pela atividade/cargo ou função que desenvolvem.

³ Ana Cristina Hammel era vice-diretora do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e, gentilmente, nos forneceu essas informações em 07 de fevereiro de 2014. No final do ano de 2013 ela pediu exoneração da rede Estadual de Ensino para assumir seu concurso na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Laranjeiras do Sul. Estaremos nos referindo, neste texto, à Ana Cristina Hammel somente como Ana Cristina.

⁴ Estarei utilizando a palavra Movimento, iniciada com letra maiúscula, referindo-me ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Inicialmente buscou-se o que já havia sido produzido sobre a temática, procurando compreendê-la melhor em fundamentos e concepções. Realizamos estudo de textos produzidos por Pistrak (1981), Freitas (2009; 2010), Caldart (1997; 2004; 2010) e Sapelli (2013). Também realizamos a leitura dos escritos de Alves (2009), Morissawa (2001), Bezerra Neto (1999), Hammel (2007; 2013), além de alguns cadernos e materiais produzidos pelo MST sobre a educação. Concomitante, foram acompanhadas algumas formações, no ano de 2012, 2013 e 2014, com o coletivo responsável pela experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo no Paraná. Nesse período, realizou-se, também, o acompanhamento na Escola Base Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, na qual participamos de algumas formações com o coletivo de educadores e também de algumas atividades referentes à auto-organização⁵. Estivemos na escola doze vezes, durante o ano letivo de 2012, 2013 e início de 2014 para compreender como, no dia a dia, a experimentação estava ocorrendo.

A organização e sistematização da pesquisa dispõem-se da seguinte forma: no primeiro capítulo (item 2) apresenta-se o caminho percorrido pelo MST na luta por escolas e pela educação pública; apontando elementos do processo que levaram à compreensão, pelo Movimento, de que somente a luta não basta para a efetivação da Reforma Agrária.

No segundo capítulo (item 3), discutem-se alguns elementos da Pedagogia do Movimento, a concepção de educação e os objetivos para a educação desse Movimento Social, as matrizes formativas e o potencial de transformar a escola a partir de uma proposta pedagógica que tenha esses elementos como orientadores. Apresentam-se ainda, os fundamentos originais dos Complexos de Estudo na URSS⁶ em sua origem histórica e de concepção. Discute-se acerca das transformações e inovações curriculares, o currículo como escolarização, como reprodução social e por que o Movimento sugere

⁵ “A auto-organização é uma das dimensões da gestão democrática. Significa oportunizar na escola tempo e espaço autônomos para que se encontrem e discutam questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. Estes espaços de organização política da escola têm que ser vistos como possibilidades formativas dos (as) educandos (as), gerando desenvolvimento e auto-organização permitindo o exercício da autonomia” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2013, p. 35).

⁶ Estarei utilizando a terminologia URSS por se tratar da União Soviética em período revolucionário. A URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) se constituiu oficialmente em 1922 e “se formou como um grande país de dimensões continentais e reuniu Rússia, Ucrânia, Bielorrússia, Transcaucásia, Estônia, Lituânia, Letônia, Moldávia, Geórgia, Armênia, Azerbaijão, Cazaquistão, Uzbequistão, Turcomenistão, Quirguizão e Tadjiquistão”. A União Soviética, por sua vez, chegou realmente ao fim em 1991 quando foi desmembrada em vários outros países. Fonte: <http://www.infoescola.com/historia/uniao-sovietica/>, acessado em 28 de junho de 2014.

uma proposta pedagógica que visa à transformação da escola. Por fim, apresenta-se a estrutura da Proposta Curricular por Complexos de Estudo.

No terceiro capítulo (item 4), mostra-se como ocorreu o experimento na Escola Base Iraci Salete Strozak. Para isso, realizaram-se estudos acerca da forma como foi feito o planejamento escolar e pedagógico no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e aspectos da interferência no trabalho pedagógico a partir da proposta. Nesse momento, propomos dialogar sobre as transformações na organização do trabalho pedagógico, discorrendo sobre os elementos da proposta que estão sendo experimentados e as transformações já percebidas. Ainda, neste quarto capítulo, abordamos a questão da formação dos educadores e também elementos referentes aos desafios e avanços encontrados pela escola neste âmbito e, possíveis implicações para o experimento.

Por fim, tecemos considerações acerca das observações e do estudo realizado, refletindo sobre os desafios e limites, os avanços e potencialidades da proposta neste início do experimento.

2 A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO

2.1 DA LUTA PELA TERRA À LUTA PELA EDUCAÇÃO

Neste tópico refletimos sobre aspectos históricos e processuais referentes à luta por terra e por educação pelo MST. Processo este que conduziu a avanços quanto ao entendimento deste movimento social sobre a importância da educação para a efetivação da Reforma Agrária, o que o levou a lutar por políticas públicas e construção de propostas pedagógicas emancipadoras e coerentes com os seus objetivos sociopolíticos.

Este caminho percorrido pelo MST possibilitou a construção da proposta pedagógica que é o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, a experimentação da Proposta Curricular por Complexos de Estudo em uma escola de Assentamento do MST.

Na década de 1970 a política agrária no Brasil intensificava a mecanização e a modernização das lavouras. O trabalho braçal estava sendo substituído por máquinas e muitos trabalhadores acabaram sendo expulsos do campo. Concomitante ocorreu a construção de hidrelétricas como a de Itaipu, no Paraná, ocasionando a desapropriação das famílias que moravam nessas regiões e a maioria das pessoas que foram expulsas do campo foram para as cidades (MORISSAWA, 2001). Neste período, o Brasil vivia um processo de industrialização intenso, mas que no fim da década de 1970 começou a entrar em crise.

Neste contexto de os sujeitos estarem “expulsos do campo pela modernização da agricultura, expulsos da cidade pelo fracasso da industrialização” (MORISSAWA, 2001, p. 122), é que se iniciam as primeiras articulações de movimentos sociais do campo, inclusive o MST.

Pode-se dizer que a “semente do MST, em âmbito nacional, foi plantada em sete de setembro de 1979, ainda em plena ditadura militar quando aconteceu a ocupação da Fazenda Macali em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul” (MORISSAWA, 2001, p. 123). Neste processo de gênese do Movimento, deve-se considerar o espaço aberto pela CPT, “sem a qual, em anos de ditadura, o Movimento não teria nascido ou talvez demoraria ainda muito tempo para surgir” (MORISSAWA, 2001, p. 123).

No Paraná, as lutas que foram base para a formação do MST equivalem à ocupação da fazenda Annoni, em Marmeleiro, e a vitória conquistada nessa ocupação,

que “em 1982, reanimou a luta pela terra no estado” (MORISSAWA, 2001, p. 123). Posteriormente, houve a ocupação de uma área da reserva florestal do INCRA e da Fazenda Mineira em São Miguel do Iguçu, porém os membros do Movimento foram despejados e se deslocaram para outros locais. Também podemos destacar a ocupação de uma grande área de terra em Mangueirinha, chamada Fazenda Imaribo, que foi desapropriada uma parte em janeiro de 1985 (MORISSAWA, 2001, p. 123).

No mês de abril, do ano de 1996, o Paraná foi palco de uma das maiores ocupações de terra já registradas, quando aproximadamente doze mil Sem Terra ocuparam uma parte da Fazenda Giacomet Marodin, em Rio Bonito do Iguçu. Inicialmente, permaneceram em um local às margens da BR 158, chamado por eles de “Buraco” e, depois, deslocaram-se para a sede da fazenda, onde permaneceram até a desapropriação de parte da área. Essa ocupação e posterior desapropriação resultaram na conquista de dois assentamentos: Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguçu, Paraná. Os dois assentamentos, juntos, agregam aproximadamente 1500 famílias assentadas⁷.

Esses dois assentamentos possuem seis escolas municipais, que atendem da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quatro Escolas Estaduais. Tais escolas foram conquistadas com muito esforço pelos Sem Terra, que desde o início da constituição dos assentamentos buscaram e lutaram pelo direito à educação e por escolas nos acampamentos e assentamentos.

Inicialmente, durante as primeiras ocupações de terra, acreditava-se que era preciso antes conseguir a terra para depois lutar por outros direitos sociais. Todavia, aos poucos se chegou à compreensão mais ampla de que a luta não era só por terra, mas por outros direitos sociais e que a Reforma Agrária é bem maior e complexa do que somente a luta pela terra. De acordo com Stédille (1997, p. 10):

No início do MST, quando aconteceram as primeiras ocupações de terra (período 1979-84), havia ainda uma visão ingênua do processo educativo. As lideranças e a própria base do movimento achavam que bastava lutar por terra, para que todos os problemas ligados a um futuro melhor das famílias camponesas fossem resolvidos. Engano coletivo.

Conforme o autor, a compreensão era ingênua do processo, acreditando-se que somente a conquista da terra bastava para que, de fato, fosse concretizada a Reforma

⁷ Sobre o processo e alguns enfrentamentos sobre este processo consultar: HAMEL, A. C. S.; Nilton J. C.; ANDREETTA, R. **Escola em movimento: A conquista dos Assentamentos**. Rio Bonito do Iguçu: Ed. Progressiva LTDA, 2007.

Agrária. Porém, a luta pela terra mostrou que a Reforma Agrária é muito mais ampla que apenas um pedaço de terra para plantar, e envolve outros direitos sociais. De acordo com o Art. 6º da Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). Esses direitos constituem-se como elementos fundamentais que asseguram a permanência do assentado na terra.

O caminho percorrido na luta pela Reforma Agrária mostrou também que a busca por esses outros direitos sociais se iniciava antes mesmo da conquista da posse da terra, ou seja, nos acampamentos. “Hoje, temos a clara compreensão de que a Reforma Agrária é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples distribuição de terra” (STÉDILE, 1997, p.10). Assim, é concomitante lutar por terra e por outros direitos sociais, sendo que um desses direitos que o Movimento precisava conquistar era a educação, conforme podemos verificar na citação que segue:

[...] uma das lições que se pode tirar de sua história até aqui é a de que lutar somente pela terra não basta. A luta pela reforma agrária deve ser bem mais ampla, implicando a conquista de todos os direitos sociais que compõem o que se poderia chamar de cidadania plena. Nessa perspectiva, a educação é um desses direitos, pelo qual também, é preciso mobilização, organização e lutas (ALVES, 2009, p.11).

A luta pela educação também é ampla, pois, além de buscar a implantação de instituições escolares no acampamento ou assentamento, ainda há a luta pela construção da escola ideal para o contexto e isso implica em transformações radicais na estrutura escolar clássica. Dessa maneira, o MST propõe uma educação que tenha como princípios a coletividade, o trabalho, assumindo ao longo de sua história, a luta pelo acesso à educação pública de qualidade para os povos do campo. Com a aprovação da LDB 9394/96, surgiu outra prescrição legal que previa o direito à educação com respeito às especificidades da “vida rural”. O art. 28 dessa lei prevê:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 11-12).

Antes ainda de a LDB 9394/96 contemplar as questões referentes ao respeito às especificidades do campo, chamada na lei de “vida rural”, podemos destacar o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA de 1990), no qual consta que as crianças e os adolescentes têm direito a uma educação pública e gratuita próxima de sua residência. Assim, a Educação do Campo constitui-se uma bandeira de luta para este Movimento que tem sido historicamente partícipe. Após a contemplação na LDB do art. 28 da a LDB 9394/96, no ano de 1997, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Participaram deste evento, educadores, especialistas e Trabalhadores Rurais Sem Terra para elaborar um plano de alfabetização para o campo. Neste encontro:

Começavam a se materializar as ideias que vínhamos matutando desde a segunda metade da década de 1980, com a criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (FERNANDES, 2002, p. 90).

Aproximadamente em 1988, o MST estruturou-se em setores de atividades e a educação, portanto, consistiu em um desses setores. A organização do Setor de Educação demonstra a importância que se delegou às questões educacionais por parte dos sujeitos envolvidos dentro do MST, assim, “a inclusão de um setor específico de educação é resultado da organização de professores e pais que passam a assumir a questão educacional das crianças e jovens como prioridade para o Movimento” (MST, 2005, p. 16). Vale ressaltar que a luta pela terra gerou uma nova realidade educacional no contexto dos acampamentos e assentados e “nesses territórios, os Sem Terra com seu jeito matuto deram de cismar que construir uma outra escola era possível” (FERNANDES, 2002, p. 90).

Em relação à presente pesquisa, optou-se por um recorte para observar a preocupação e a participação do MST na gênese do movimento “Por Uma Educação do Campo”, pois as escolas vinculadas ao MST são escolas do Campo. Mas a luta é por uma escola *Do* e *NO* campo, pois não basta ter a escola fisicamente localizada no campo com projetos pedagógicos descontextualizados e distantes da realidade, como podemos verificar no entendimento desse conceito:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

Em Luiziânia (GO), de 27 a 31 de julho de 1998, o MST participava da primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo que reuniu camponeses, quilombolas e indígenas. Importante salientar que essa conferência foi precedida de seminários estaduais e reuniu parceiros como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Em 1998, constitui-se a “Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo”. Após, criam-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), inicialmente vinculado ao gabinete do ministro e em 2001 passa a estar vinculado ao Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2002, instituem-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A partir do envolvimento do MST na luta por Políticas Públicas que garantam educação de qualidade para os camponeses, muitos outros avanços foram sendo alcançados, o que significa superar a ideia da conquista da escola fisicamente localizada no campo, mas também pensar uma escola com propostas pedagógicas e curriculares a partir do contexto do campo e vinculadas aos interesses da classe trabalhadora. Neste sentido, não basta apenas ter a escola no campo se ela continuar sendo da forma como sempre foi, com projetos pedagógicos e curriculares descontextualizados e dissociados da realidade em que ela está inserida.

Nesse processo, muitas vezes, chegou-se a confundir Educação do Campo, MST e PRONERA, porém “o que é natural, afinal foram esses os espaços de gênese das políticas que começaram a construir o movimento “Por uma Educação do Campo” (FERNANDES, 2006, p. 15). Esse movimento “Por uma Educação do Campo”, é

compreendido e afirmado como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais populares do campo, e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho pedagógico e curricular das escolas do campo, torna-se ainda mais importante para a construção de outro projeto social e educativo. (ANTONIO, 2013, p. 217).

E, nesse sentido, o MST é um dos principais, senão o principal, movimento social popular do campo e tem ao longo da história proposto formas pedagógicas e curriculares para as suas escolas – que são escolas do campo – tendo em vista seus objetivos educacionais e sociais.

Esse envolvimento do MST se deu pela demanda e necessidades que a luta pela terra foi gerando. Por exemplo, os acampamentos concentram um grande número de crianças e adolescentes que acompanham suas famílias na ocupação da terra e que, até a criação das Escolas Itinerantes, ficavam excluídos da educação oficial ou, ainda, frequentavam outras escolas sendo alvo de preconceito e discriminação. É muito comum ouvirmos relatos de sujeitos assentados sobre a discriminação sofrida em época de acampamento quando as crianças necessitavam deslocar-se até a cidade para estudar, já que no acampamento não existia, ainda, escolas.

Em um acampamento, as condições estruturais são precárias e as crianças, eram, ou ainda, são discriminadas pelo cheiro da fumaça, pela roupa ou pela imagem distorcida sobre a luta dos Sem Terra que a mídia mostra, sofrendo “discriminação pela comunidade urbana, com professores e alunos que não compreendiam o processo organizativo e as causas que levam os Sem Terra a se organizar e lutar pela terra” (MST, 2008, p. 12). A criança Sem Terra está inserida num contexto de lutas e contradições. Esse é o dia a dia dessa criança; ela vivencia tudo isso e a escola não pode ignorar essa realidade.

Essas especificidades, somadas à preocupação com a escolarização das crianças acampadas, fez o MST assumir a luta por Escolas Itinerantes que são aquelas que funcionam no próprio acampamento e garantem o direito à educação às crianças, jovens e adultos acampados, conforme detalharemos no item seguinte. Mas, para além de ter acesso à educação, questionava-se que tipo de educação se fazia necessária, tendo em vista o contexto que a escola estava inserida e também os objetivos sociopolíticos do Movimento e, para isso, a forma atual da escola clássica não conseguiria dar conta. Era necessário construir propostas pedagógicas e curriculares diferenciadas, considerando que a escola do MST está inserida num contexto de Reforma Agrária, o que a diferencia de demais escolas do Campo.

2.2 DAS ESCOLAS ITINERANTES À ESCOLA BASE COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK: O CONTEXTO EDUCATIVO DA PESQUISA

Como vimos, a luta pela terra está conexas e concomitantes a outras lutas. As Escolas Itinerantes representam o resultado de uma dessas lutas no âmbito da educação. E é nas escolas, Base e Itinerantes, que no ano de 2013 iniciou-se o experimento da Proposta Curricular por Complexos de Estudo, a qual será detalhada no decorrer deste trabalho.

As Escolas Itinerantes⁸ tiveram início no Rio Grande do Sul, espalhando-se posteriormente por muitos outros Estados do Brasil, onde o MST está organizado. Chegou ao Estado do Paraná no ano de 2003 “pela luta do Movimento, que não aceitava a condição de ter as crianças fora da escola ou sendo levados a estudar em escolas das cidades próximas dos acampamentos ou assentamentos” (MST, 2008, p. 7), pois o Movimento entendia que era necessário lutar por uma educação diferente, já que a escola do MST “é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil” (MST, 2005 p. 205) e, sendo assim, precisa ter seu trabalho atrelado à vida das crianças.

No Paraná, as Escolas Itinerantes tiveram autorização para funcionar nos acampamentos pelo Parecer 1012/03 do Conselho Estadual de Educação (CEE) em 08 de dezembro de 8/12/2003 e pela Resolução 614/2004 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Essas escolas ficam vinculadas legalmente a uma Escola Base que, no Paraná, desde 2003, até o presente ano, é o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu/PR.

Devido ao grande número de escolas vinculadas ao Colégio Iraci, conseguiu-se a vinculação de outra Escola Base: o Colégio Estadual Estadual do Campo Centrão, de Educação Infantil, Fundamental, Médio e Profissional, no Assentamento Portal do Tigre em Querência do Norte/PR. Porém, o “Colégio Centrão depois de muitas dificuldades levantadas no âmbito da concretização da proposta pedagógica deixa de ser Escola Base” (HAMMEL, 2013, p. 32). Como explica Sapelli (2013, p. 129), “O Colégio Iraci foi escolhido para ser a escola-base das itinerantes por causa da proposta que desenvolve e por estar localizado num dos maiores assentamentos da América Latina”.

Ritamar Andreeta⁹ conta que no ano de 2003, quando estava na direção da escola, pelo trabalho que a instituição vinha realizando e por não ter se desviado do

⁸ “A primeira Escola Itinerante do Estado do Paraná foi a escola Chico Mendes inaugurada em 30 de outubro de 2003, no município de Quedas do Iguaçu, no acampamento José Abílio dos Santos. O objetivo das Escolas Itinerantes é garantir aos acampados, crianças, jovens e adultos o acesso a educação no próprio acampamento. Por ser da luta e se movimentar com ela, a Escola Itinerante têm de estar vinculada legalmente a uma escola base que é a responsável por sua vida funcional: matrículas, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico, etc. Geralmente, a escola base se localiza em um assentamento do MST, referenciando-se no projeto educativo do Movimento. No Estado do Paraná existem nove Escolas Itinerantes, e todas estão vinculadas a Escola Base Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu”. Fonte: <http://www.mst.org.br/Escola-Itinerante-completa-10-anos-de-luta-pela-educacao-no-Parana>, texto de Riquieli Capitani, acessado em 23 de março de 2014 às 12h43min.

⁹ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 26/12/2013. Ritamar Andreeta atua na escola desde 1999 e trabalha com a disciplina de Matemática. Foi diretora do Colégio Iraci durante muitos anos.

caminho que o movimento pensava, enquanto Pedagogia do Movimento, o Setor de Educação enxergou o Colégio Iraci com potencial para ser a Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná. Ela relata que por iniciativa do MST e em diálogo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, através da Coordenação Estadual da Educação do Campo, foi convidada para ir a Porto Alegre conhecer como trabalhavam as Escolas Itinerantes, já que estavam em funcionamento no referido estado. E que, de lá pra cá, a escola vem trabalhando no sentido de incluir essas crianças que estavam fora de sala de aula, o que ocasionava perdas de anos de escolaridade em função da itinerância dos acampamentos. Assim sendo, a Escola Base tem a função de:

[...] garantir a organização das Escolas Itinerantes, responsabilizando-se perante a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no que diz respeito às matrículas, transferências, certificação, merenda escolar, fundo rotativo, além da vida funcional dos educadores (MST, 2008, p. 15).

Portanto, a Escola Base é responsável pela parte documental e pedagógica das Escolas Itinerantes. A Escola Base Iraci Salete Strozak, responde no ano de 2013, por nove Escolas Itinerantes:

Quadro 01: Escolas Itinerantes do Paraná, etapas, modalidades ofertadas e localização.

Escolas	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA	Acampamento	Município
		I	II				
Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	X	X	X	X	X	1º de Agosto	Cascavel
Escola Itinerante Sementes do Amanhã	X	X			X	Chico Mendes	Matelândia
Escola Itinerante Paulo Freire	X	X			X	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas
Escola Itinerante Construtores do Futuro	X	X	X	X	X	Egídio Brunetto	Rio Branco do Ivaí
Escola Itinerante Caminhos do Saber	X	X	X	X	X	Maila Sabrina	Ortigueira
Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu	X	X	X		X	Herdeiros da Luta	Porecatu
Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol	X	X	X	X	X	Eli Vive	Londrina
Escola Itinerante Carlos Marighella	X	X			X	Elias Gonçalves	Carlópolis
Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira	X	X	X	X	X	Valmir Motta	Jacarezinho

Fonte: Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (2013, p. 19).

As Escolas Itinerantes representaram uma conquista para os trabalhadores Sem Terra, pois garantem as crianças, jovens e adultos o acesso à educação no próprio acampamento onde estão inseridos. Têm-se constituído em tempos-espacos de muita dureza e dificuldade (MST, 2008, p. 73), pois as condições estruturais e de trabalho são extremamente precárias. Nas palavras de Sapelli (2013, p. 163):

Não encontramos nos acampamentos precariedade só no trabalho realizado pelos acampados, mas também das condições de trabalho dos educadores e das estruturas das escolas. A realização de qualquer proposta pedagógica exige condições estruturais adequadas, e estas vão desde estrutura física à formação de educadores.

A autora continua dizendo que essas condições, em parte, podem limitar a implementação de uma proposta. Porém, "isso significa dizer que a limitação é objetiva e não fruto meramente da vontade dos envolvidos" (SAPELLI, 2013, p. 164). Ou seja:

Partimos do entendimento que não se constrói um processo educativo que possibilite acesso amplo ao conhecimento produzido pela humanidade, na precariedade. Também não defendemos o outro extremo, o de entender que ter as condições estruturais seja garantia, por si só, para a consolidação desse processo (SAPELLI, 2013, p. 164).

Portanto, as condições estruturais podem comprometer a implantação de uma proposta pedagógica, o que não significa que onde se tenham todas as condições necessárias e ideais, o processo seja consolidado. Sapelli (2013) salienta ainda as principais dificuldades encontradas pelos educadores das Escolas Itinerantes, mencionando:

- precariedade na estrutura física das escolas;
- perda considerável de dias letivos (por causa das chuvas e situação das estradas);
- a forma de contratação dos educadores que ocasiona a excessiva rotatividade dos docentes;
- o desânimo de algumas comunidades em relação à escola;
- dificuldades de os educadores fazerem o planejamento coletivo;
- precariedade de recursos materiais humanos para assessorar os educadores no processo pedagógico;
- falta de acesso a estruturas como: telefone, internet e a outras tecnologias;

- falta de domínio de conteúdo por parte de alguns educadores;

A partir desse contexto é possível visualizar algumas das dificuldades enfrentadas diariamente nas escolas Itinerantes, podendo, então, refletir sobre os desafios que os educadores, educandos e comunidade enfrentam para tentar fazer uma escola com centralidade no sujeito e que tenha o trabalho pedagógico “pautado no vínculo permanente entre o acampamento e a escola” (MST, 2008, p. 73). Dessa forma, entende-se “que o sujeito que aprende precisa construir novas relações. É isto que marca a especificidade da nossa escola e busca superar o modelo de escola proposto pelo sistema capitalista”(MST, 2008, p. 73).

A organização pedagógica e curricular da Escola Base e das Escolas Itinerantes, desde 2010, está organizada por Ciclos de Formação Humana. Porém, antes dos Ciclos, o trabalho pedagógico nas Escolas Itinerantes estava organizado a partir dos temas geradores. Esta proposta de trabalho pedagógico tem fundamento em Paulo Freire e embasa o trabalho pedagógico escolar no sentido de:

[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987, p. 86).

Assim, entende-se que os temas geradores surgem a partir de questões existentes no cotidiano e que “na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 87). Os temas geradores “ podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral para o particular” (FREIRE, 1987, p. 94).

Em outras palavras, compreende-se os temas geradores como:

Assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para as crianças como para a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação” (MST, 2005, p. 55).

A organização do trabalho pedagógico nas Escolas Itinerantes, por temas geradores “contribuiu para construir a identidade da proposta pedagógica do MST, portanto, agregar novos elementos, não significa abandoná-lo, mas superá-lo por incorporação” (SAPELLI, 2013, p. 230). A autora acrescenta ainda que:

[...] foi a partir das necessidades concretas e reconhecendo a contribuição de Paulo Freire para construir o caminho e a identidade pedagógica, é que o Movimento continua a caminhar, buscando na experiência soviética do início do século XX, elementos que evidenciem outras dimensões da formação humana e que recoloque entre elas a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente (SAPELLI, 2013, p. 231).

Como dito anteriormente, no ano de 2010, adotou-se nas Itinerantes a forma de organização por Ciclos de Formação Humana, pois se compreende que essa forma de organização da escola “considera o processo de aprendizagem e desenvolvimento permanente. Também se pretende superar a fragmentação do conhecimento [...]” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2009, p. 13). A opção por Ciclos foi resultado de uma discussão coletiva entre setor de Educação do MST, pais e educadores das escolas, sendo aprovada no ano de 2010 pelo Parecer 117/10 de 11 de fevereiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR) e pela Resolução 3922/10 da SEED-PR.

O trabalho pedagógico por Ciclos de Formação Humana exige alterações em práticas enraizadas da escola. Essas alterações precisam, muitas vezes, ser do próprio docente que necessita repensar suas práticas e concepções no sentido de haver coerência entre as prescrições e o trabalho que, de fato, é realizado, embora compreendamos os desafios diários para que isso ocorra. O trabalho por Ciclos, ao fazer repensar as práticas, exige que docentes e discentes, muitas vezes, adotem uma nova postura. Nesse sentido, compreendemos que Ciclo:

É movimento, não nos deixa parados, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar. O currículo por Ciclos de Formação Humana vem para renovar os métodos de organização e de ensino. Se a estrutura curricular por Ciclos de Formação Humana nos remete a pensar sobre os sistemas de ensino, também nos permite pensar sobre a intervenção didática. Os Ciclos exigem de nós educadores um novo olhar sobre o sujeito aprendente e nos desafiam para novas concepções e métodos de avaliação como, por exemplo, a promoção e não o fracasso dos sujeitos (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2013, p. 41).

Essas alterações na prática significam um olhar diferente em relação aos educandos. Significa haver o movimento de ação-reflexão-ação com alterações substanciais, conforme corrobora o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da escola:

A adoção dos Ciclos de Formação Humana exige uma mudança significativa nas concepções que dão sustentação às práticas pedagógicas e à própria consolidação das mesmas. Se representarem apenas mudança de forma e não de conteúdo, será uma mudança inócua. Entendemos, então que organizar a escola em Ciclos de Formação Humana significa romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2009, p. 31).

A adoção do trabalho pedagógico por Ciclos significou romper com elementos e práticas enraizadas na escola e que, historicamente, reforçavam a classificação e a exclusão dos sujeitos das classes populares.

Dentro da proposta dos Ciclos a Educação Básica está organizada da seguinte maneira:

Quadro 02 - Organização dos Ciclos de Formação Humanada Educação no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO	IDADE
INFÂNCIA	I	4 e 5 anos
	II	6, 7 e 8 anos
	Classe Intermediária	
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III	9, 10 e 11 anos
	Classe Intermediária	
ADOLESCÊNCIA	IV	12, 13 e 14 anos
	Classe Intermediária	
JUVENTUDE	V	15, 16 e 17 anos

Fonte: COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK (2009, p. 61).

Percebe-se pelo Quadro 02, que a Educação Básica está organizada em cinco ciclos. Cada ciclo corresponde a dois ou três anos. Isso significa que o tempo de aprendizagem do educando é maior, porque não se completa quando o ano letivo se encerra. Ao final de cada ciclo há a Classe intermediária que é uma turma para recuperar os estudos, “caso o estudante não tenha atingindo os objetivos e êxitos propostos para o ciclo. Funciona em período de contra turno, por um tempo indeterminado” (HAMMEL, 2013, p. 134), não sendo impeditivo de matricular-se e frequentar a turma seguinte. Porém, no Colégio Iraci Salete Strozak:

[...] a referência da seriação tem impedido os avanços nesse aspecto, acostumados a reprovar os estudantes que não conseguem atingir o que foi estabelecido para o grupo, os professores se sentem frustrados por aquilo que consideram ‘passar sem saber’ (HAMMEL, 2013, p.115).

Essa possibilidade ou proposta de ruptura de paradigma, de concepções e de práticas enraizadas na escola contribuiu para que, atualmente, fossem incorporados novos elementos à proposta dos Ciclos, apesar de haver o limite da rotatividade dos docentes, do qual tratamos mais adiante. Ainda assim, colaborou em um processo de construção de práticas que possibilitaram chegar a Proposta Curricular por Complexos de Estudo.

Alguns elementos da concepção curricular por Complexos de Estudo já estavam presentes nos planejamentos dos Ciclos, ou seja, anterior ao ano de 2013, quando oficialmente a proposta por complexos é tomada como referência. Observamos que já existia a tentativa de ligar os conteúdos aos elementos da realidade e também já se trabalhava com a autogestão e auto-organização dos educandos. Ou seja, já havia a incorporação dos elementos da proposta curricular por complexos à prática, além dos fundamentos que se constituem como pilares dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do MST.

Alessandro Mariano¹⁰, um dos coordenadores do Setor de Educação do MST no Paraná, contribui dizendo que a proposta dos Ciclos de Formação Humana e a proposta curricular por Complexos se completam, pois conseguem tratar da totalidade da escola, ou seja, mexe com toda a estrutura da escola em formato, planejamento de ensino e relações sociais. Portanto, não significa rompimento, mas sim continuidade de um trabalho.

Assim, a organização pedagógica por Ciclos constituiu-se em um caminho que possibilitou avançar nas discussões e na proposição curricular por Complexos de Estudo para a escola Base e para as Escolas Itinerantes do MST, com vistas à transformação da forma escolar clássica que reforça a subordinação e exclusão. Ou seja, o trabalho pedagógico por Complexos é a incorporação de novos elementos à proposta dos Ciclos de Formação Humana.

2.3 OPÇÕES POLÍTICO-EDUCATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO NO PARANÁ

A Escola Base Iraci Salete Strozak tem demonstrado, apesar de todos os limites que discutimos mais adiante, grande empenho em transformar a escola, tanto nos

¹⁰ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi no dia 30/10/2013 em Laranjeiras do Sul, durante encontro de formação.

Ciclos, quanto, atualmente, na experimentação da Proposta Curricular por Complexos de Estudo. Um especialista da Unicentro¹¹ reconhece isso, quando diz que “a escola Iraci foi muito importante nesse processo. A escola sempre foi uma referência, experimentando”. Portanto, mesmo com todos os limites e em meio à precariedade da educação pública, que é, ainda, mais presente nas escolas do Movimento, notam-se propostas curriculares e pedagógicas inovadoras que se centram na formação humana.

Entretanto, se de um lado existe a precariedade, por outro existem possibilidades de construir uma proposta que tenha como pressuposto e gênese, nos princípios, nos objetivos e nos fundamentos ideológicos a partir da ótica dos trabalhadores. Luiz Carlos de Freitas¹² afirma que os movimentos sociais têm o desafio de construir o novo na precariedade. Na precariedade tem positividade e negatividade: uma das positivities da precariedade é que é um terreno menos vigiado e, portanto, um espaço mais aberto para poder inovar. Nesse sentido, e em meio à precariedade, o Movimento tem feito resistência, sempre com muita mobilização, assim como tem sido historicamente a luta pela terra.

Atualmente, as escolas do Movimento tem a organização pedagógica e curricular por Complexos de Estudo, organizado em um documento intitulado “Plano de Estudos”, que é o currículo prescrito organizado por Complexos. Por Complexo de Estudo entende-se:

[...] a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central. [...] A complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida, e esta à questão do trabalho: deste ponto de vista, o trabalho é a base da vida. [...]. Disso segue-se que a atividade do trabalho das pessoas está no centro do estudo (FREITAS, 2009, p. 36).

No referido Plano de Estudos está posto que “o Complexo não é um método de ensino, mas uma unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas (MST, 2013c, p. 33), ou ainda, um articulador e não um “tema”. Como vimos, essa organização não nasce de uma discussão isolada e sim de um processo já construído que permitiu avançar cada vez mais nas transformações e possibilidades de pensar a escola

¹¹ Observação feita pelo Especialista da Unicentro Marcos Gehrke em encontro de formação com os educadores do Colégio Iraci (Escola Base Iraci Salete Strozak – Rio Bonito do Iguçu em 07 de fevereiro de 2013).

¹² Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi, em Cascavel – Pr, no dia 19/07/2013 durante encontro de formação.

para este contexto específico. Alessandro Mariano¹³ apõe que isso se deu desde o início dos acampamentos e assentamentos, quando se discutia a luta pelo direito à educação, mas não por qualquer escola, mas sim, uma escola coerente com os objetivos do Movimento, ou seja, os objetivos de outra sociedade. Acrescenta, ainda, que a proposta educacional do MST não surge de uma teoria educacional formulada, pronta, mas que foi construída desde as necessidades e a partir das práticas das escolas e com os educadores.

A escola do MST está inserida num espaço contraditório de lutas e o desafio é, de fato, construir uma escola transformadora que atue nessa realidade. A reflexão de construção dos Complexos de Estudo é feita desde o caminho percorrido pelo MST na educação. Não se trata de começar algo radicalmente novo, mas sim dar continuidade ao trabalho já iniciado historicamente pelo MST, que envolve a conquista e a transformação da escola e o direito à educação pública de qualidade com propostas curriculares que coadunem com os objetivos sociais e políticos desse Movimento Social.

Assim, o MST busca como referência a experiência da Escola Única do Trabalho, percebendo-a como possibilidade de transformar a escola:

A busca pela experiência soviética para orientar a reformulação curricular do MST no Paraná, não é fato recente. Roseli Caldart conta que, ao final dos anos 1980, quando se iniciou a constituição de uma equipe de educação (que mais tarde passou a constituir o Coletivo Nacional de Educação do MST), ela, junto com outras pessoas, foram chamadas a contribuir para construir a proposta de educação do Movimento. Já acontecia naquela época um processo educativo no Movimento, objetivando a formação dos militantes e era uma prática buscar referências em outras experiências feitas por movimentos sociais e sindicatos. Não foi diferente, segundo ela, quando se pensou na educação escolar (SAPELLI, 2013, p. 238)

Essa tentativa de buscar outras experiências, segundo Sapelli (2013)¹⁴, não foi fácil, “uma vez que os movimentos sociais estudados não tinham incluído em sua agenda a organização ou a discussão de uma proposta escolar” (SAPELLI, 2013, p. 237-238). Caldart¹⁵, membro do Coletivo Nacional de Educação do Movimento, conta que na década de 1980 havia sido lançado no Brasil o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de Pistrak, e essa obra trazia elementos que já faziam parte da discussão da

¹³ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi no dia 30/10/2013, em Laranjeiras do Sul, durante encontro de formação.

¹⁴ A professora Marlene Sapelli (Unicentro) também compõe o coletivo de formadores e assessores no processo de construção da proposta.

¹⁵ Entrevista concedida a Marlene Lúcia Sapelli em 23 de agosto de 2011 em Curitiba - PR.

Educação do MST, ou seja, que a escola deveria ajudar na luta e que escola e vida deveriam estar integradas. Então, Pistrak passou a ser usado como referência nos estudos. Naquele momento não se teve entendimento suficiente para desenvolver uma experimentação, porém ficou a ideia do vínculo da escola com a vida, da relação entre os conteúdos e questões da realidade, que o trabalho é fundamental na escola e a ideia da auto-organização dos estudantes.

Apesar do interesse, na década de 1980, a proposta foi deixada de lado, pois no Brasil havia pouco material sobre a experiência da União Soviética. Então, optou-se pelo trabalho pedagógico por temas geradores, já que conforme consta no Dossiê MST Escola (composto por vários cadernos de educação do MST), “um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST é o de que nas escolas dos assentamentos toda aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade” (MST, 2005, p. 51). Realidade entendida pelo MST como:

O meio que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva (MST, 2005, p. 51).

Isso sinaliza como a escola deve organizar seu trabalho, ou seja, a partir da realidade dos educandos e do meio em que eles estão inseridos. E, a educação, partindo da realidade, significa que:

Tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas: suas, de seus pais, de sua comunidade. - todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do país; e para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando (MST, 2005, p. 51-52).

As informações contidas no Caderno de Educação n. 01, publicado em 1992 (que faz parte do dossiê MST Escola), apontam que a preocupação com uma proposta pedagógica contextualizada e atrelada à vida das crianças não é recente. Para colocar isso em prática era necessário pensar um currículo para as escolas do MST centrado na prática. E para que o currículo de uma escola seja diferente, precisa garantir:

Que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade real [...]. que elas tenham oportunidade de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática vai apresentando [...]. que estudem em sala de aula assuntos e conteúdos que ajudem a compreender estas atividades que fazem fora da sala de aula, seja na escola, seja no dia-a-dia do assentamento. E que consigam entender também a realidade distante, da cidade, do país, do mundo. (MST, 2005, p. 52).

A partir dessa compreensão de escola e de currículo e do acúmulo de práticas pedagógicas e curriculares, optou-se, no Paraná, pela indicação da organização do trabalho pedagógico por temas geradores que “esteve muito presente nas práticas das escolas de acampamento até mais ou menos 2010” (SAPELLI, 2013, p. 228). Já que, como vimos, neste período, havia maior conhecimento por parte do Movimento sobre os temas geradores do que sobre a proposta de Pistrak. “O trabalho com temas geradores, que também tinha essa preocupação em ligar a escola com a vida, foi naquele momento considerado mais próximo e mais fácil de compreender [...] (SAPELLI, 2013, p. 238). Sapelli nos mostra como foi a aproximação de Freitas e da proposta soviética, com o MST:

Nos anos 2000, Caldart conheceu Freitas numa banca de defesa de tese e ficou sabendo de sua pesquisa sobre a proposta soviética e convidou-o para discutir sobre isso nos cursos de formação docente do Iterra (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), em Veranópolis/RS. Assim, o Coletivo de Educação do MST teve acesso à obra *Escola Comuna*, introduzida e traduzida por Freitas e publicada pela Editora Expressão Popular, em 2009. Freitas diz que ficou encantado com o que viu no Instituto, pois lá, alguns elementos da pedagogia soviética já estavam sendo experimentados. Segundo ele, as escolas itinerantes têm potencialidade para experimentar o processo interrompido na URSS, no entanto, sendo recriado, reinterpretado. Entende ele que, em outras escolas, as coisas são mais engessadas e seria difícil avançar com a proposta. Assim, de acordo com Caldart, o MST está retomando questões que estavam presentes nos anos 1980, mas não eram tão claras, pois os aprendizados que se tem na luta fazem retomar para avançar, aspectos que pareciam ser separados, vão sendo reunidos, ou seja, os estudos sobre Pistrak e a proposta dos complexos, iniciados nos anos 1980, foram retomados em 2010 (SAPELLI, 2013, p. 239).

A partir das informações, podemos compreender que o MST, ainda nos anos 80, tinha a preocupação com a construção de uma proposta pedagógica que fizesse sentido à luta do Movimento e que contribuísse na construção de uma nova sociedade com conhecimentos que partissem da realidade dos educandos. Percebe-se que o interesse pelos fundamentos da Escola do Trabalho, processo interrompido na União Soviética,

não é algo novo e que, as experiências do MST já tinham incorporado na prática educativa elementos da Pedagogia Soviética Socialista como o vínculo entre escola e vida, a relação dos conteúdos às questões da realidade, autogestão e auto-organização dos estudantes.

Desse modo, o complexo pode ser novo enquanto proposta sistematizada, mas Pistrak e os fundamentos da Escola do Trabalho, enquanto referência, já estavam presentes nas discussões, do Movimento, desde a década de 1980.

2.4 PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO NO PARANÁ

Ao reconstruir uma experiência é importante que tenhamos o tanto quanto possível de conhecimentos que possam auxiliar nesta reconstrução. O MST buscou como referência os registros realizados sobre a Escola Única do Trabalho e, neste sentido, quanto mais elementos, maior a compreensão do caminho percorrido para a realização do experimento. Por isso, neste tópico apresentamos elementos históricos e processuais da construção da Proposta Curricular por Complexos de Estudo no Paraná.

As reflexões sobre os fundamentos da Escola do Trabalho foram aprofundadas, pelo MST, em 2010, com assessoria de Luiz Carlos de Freitas¹⁶ e de Roseli Salete Caldart, conforme mostra Sapelli (2013, p. 239-240):

Em 2009, em vários encontros, representantes do MST, de Universidades e do setor de Educação do Paraná reuniram-se para registrar algumas experiências do Movimento, tanto do Paraná como de outros estados. E isso foi feito num processo de construção de quatro cadernos. Os três primeiros eram o registro das experiências das escolas e a publicação de artigos de pesquisadores que tratavam de discussões sobre as escolas itinerantes e os acampamentos e o próprio Movimento. O outro caderno, que ainda se encontra na SEED para publicação (parado lá há mais de um ano) apresenta orientações pedagógicas aos educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após o término da construção desses quatro cadernos, iniciou-se a construção do quinto caderno que visava justamente apresentar orientações pedagógicas para os educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Quando o trabalho foi iniciado algumas questões vieram à tona, especialmente no que se referia aos temas geradores. O trabalho com a produção desse caderno foi suspenso e iniciou-se uma grande discussão sobre os pressupostos da proposta pedagógica.

¹⁶ Freitas é pesquisador de Pistrak e da Pedagogia Soviética. Traduziu o livro Escola-Comuna (relatório que Pistrak fez sobre a experiência da Escola Única do Trabalho na URSS) e, em outubro de 2013, publicou a tradução do livro “Rumo ao Politecnismo” de Viktor N. Shulgin.

Portanto, iniciou-se um processo de estudo para compreensão dos pressupostos da proposta Pedagógica por Complexos de Estudo. A partir de então, identificou-se que era necessário organizar os conteúdos anuais mínimos. Neste processo,

Percebeu-se que faltava referência em relação aos conteúdos que deveriam ser garantidos em cada ano. Iniciou-se um processo de construção de listas de conteúdos (o ponto de partida foram as Diretrizes Curriculares que a Secretaria de Estado da Educação/PR estava acabando de construir). Isso serviu de matéria-prima inicial para a construção da nova proposta e potencializou o trabalho dos conteúdos nas escolas. Houve dificuldade para se construir essas listas, pois os próprios educadores que atuavam nas escolas tinham dificuldade para definir os conteúdos por ano. Assim, foram envolvidos vários especialistas de diferentes disciplinas e vários currículos foram consultados, provocando várias modificações em relação às Diretrizes da SEED/PR. (SAPELLI, 2013, p. 240)¹⁷

Tentativas foram feitas para construir as tabelas com os conteúdos mínimos para cada ano e para cada disciplina. De acordo com os registros realizados no processo de construção da proposta por complexos, observa-se que o primeiro movimento foi em 2009, com educadores das Escolas Itinerantes, que demonstraram grande dificuldade para a construção dessas tabelas. Por isso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, construídas pela SEED/PR, de 2004 a 2009, foram tomadas como ponto de partida apenas para definir os conteúdos. Inclusive, neste momento, houve o entendimento de que alguns conteúdos que eram necessários à proposta do MST, não estavam presentes nas Diretrizes e precisavam estar, pois são imprescindíveis ao contexto do campo e de luta social. A partir disso, uma primeira versão da organização e distribuição dos conteúdos, por disciplina, foi construída e submetida a um grupo de educadores, com a contribuição de docentes de algumas Universidades (MST, 2013a, p.01).

Resgatamos as memórias¹⁸ dos encontros realizados, para podermos construir e detalhar os passos e o histórico do processo de construção da Proposta Curricular por Complexos. Até o mês de julho do ano de 2014 foram realizados dezenove (19) encontros. O primeiro deles foi realizado em Curitiba, de 01 a 03 de maio de 2010. Neste encontro foram tomadas várias decisões sobre a experimentação e,

¹⁷ Esta conclusão se deu em um encontro de formação em Curitiba/PR.

¹⁸ Até agosto de 2013, foram realizados 19 encontros para estudo, discussão e construção do Plano de Estudos que é a Proposta Curricular por Complexos de Estudo. Essas memórias compõem um documento com 96 páginas. A cada encontro o registro foi realizado por um ou mais participante. Tomamos esses registros para descrever, dentro das possibilidades, o que aconteceu em cada encontro, com o objetivo de mostrar a complexidade do processo, inclusive os limites que a equipe teve.

principalmente, foi reafirmada a disposição de fazer a experimentação em função do momento das Escolas Itinerantes do Paraná e das circunstâncias já organizadas para isso. Neste primeiro encontro, definiu-se que seriam seguidas fases, conforme vemos a seguir.

O segundo encontro ocorreu de 05 a 08 de outubro de 2010, em Curitiba. Neste encontro os educadores das escolas que, primeiramente, estariam experimentando os complexos, trouxeram seus inventários da realidade, inventários dos conteúdos e levantamento das estruturas das escolas (físicas e humanas), realizados anteriormente, a partir de um roteiro sugerido pelo professor Luiz Carlos de Freitas. Nesse encontro, no dia 06, houve manifestação da preocupação com o momento político da época, na qual Beto Richa havia sido eleito governador, isso porque os objetivos e posicionamento políticos do MST e do então governador eleito se opunham. Ainda, foram apresentadas discussões sobre matriz formativa. Houve discussão orientada pelo professor Luiz Carlos de Freitas e problematização do texto: Escola Única do Trabalho. O mesmo respondeu a questionamentos realizados e, ainda retomou a questão, nomeada por ele, de níveis de implementação. O primeiro nível chamado de sistemas foi:

de planejamento do trabalho no nível que ele chamou de “sistema”, mas que para nós significa uma rede envolvendo: as coordenações das escolas que vão realizar a experimentação prática; o setor de educação do MST, educadores que participam de processos de formação dos educadores das itinerantes (diretamente ou através dos cursos formais de que alguns deles participam – Pedagogia da Terra, Licenciatura em EdoC), contemplando pedagogos, mas também especialistas nas diferentes áreas do conhecimento ou nas disciplinas do currículo dos AF do EF e EM e outros convidados (MST, 2013a, p. 02).

A segunda fase de implementação – coletivo escolar; e a terceira fase de implementação – qualificação do magistério, diziam respeito:

à formação do conjunto dos educadores das escolas envolvidas para realização prática da experimentação, que por sua vez envolverá passos e tarefas específicas do coletivo escolar para prática em cada escola (terceira fase). Estas duas fases possivelmente sejam cronologicamente articuladas ou concomitantes. (MST, 2013a, p. 02).

Estes três níveis foram seguidos como organizadores do processo de construção da proposta.

A professora Roseli Salete Caldart realizou exposição acerca dos objetivos formativos. No dia 07 de outubro de 2010 foram apresentadas as tabelas com os

conteúdos, que para sua construção exigiu esforço coletivo significativo, conforme podemos observar no texto que segue:

Os quadros das disciplinas da área de Linguagens e Códigos, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas foram construídos a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), recebendo reformulações a partir da contribuição de vários educadores de escolas de acampamento, dos assentamentos Marcos Freire e Ireno Alves, dos NRE de Laranjeiras do Sul (no caso de Física) e de Guarapuava (no caso de Língua Estrangeira Moderna, Ciências, Biologia, Química), das Universidades (Unicentro e Unioeste) e do setor de educação do MST do Paraná. Nas áreas Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza buscamos nas Diretrizes as áreas (caso de Arte), os conteúdos estruturantes (que não têm o mesmo entendimento nas diferentes disciplinas), os conteúdos básicos e específicos. Foram acrescentadas poucas modificações nos estruturantes e básicos e um pouco mais nos específicos (algumas disciplinas tinham um nível pequeno de detalhamento). (MST, 2013a, p. 26)

Também foram pensados alguns elementos sobre o contexto do campo. Na área de Ciências Humanas (História, Geografia e Filosofia), inicialmente realizou-se um levantamento acerca de Projetos Políticos Pedagógicos do Núcleo Regional de Educação do município de Francisco Beltrão, pelos quais se constatou que:

a maioria das disciplinas dessa área não havia um detalhamento acerca dos conteúdos específicos, dos quais identificavam basicamente alguns estruturantes ou básicos. Com isso, iniciou-se a construção de uma primeira versão de definição de conteúdos específicos nas diversas disciplinas da área a partir das próprias orientações contidas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008) e em outras propostas curriculares, como de Santa Catarina. Nessa construção foi fundamental consultar educadores da Unioeste de Francisco Beltrão, especificamente na disciplina de Filosofia, História e Geografia. Nas disciplinas de História e Sociologia que se constatou nos trabalhos com os educadores dos acampamentos e assentamentos uma necessidade mais ampla de reorganização ou reelaboração em vários conteúdos dessas disciplinas (MST, 2013a, p. 26).

Ainda, no segundo encontro foram definidos os conteúdos de cada disciplina para o primeiro semestre do sexto ano. Após, foi iniciada a segunda fase que era o trabalho com os inventários e a realização de conexões com os conteúdos e objetivos formativos.

O terceiro encontro foi realizado em Curitiba, de 03 a 05 de junho de 2011. Inicialmente realizou-se retomada do processo de trabalho, destacando que o intervalo entre o segundo e o terceiro encontro (aproximadamente oito meses), deu-se pela conjuntura política, da época, no Estado do Paraná, que impossibilitou os recursos e

condições para a realização dos encontros. Nesse encontro foi retomada a síntese da concepção de educação e matriz formativa, realizando-se discussões sobre a Pedagogia do Movimento, formação humana, transformação da escola, perspectiva de alteração da forma escolar, vínculo da escola com o trabalho, vínculo da escola com organização coletiva e luta social e os Complexos de Estudo. Ainda, “Freitas realizou discussão acerca da forma escolar, as categorias presentes no complexo e elementos referentes aos três níveis de elaboração da proposta” (MST, 2013a, p.40).

Também no terceiro encontro, foram apresentadas algumas experiências realizadas com alguns elementos dos complexos em algumas escolas, pelas quais se verificaram avanços. Ainda, foram elaborados os objetivos de ensino, sendo que a orientação foi de elaborá-los “tendo o 6º ano como referência, mas buscando realizar o trabalho até o 9º ano” (MST, 2013a, p. 44). Depois os grupos estabeleceram relações entre os objetivos de ensino e as questões da vida. A meta de concluir as conexões com os objetivos formulados até o 9º ano foi atingida em partes. Algumas disciplinas não atingiram e a ideia é que esta tarefa fosse concluída antes do próximo encontro.

O quarto encontro aconteceu de 22 a 24 de Agosto 2011 em Curitiba, alojamento do MST. Foram analisadas as conexões feitas em cada disciplina e, neste momento houve várias dificuldades em relação ao número de participantes nos grupos de trabalho, conforme visualizamos:

Houve dificuldades no trabalho em grupos pela disparidade do número de participantes: no grupo “sociedade” ficaram as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Espanhol), Artes, Educação Física, História e Geografia (esta foi consultada para integrar o outro grupo, mas os especialistas presentes, nesse caso três pessoas, consideraram que não seria a melhor aproximação do ponto de vista epistemológico). No grupo “natureza” ficaram os especialistas da disciplina de Ciências apenas (duas pessoas), já que Matemática não estava presente: nesse caso fizeram uma revisão das conexões, mas não puderam fazer negociações ou síntese. Os pedagogos presentes se distribuíram nos grupos, ficando a grande maioria no grupo “sociedade” (pela afinidade), o que tornou a organização do trabalho desse grupo mais demorada do que seria pela exigência da tarefa em si (MST, 2013a, p. 47).

Após a discussão nos grupos, optou-se por construir cartazes com as sínteses para chegar a uma síntese geral entre as áreas. A leitura coletiva dos cartazes levantou algumas perguntas. Alguns objetivos de ensino ficaram sem conexão com a vida e entendeu-se que essa conexão não deveria ser forçada. Mas, então, surgiu a dúvida: como esses objetivos sem conexões serão registrados no plano de estudos? Foi

construído novo cartaz, com um quadro do primeiro semestre do 6º ano com “as três dimensões dos inventários, os aspectos que tiveram conexões em cada dimensão e a indicação das conexões feitas com cada objetivo de cada disciplina” (MST, 2013a, p. 49). Em seguida, foi realizado esse mesmo exercício, ou seja, a construção de um cartaz por ano, considerando os semestres, o qual foi discutido e analisado em plenária. O encontro foi finalizado com reflexões e projeções acerca da continuidade do processo que, nas palavras da redatora da memória do quarto encontro, educadora Roseli Salette Caldart, é imprescindível:

Ter presente que estamos em uma experimentação e por isso mesmo não há um roteiro de trabalho a ser simplesmente seguido ou que é de domínio prévio de alguém: temos uma concepção que nos guia, com alguns conceitos e princípios já consolidados, mas cada passo está sendo testado, podendo ser revisto ou confirmado (a opção tem sido por passos menores, exatamente para que se identifiquem com maior precisão os nós do processo); - até aqui o foco principal esteve no trabalho dos especialistas em conteúdos de ensino (quisemos estabelecer conexões entre estudo e vida respeitando os conteúdos e a epistemologia de cada disciplina); no próximo momento, os especialistas seguem junto, mas o foco principal estará no trabalho dos pedagogos e militantes do MST que nos ajudarão a fazer uma síntese acorde à concepção de educação que nos guia e ao debate político e ideológico das questões da realidade a ser estudada; - depois de feita a síntese em forma de redação do plano de estudos teremos o momento principal para o qual trabalhamos: o crivo da prática e da reflexão a ser feita nas escolas. (MST, 2013a, p. 50-51).

O quinto encontro aconteceu de 12 a 15 de outubro de 2011, em Curitiba, no Seminário dos Vicentinos. Neste encontro foi realizado estudo para maior compreensão da relação dos conteúdos curriculares com a vida, que, inicialmente, foram organizados como aqueles pertencentes à “coluna da vida”¹⁹, ou seja, uma forma de caracterizar aspectos próprios dessa relação, mas que não se efetivou neste formato na versão escrita do documento Planos de Estudo. Também, por disciplina, foi feita a análise dos objetivos de ensino, a formulação dos êxitos e pré-requisitos e os pedagogos se reuniram para distribuição dos objetivos formativos a cada ano. Neste encontro, ainda, se discutiu a definição dos Complexos de Estudo e foi realizado o quadro com as conexões das disciplinas, por semestre, do 6º ao 9º ano. Posteriormente houve apresentação do quadro geral das porções da realidade escolhidas para cada semestre.

¹⁹ Para a construção da “coluna da vida”, “no início, foram definidos, então, os conteúdos e foram feitos os inventários de algumas escolas itinerantes que traziam dados sobre a escola e seu entorno, ou seja, havia necessidade de explicitar a materialidade presente no contexto onde as escolas estavam inseridas” (SAPELLI, 2013, p. 242).

“Chamou nossa atenção o fato de que nessa rodada ficaram vários objetivos sem conexão, especialmente de Educação Física, Artes e História. Isso nos alertou para a necessidade de uma revisão mais acurada do trabalho feito” (MST, 2013a, p. 55). Nesse diálogo surgiu a discussão de que o Plano de Estudos deveria garantir:

[...] a relação entre as categorias práticas e as teóricas exige mexer com a *forma escolar* (a atual aprisiona o trabalho com o conhecimento e impede uma relação efetiva entre teoria e prática) e será necessário formularmos algumas orientações básicas nessa direção, tendo em conta nossa matriz formativa. Teremos que dar atenção especial aos *tempos e espaços educativos*, (rompendo com a centralidade absoluta da sala de aula), *envolvimento dos estudantes em processos de trabalho e de gestão da escola*. [...] nosso Plano de Estudos também deverá incluir algumas *orientações metodológicas para o trabalho pedagógico* (ainda que não entre na especificidade dos métodos específicos de ensino, o que deverá ser garantido no nível da formação dos educadores): o trabalho como método pedagógico geral e o que implica concretamente no dia a dia da escola, o mesmo em relação aos processos de auto-organização dos estudantes; como trabalhar com as fontes educativas (já inventariadas e a inventariar), com a pesquisa (recuperar o chamado “estudo do meio”), com algumas técnicas didáticas (MST, 2013a, p. 58).

No decorrer deste encontro foi delineando um roteiro para o Plano de Estudos: introdução, síntese da concepção de educação e matriz formativa que orienta a proposta, apresentação de cada complexo com tudo que o integra, descrição da categoria da prática (considerar as justificativas elaboradas para as conexões em cada disciplina), objetivos formativos, conteúdos e objetivos de ensino correspondentes ao complexo, êxitos e pré-requisitos. Também se pensou na inserção de algumas orientações metodológicas para o trabalho pedagógico, incluindo indicações de fontes educativas que poderiam ser utilizadas nesse complexo, orientações gerais sobre a forma de organização do trabalho da escola; E (talvez) algumas orientações gerais sobre métodos específicos, incluindo orientação de atividades de apresentação dos complexos no início do semestre (MST, 2013a, p. 62).

O sexto encontro foi realizado no mês de novembro de 2011, em Florianópolis. Nesta ocasião foram discutidas questões acerca do setor de Educação do MST, implementação da proposta, e também sobre a apresentação da proposta à SEED.²⁰

O sétimo encontro aconteceu de 30 a 31 de março 2012, em Curitiba, na Casa do Trabalhador. O foco desse encontro visava avanços na elaboração do Plano de Estudos e

²⁰ As informações contidas nas memórias dos encontros se referem de modo muito sucinto sobre quais foram as discussões e decisões desenvolvidas e tomadas nesse sexto encontro, o que nos possibilitou relatar também desse modo neste momento do trabalho.

também acerca de algumas decisões sobre os próximos passos da experimentação e sobre a finalização da descrição dos Complexos de Estudo. Ademais, discutiu-se sobre os níveis 2 e 3 (do coletivo escolar e da formação dos educadores). Freitas também fez explanação acerca de ações e reflexões sobre o experimento, referindo-se principalmente: a) a sensibilização interna nas escolas que estarão experimentando a proposta por complexos; b) as formações dos educadores; c) ao posicionamento da escola neste nível sobre as alterações da forma escolar e o quanto pode assumir como centralidade, o trabalho social na escola.

O oitavo encontro foi realizado em Curitiba, de 21 a 22 de maio de 2012, no qual foi retomado o processo de construção dos Complexos de Estudo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a origem da proposta dos complexos e também o processo de pesquisa feita pelo professor Luiz Carlos de Freitas e sua aproximação com o MST. Também foi retomado o esboço feito pelo mesmo professor com os elementos que compõem o complexo de estudo. No segundo dia de encontro, os grupos deram continuidade ao trabalho de elaboração dos objetivos, conteúdos, êxitos e pré-requisitos.

O nono encontro foi realizado de 20 e 21 de setembro 2012, em Curitiba, no Seminário dos Vicentinos. Foi um encontro somente da coordenação. Este encontro visava encaminhamentos sobre a conclusão do Plano de Estudos, decisões referentes aos próximos passos da experimentação, experimentação com o Ensino Médio e reconstrução do roteiro/caminho percorrido no nível 1.

O décimo encontro foi realizado em Laranjeiras do Sul – PR, no Seminário dos Xaverianos. Neste encontro, foram apresentados os fundamentos da proposta dos Complexos, sobre os núcleos setoriais e encaminhamentos para estudo do documento. Os objetivos foram: capacitar à coordenação pedagógica das Escolas Itinerantes na condução e organização dos processos educativos; compreender os fundamentos teóricos e práticos dos Complexos de Estudo e construir um método de implantação nas Escolas Itinerantes; identificar aspectos da materialização dos Ciclos de Formação Humana nas Escolas Itinerantes e; estruturar o Programa de formação para 2013.

O décimo primeiro encontro aconteceu no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu, no qual foi estudado e tirado dúvidas sobre o documento²¹.

O décimo segundo encontro ocorreu em Lerroville²², no município de Londrina, de 28 de janeiro a 01 de fevereiro de 2013. Nesse encontro foi apresentado o documento

²¹ Repete-se aqui observação semelhante à nota anterior: o modo muito sucinto relatado sobre quais foram as discussões e decisões desenvolvidas e tomadas nesse décimo primeiro encontro.

preliminar da proposta dos Complexos de Estudo aos coordenadores das Escolas Itinerantes. Foram apresentadas as tabelas do 1º. Semestre dos quatro anos. Houve a constatação de alguns problemas especialmente em Espanhol e Ciências. Foram corrigidas algumas coisas, mas o restante ficou para avaliação das escolas. Houve definição de um planejamento único para a semana pedagógica – de 04 a 08 de fevereiro de 2013, nas Escolas Itinerantes e Escola Base Iraci Salete Strozak.

O décimo terceiro encontro foi realizado em Curitiba, em abril de 2013. Nesta ocasião Roseli Salete Caldart trabalhou com as concepções de: Escola, Matriz Formativa, e organização do Plano de Estudos. Também se discutiu sobre os objetivos da educação, escola e centralidade do trabalho com o conhecimento, concepção de conhecimento, Matrizes Pedagógicas, trabalho socialmente necessário e os Complexos de Estudo. Após, Marlene Sapelli propôs um exercício com uma tabela para mostrar que a proposta dos complexos se integra a dos Ciclos.

O décimo quarto encontro foi realizado em Curitiba, na sede da APP Sindicato, de 17 a 20 de julho de 2013. Neste encontro foram levantadas algumas discussões, tais como: a mística na formação humana; Complexos de Estudo – elementos teóricos e práticos; a forma escolar – gestão; os núcleos setoriais; e o trabalho socialmente necessário. As escolas também realizaram socialização sobre a experimentação, planejamento de ensino nas Escolas Itinerantes e encaminhamento de atualização dos inventários da realidade nas Escolas Itinerantes.

O décimo quinto encontro ocorreu de 26 a 30 de agosto de 2013, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Um dos objetivos era fornecer orientações para registro/escrita de práticas de ensino. O registro pretendia:

- a) Integrar o caderno do Encontro de educadores das Escolas Itinerantes.
- b) Realizar a socialização de experiências nas mesas específicas do evento.

O décimo sexto encontro foi realizado entre os dias 28 a 31 de outubro de 2013, no Seminário dos Xaverianos, no Município de Laranjeiras do Sul. Os objetivos, para este encontro foram: avançar na compreensão da categoria de trabalho no projeto de educação do MST; avaliar as ações desenvolvidas pelo Programa de Formação da Escola Itinerante no ano de 2013 e, compreender os fundamentos da teoria histórica cultural que amparam a construção dos Ciclos de Formação Humana. Para este encontro

²² Lerroville, Distrito no município de Londrina, no Norte do Paraná. Criado 29/11/1963 pela Lei nº 4.783 e localizado aproximadamente a 49 km da sede do município. Neste Distrito, localiza-se o Assentamento Eli Vive com aproximadamente 600 famílias assentadas.

foi solicitado pré-leitura do texto de SHULGIN, “O trabalho socialmente necessário”, cap. 4 do livro *Rumo ao Politecnismo*.

O décimo sétimo encontro foi realizado de 27 a 31 de janeiro de 2014, na UNIOESTE, em Foz do Iguaçu. Este encontro, também, foi a primeira etapa do Curso de Especialização em Educação do Campo²³. Neste encontro decidiu-se por deslocar a coluna dos objetivos formativos, êxitos e a justificativa da disciplina os quais ficarão anteriores à tabela do planejamento. Assim sendo, o roteiro do planejamento ficou somente com as colunas dos conteúdos, objetivos de ensino, critérios e instrumentos de avaliação. Isso se deu, principalmente, devido à dificuldade dos docentes compreenderem estas questões no planejamento. Portanto, se mantém no Plano de Estudos, porém no planejamento do docente, na escola, não aparece.

O décimo oitavo encontro aconteceu de 28 a 02 de abril de 2014, na UNIOESTE, em Cascavel quando, também aconteceu a segunda etapa do Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase na organização curricular do trabalho pedagógico por Complexos de Estudo.

O décimo nono encontro também foi concomitante à III etapa do Curso de Especialização em Educação do Campo e aconteceu na casa de formação, no município de Medianeira, de 07 a 11 de julho de 2014.

A proposição curricular por Complexos emerge de um Movimento Social e não como proposta de um governo, e por isso os desafios são maiores, visto que a materialidade de luta política no Estado do Paraná não é das mais favoráveis neste momento, já que o governo diverge politicamente dos princípios e objetivos do MST. Mas por que dizemos isso? Para responder a esta questão precisamos entender que “o Estado traz a marca da formação classista” (ANTONIO, 2013, p. 86). Ou seja:

[...] ele já se forma com a separação entre sociedade civil e estado, como função de fundamental para o estabelecimento da manutenção da propriedade privada, da reprodução do capital, das relações desiguais entre a classe trabalhadora e a classe que detém e representa o capital (ANTONIO, 2013, p.86).

Portanto, o Estado atua para legitimar a propriedade privada e as condições de funcionamento da economia capitalista (idem, 2013, p. 86), assim sendo, contrapõe-se

²³ O Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase na organização curricular do trabalho pedagógico por Complexos de Estudo, iniciado em janeiro de 2014, ocorre em parceria entre UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, MST e PRONERA. Este curso emerge das demandas do MST e, sobretudo, da experimentação da Proposta Curricular por Complexos.

aos interesses e objetivos sociopolíticos de um Movimento Social que luta justamente por interesses antagônicos.

Durante o acompanhamento e observações realizadas, nesta pesquisa, verificamos a preocupação dos assessores e dos membros do Setor de Educação do MST de que a proposta, ao ser colocada em prática, poderá mostrar conteúdos e saberes que não haviam sido identificados, ou seja, a experimentação mostrará o que precisa ser modificado na proposta, pois, conforme vimos, houve vários limites no processo da sua construção. O Plano de Estudos “tem agora que ser submetido ao crivo da prática. Certamente, sairá dela modificado e mais fortalecido para servir de instrumento norteador da prática das Escolas Itinerantes” (MST, 2013c, p.11).

A Proposta Curricular por Complexos demanda transformação no conteúdo e na forma escolar. Não adianta alterar os conteúdos escolares sem alterar a forma e as relações que se estabelecem na escola. Portanto, sem assumir a proposta na totalidade, corre-se o risco da sua descaracterização, sendo importante, por isso, sempre ter presente os fundamentos que sustentam e embasam a proposta, elementos estes que serão abordados no próximo capítulo.

3. TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO

3.1 PEDAGOGIA DO MST: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Neste tópico objetivamos compreender os elementos que orientam a estrutura da proposta curricular por Complexos de Estudo e que já faziam parte dos fundamentos para a prática educativa nas escolas do MST, pois são elementos intrínsecos à Pedagogia deste Movimento e que, atualmente, estão prescritos e sistematizados em uma proposta curricular que contempla os fundamentos, as concepções e os objetivos educacionais e sociais do Movimento.

O MST tem tentado historicamente desenvolver suas práticas pedagógicas e discussões educacionais a partir da perspectiva e dos fundamentos socialistas da educação. Nesse sentido, compreende-se a educação como “atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem”, e no “entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 224). Porém, qual compreensão de homem?

Marx, nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, coloca que a essência humana é o trabalho, é através dele que o homem se transforma e transforma a natureza, ou seja, “esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho” (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 225). A VI Tese de Marx revelava a nova concepção de homem “como o conjunto das relações sociais” (idem, p. 228). Ou seja, o homem é um sujeito histórico, sua essência está na relação com o trabalho e com os outros. Assim, o trabalho entendido como atividade humana e as relações que se estabelecem com os outros no meio em que o sujeito vive, contribuem para a formação da essência humana e, conseqüentemente, da sociedade que se pretende formar.

Em consonância com esta compreensão, é que a Proposta Curricular por Complexos pressupõe que o trabalho deve ser a base do projeto educativo da escola com os objetivos formativos mais amplos, sempre presentes. Nesse sentido, a educação, para o MST, apresenta-se de forma precípua, como um dos processos que contribui com a formação da essência humana, conforme indicado:

[...] que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo” (MST, 2005, p. 160-162).

Comumente, associa-se educação à escola, porém, apesar de haver centralidade, este não é o único espaço onde a educação ocorre. Se entendermos que os processos educacionais não são neutros, então, precisamos compreender os projetos políticos e a concepção de mundo que orienta o processo educacional. Por isso, o MST, tem a educação pautada em princípios, entendidos como: “algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST” (MST, 2005, p. 160). Esses princípios são filosóficos e pedagógicos e não surgiram antes das práticas, mas sim, são resultado da prática realizada e de experiências acumuladas (MST, 2005).

Os princípios Filosóficos “dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação” (MST, 2005, p. 160). São eles: educação para a transformação social; educação para o trabalho e para a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana (MST, 2005).

Os princípios Pedagógicos, “se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos” (MST, 2005, p. 160). São eles: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidades de pesquisa e combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005).

As escolas, no contexto do MST, estão inseridas na diversidade de espaços educativos, na intensidade da luta, vinculadas a princípios, objetivos formativos emancipadores e em prol de um projeto socialista de sociedade, possuindo como base a prática social. Assim sendo, pode ser incoerência, estas instituições, apresentarem-se de forma descontextualizada, dissociada da vida dos educandos e apenas verbalista. O MST educa na luta diária e, portanto, a escola não pode estar alheia a esse contexto de lutas e contradições em que está inserida e que são vivenciados pelos educandos. Conforme Caldart (2004, p.11), "o MST é considerado como educador enquanto

movimento social e cultural”, e na luta social, que também educa, envolve a luta por escolas públicas de qualidade que seja a vida vivida, a vida real”. Nesse sentido, o MST tem protagonizado alguns avanços no âmbito da educação, lutando pela qualidade, pela democratização e por alterações curriculares, e almejando implantar seu projeto sociopolítico:

[...] o MST tem assumido a organização da luta pelo acesso e qualidade da educação pública, lutando ao mesmo tempo pela democratização de sua gestão. Tem ainda investido na formação dos educadores e reivindicado mudanças nos conteúdos da educação rural. (ALVES, 2009, p. 09)

Com efeito, o MST tem alcançado, apesar dos limites e em meio à precariedade, muitos avanços e conquistas em relação à educação pensada para as escolas de assentamento e acampamentos. Nesse percurso, muitas experiências foram desenvolvidas na tentativa de superar a escola liberal-burguesa, o que faz o Movimento propor e construir um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Ou seja:

Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo (MST, 2005, p. 31).

A partir do caminho já percorrido é possível avançar nas discussões sobre a construção de um currículo pensado para suas escolas e que esteja vinculado a uma determinada concepção de educação defendida por este movimento. Assim, delineou-se, a preocupação com a elaboração de uma proposta curricular consonante com seu projeto sociopolítico, que vise à formação humana em todas as dimensões e que tenha a transformação social como pressuposto.

Nesse sentido, o MST tem desenvolvido práticas pedagógicas e curriculares a partir de sua própria Pedagogia: *Pedagogia do MST*.

Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta, é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça e felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia a dia dos Sem Terra, e extrair

delas lições de Pedagogia, que permitam qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. A isso chamamos de Pedagogia do Movimento (MST, 2005, p. 233).

O texto anterior apresenta o que é a *Pedagogia do MST*. O sujeito Sem Terra está inserido num contexto educativo, de lutas e contradições, e este contexto educa na luta diária. Dessa forma, a escola inserida num contexto de assentamentos e acampamentos, que vivencia diariamente esses processos educativos, não pode apresentar-se isolada dessa vida; isso seria uma contradição e um caminho na contramão daquilo que é a vida real dos sujeitos Sem Terra. Porém, é sabido que

Um dos grandes desafios do MST no campo da educação é transformar sua Pedagogia do Movimento, ou seja, transformar a intencionalidade formativa que produziu na sua dinâmica de luta social e organização coletiva em um projeto de educação das famílias e das comunidades dos acampamentos e assentamentos que constituem sua base social, buscando transformar a visão de mundo e o modo de vida subordinado à lógica de reprodução do sistema-capital, que ainda predominam nas próprias áreas de Reforma Agrária. Isto implica muitas dimensões, situações, tempos e espaços; deve envolver os Sem Terra de todas as idades e de todos os níveis de inserção orgânica ao Movimento. E esta é uma tarefa do conjunto da organização, de todas as suas instâncias, de todos os seus setores de trabalho (CALDART, 2010, p. 64).

Portanto, o desafio é colocar em prática um projeto educativo que tenha isso como finalidade e, então, aos poucos o Movimento:

[...] em diálogo com a experiência histórica da classe trabalhadora em diferentes lugares, o MST vem buscando contribuir na formulação de um projeto educativo comprometido com a construção da sociedade do trabalho, com igualdade social e participação plena de todas as pessoas, conforme suas necessidades e capacidades, nos processos de decisão e de produção da vida, em todas as suas dimensões (MST, 2013c, p. 11).

Assim, o MST, tem buscado, a partir do acúmulo histórico da classe trabalhadora, encontrar ou (re)construir uma forma educativa que contribua com a formação de sujeitos coletivos e comprometidos, capazes de dar continuidade à luta iniciada pelos trabalhadores e que contribuam para a construção de uma sociedade socialista.

Nessa direção, é importante que as escolas vinculadas ao MST realizem o trabalho educativo ancoradas na perspectiva do projeto de classe dos trabalhadores. A

proposta Curricular por Complexos de Estudo iniciada pelo MST, segue a perspectiva da formação humana onilateral, formação de sujeitos coletivos que saibam se autoorganizar e se autodirigir. Para isso, a referida proposta está em consonância com o objetivo principal do MST para a educação, que é:

Ajudar a formar 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, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de *vida humana criadora* (MST, 2013c, p. 11).

Contudo, para que este objetivo seja alcançado é necessário que a escola também contribua para “educar as novas gerações de modo a que desenvolvam uma visão de mundo que inclua estes objetivos” (MST, 2013c, p. 11). Ou seja, é preciso que a formação tenha como pressuposto a onilateralidade, com sujeitos "multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo” (MST, 2013c, p. 11). A formação onilateral “representa uma formação ampla do homem nas suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que só se constrói em relações sociais livres” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 74). Ainda, conforme o autor:

A formação onilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato ou das instituições formais de educação – por mais progressistas que sejam. A formação onilateral depende, decisivamente, das mediações que se realizam na totalidade do intercambio social não estranhado (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 84).

Portanto, a formação onilateral não ocorre somente na escola, mas em todas as relações sociais. Assim, já que o dia a dia do sujeito Sem Terra é educativo, pois ele está inserido num contexto que por si só educa, a escola não pode apresentar-se na contramão desse entendimento sobre a formação humana.

Por isso, a necessidade de pensar uma proposta curricular que tenha vistas para a formação onilateral para que, desde pequenos e também na escola, as crianças já possam vivenciar espaços de formação que contribuam para a sua atuação e participação na sociedade e, ainda, que instiguem a participação em outros espaços de formação promovidos pelo MST. Corroborar para isso a seguinte afirmação:

Para o MST, a formação humana deve se dar de forma integral, através da formação do homem omnilateral. Nesse sentido, o trabalhador rural sem terra, envolvido com o movimento deve participar de todos os meios de formação promovidos pelo MST e aprender, a partir da prática do dia-a-dia, como resolver os problemas surgidos no interior do MST e, por consequência, em uma agente de transformação da sociedade, rumo à construção do socialismo (BEZERRA NETO, 1999, p. 87)

Nessa perspectiva, a formação das crianças, jovens e adultos, ocorre não somente na instituição formal escolar, mas também no dia a dia, no convívio e na participação da luta que constitui a pedagogia do Movimento. E, nesse sentido, muitos são os espaços e as matrizes formativas que orientam e possibilitam a formação omnilateral dos sujeitos.

Já que a educação não ocorre somente na escola, é importante o vínculo da instituição escolar com outros processos educativos mais amplos no seu entorno. Nesse sentido, as matrizes formativas servem como elo entre a escola e a vida, possuindo função pedagógica, política e de posicionamento de classe, pois:

As pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. Trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história (MST, 2013c, p. 12).

Diferentemente da escola atual que prioriza a dimensão cognitiva, a matriz formativa que orienta a educação do MST é mais alargada e contempla diferentes dimensões, conforme colabora Caldart (2010, p. 75):

Ela envolve diferentes dimensões: a instrução que vincula apropriação de conteúdos com desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento corporal, artístico, cultural, a capacitação organizativa, a formação de valores, o desenvolvimento da afetividade, da consciência ecológica, dimensões articuladas por objetivos formativos direcionados por um projeto histórico, de sociedade, de humanidade.

Constituindo-se, portanto, como matriz formativa fundamental o vínculo entre a escola e a vida, que pode ser materializado pelo trabalho pedagógico específico com as

diferentes matrizes formadoras que são: “Trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história” (MST, 2013c, p.12). Entendemos por matrizes formativas:

elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do *ser humano* no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir. E dentre estas matrizes destaca-se o *trabalho*, no sentido geral de *atividade humana criadora*, como princípio educativo, ou seja, como a matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico como sujeito de práxis (MST, 2013c, p.12).

Dentre as matrizes, destaca-se o trabalho, pois se entende que o homem é um sujeito histórico e que se forma na relação com os outros e pelo trabalho, mas não as formas de trabalho alienado.

No quadro abaixo, visualizamos as Matrizes Formativas e suas respectivas intencionalidades:

Quadro 03 - matrizes formativas

MATRIZES	INTENCIONALIDADES
Matriz Formativa Escola e Vida	Exige pensar em uma escola que assume como Matriz Formativa fundamental o vínculo entre a escola e a vida, que pode ser materializado pelo trabalho pedagógico específico com as outras Matrizes. Compreendendo que trabalhar na escola com a realidade atual e com as diferentes Matrizes Formadoras implica em fazer alterações na forma escolar instituída pela sociedade capitalista. As Matrizes que identificamos como fundamentais na constituição do ser humano e, portanto, também no pensar sua educação e que defendemos como organizadores da vida escolar, materializando 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 sobre o processo de formação dos Sem Terra. Especificidade que permitiu destacar, para o conjunto da teoria pedagógica, a dimensão educativa da luta social combinada á organização coletiva, e também olhar o próprio movimento da história, que é base da interpretação da realidade por nós assumida, como matriz de formação.
Matriz Formativa do Trabalho	Como <i>atividade humana criadora</i> , construtora do mundo e do próprio ser humano, o trabalho significa a própria <i>vida como princípio educativo</i> . Nesse sentido o trabalho não é apenas trabalho produtivo e também não se confunde com a condição de trabalho assalariado e explorado que assume na sociedade capitalista. É do trabalho em sentido geral e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho. E é nessa concepção que defendemos que o trabalho deve ser a base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz. Mas tenhamos presente que o vínculo que nos interessa, pelos objetivos formativos mais amplos que temos, não é com formas de trabalho assalariado, assim como não nos basta o trabalho familiar simples (tradição camponesa patriarcal). Em nosso horizonte está a associação de produtores livres, e no caso do campo, através de formas cada vez mais complexas e abrangentes de cooperação entre camponeses.

Matriz Formativa da Luta Social	Dizer que a luta social educa as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas por meio de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do ‘atual estado de coisas’. Formar-se para <i>estar em estado permanente de luta</i> (característica de lutadores e militantes de movimentos sociais) não é algo que seja da natureza da tarefa educativa da escola garantir, mas que ela pode ajudar a cultivar como visão de mundo e como postura cotidiana intencionalizada pela atuação nas diferentes matrizes formadoras, e também pelo vínculo com outros processos educativos.
Escola e Matriz Formativa da Organização Coletiva	A participação em uma organização coletiva cria traços fundamentais no perfil de ser humano que precisamos formar na atualidade: lutadores e construtores; pessoas que saibam o que precisa ser construído saibam lutar pela construção e consigam identificar os melhores caminhos para que a construção seja feita. E isso pode ser pensado no plano mais amplo da sociedade e no plano da vida das pessoas, de uma comunidade. Quem participa de uma organização, seja simples ou complexa, vai cultivando um modo de vida coletivo e aprende hábitos e habilidades que lhe permitem trabalhar coletivamente e agir organizadamente no cumprimento de suas tarefas. A organização coletiva se realiza especialmente articulada às matrizes da luta social e do trabalho.
Escola e Matriz Formativa da Cultura	A cultura deve ser entendida como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um <i>modo de vida</i> ou em um <i>jeito de ser humano</i> (grupos, pessoas) que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias. Não há como educar as pessoas sem considerar o peso formador da cultura em suas diferentes manifestações. E em nossa realidade atual a intencionalidade pedagógica com essa matriz deverá incluir o cultivo em nossos estudantes da identidade de trabalhadores, constituída desde sua especificidade mais próxima: somos Sem Terra, somos trabalhadores camponeses. O trabalho com essa matriz, também, implica em crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultural) e em cultivo/projeção de parâmetros de relações sociais e de hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais, políticos, humanos. Implica também na intencionalização de processos específicos de apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história (no movimento de suas contradições sociais) e de produção de novos conhecimentos exigidos pela realidade atual.
Escola e Matriz Formativa da História	O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história. A dimensão educativa está no próprio movimento: da realidade, da história. É a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite ao ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade de sua formação. A história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente. E não há como ser e se manter como um lutador do povo sem uma perspectiva histórica. Precisamos intencionalizar na escola: o enraizamento dos sujeitos (pessoas e coletivos) no movimento entre raiz e projeto, vínculo entre passado, presente e futuro, incluindo conforme as capacidades de cada idade a discussão/clareza de projeto de vida humana, de sociedade; a compreensão do que são e qual o papel das contradições no desenvolvimento histórico, seja das sociedades seja de cada ser humano.

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir do Plano de Estudos (MST, 2013c, p. 13-19).

Para a escola trabalhar com essas diferentes Matrizes Formativas, que tem a vida como centralidade, ela necessita ser transformada. Isso implica em descentralizar a sala de aula como único espaço de aprendizagem, ou seja, a escola inteira ensina e seus espaços, tempos e relações devem ser intencionalizados para educar.

A seguir, buscamos a experiência da Escola Única do Trabalho, iniciada pela classe trabalhadora na União Soviética e retomada em 2013 no Paraná pelo MST, com o objetivo de conhecer os fundamentos originais da proposta e, também, refletir sobre os ensinamentos da experiência russa para o experimento no Paraná.

3.2 A ESCOLA ÚNICA DO TRABALHO: ORIGEM HISTÓRICA E DE CONCEPÇÃO

O MST buscou na referência histórica da experiência da Escola Única do Trabalho (PISTRAK, 2009)²⁴, construída no período da Revolução Russa, década de 1920 e início da década de 1930, uma proposta de organização da escola que mais se aproxime da compreensão da realidade e dos objetivos sociopolíticos desse Movimento Social. Porém, o olhar para a experiência Russa não significa a transposição mecânica da proposta para nossa realidade, pois existem diferenças entre a realidade brasileira atual e a realidade na época da Revolução Russa.

Freitas (2013)²⁵, sobre as diferenças de contextos, diz que:

As diferenças de contextos são enormes, no entanto, existem certas construções que foram obtidas dentro do processo revolucionário que por estarem na mesma direção dos objetivos da classe trabalhadora podem ser encaixados em outras realidades e até aprimorados em outras realidades [...]. Embora existam diferenças de contextos, essas diferenças têm que ser levadas em conta, mas não são impeditivas de que você ensaie, desde que você, obviamente, não fique condicionado a receitas, mas de implantar ou de discutir a construção a partir de princípios orientadores e, obviamente, os princípios poderão ganhar forma diferenciadas na dependência dos contextos de cada escola, de ser uma construção diferenciada mas que tenha uma teoria básica unificada e que permite avançar.

Portanto, o MST apropria-se criticamente dos fundamentos de um trabalho acumulado pela classe trabalhadora em período revolucionário e, a partir de uma construção coletiva, a qual detalhamos no decorrer deste trabalho, iniciou em 2013 o experimento da proposta curricular por Complexos de Estudo. Para tanto, precisamos compreender as bases que fundamentam a proposta da Escola Única do Trabalho iniciada pelos educadores russos naquele período revolucionário.

²⁴ Moisey M. Pistrak foi um dos líderes ativos, nas duas primeiras décadas do século XX, da construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (FREITAS, 2009, p. 17).

²⁵ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em Cascavel, em 19/07/2013, durante encontro de formação em Cascavel- PR.

É importante que façamos uma contextualização histórica e conceitual do processo de organização da escola única do trabalho no período revolucionário russo, pois o MST buscou-a como referência para a organização do trabalho pedagógico e curricular de suas escolas e como uma possibilidade de transformação da escola.

Na URSS, em período revolucionário, a classe trabalhadora propôs a construção de uma nova escola, pois naquele período o país encontrava-se em situação precária com a guerra civil, que iniciou em outubro 1917, e durou por mais quatro anos. “A situação era extremamente precária. A guerra civil, a fome e a destruição estão por todo o país” (FREITAS, 2009, p. 11). Havia a necessidade de reconstruir o seu sistema educacional, tendo como objetivo formar um novo homem e uma nova mulher. Para isso, precisava-se pensar em um novo sistema educacional e uma nova escola que atendesse este objetivo. Assim:

Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola (FREITAS, 2009, p. 11).

Já que a escola clássica verbalista não dava conta de formar o novo homem e a nova mulher para uma sociedade socialista pós-revolução, era necessário transformar a escola de maneira que ela contribuísse na formação de novos sujeitos. Então, em outubro de 1917, foi criado o Commissariado Nacional da Educação (Narkompros), que tinha “a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo” (FREITAS, 2009, p. 11). O Narkompros surge em “substituição ao antigo “Ministério da Educação” da época czarista e passa a cuidar de toda vida cultural e não apenas da educação” (FREITAS, 2009, p. 11).

Em seguida são publicados alguns documentos orientadores escritos pela Comissão Estatal para a Educação, como a *Deliberação sobre a escola única do trabalho* e *Princípios fundamentais da escola única do trabalho*. Ainda em 1918, o Narkompros anunciou “a criação das escolas Experimentais-demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas, instituições do tipo internato”, sendo o “termo usado na deliberação sobre a escola única do trabalho [...] tinham a tarefa de provocar inovações a serem generalizadas para as escolas regulares” (FREITAS, 2009, p. 12-13). Esse processo, “concentravam grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente” (FREITAS, 2009, p. 13-14).

As Escolas-Comunas seguiam, portanto, “os princípios básicos da escola única do trabalho postos na *Deliberação da escola única do trabalho* e no documento do Narkompros – *Princípios básicos da escola única do trabalho*” (FREITAS, 2009, p.13). Na base da escola única do trabalho estão os princípios: relação com a realidade atual e auto-organização dos educandos. Conforme Pistrak (1981, p. 34), “o objetivo da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela”, o que não significa ignorar o passado, ou que o passado não deva ser estudado, mas sim, que deve ser estudado à luz da realidade atual e suas contradições.

As Escolas-Comunas, baseadas em princípios marxistas, tinham como objetivo formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade socialista, capazes de se autogerir e se auto-organizar. Como destaca Freitas (2009, p. 28):

Lutadores e construtores (portanto, militantes) necessitam, entretanto, saber se autogerir e se auto-organizar na batalha – são sujeitos em luta, luta que também ensina. Não no sentido capitalista do individualismo e da competição, mas no espírito da organização coletiva para a consecução das grandes tarefas.

Seguindo essa perspectiva, a categoria auto-organização na escola assume característica de coletividade e aprende-se na relação com o trabalho. Trabalhar coletivamente exige saber dirigir e também saber ser dirigido. “Se possível, toda criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção” (PISTRAK, 2009, p. 126). Ou seja, toda criança deve assumir, em algum momento, tarefas de direção para que ela aprenda a comandar. Pistrak aponta algumas conclusões que a escola deve fazer referente a auto-organização dos estudantes:

1. A auto-organização dos estudantes pode parecer e deve criar-se ao redor de determinada tarefa, próxima dos interesses das crianças, que parte da sua vida comum e exija aplicação de trabalho. Tal tarefa define o círculo das obrigações e ao âmbito da responsabilidade [...] 2. A tutela demasiada sobre a autodireção da criança [...] o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização, ele deve a seu tempo dar ajuda e conselho, ele deve discretamente dirigir as crianças, mas não tutelá-las exageradamente [...] 3. A auto-organização deve, em concordância com nossa ideia básica, estender-se à participação ativa das crianças na construção da sua escola [...]. 4. A auto-organização deve imediatamente servir para a aproximação da escola com outras organizações infantis, com a juventude trabalhadora, e, assim, retirar a criança das paredes da escola. (PISTRAK, 2009, p. 127)

Por conseguinte, os objetivos da escola, como também, as atividades a serem desenvolvidas pelo coletivo, devem estar bem claras de forma que os educandos, “junto

com os camaradas-pedagogos mais experientes, criam sua escola, constroem sua vida, seu centro” (PISTRAK, 2009, p. 130). Ou seja, que os estudantes, sintam-se parte dela e ajudem a construí-la e reconstruí-la pensando a formação de sujeitos coletivos que aprendam a lutar e a construir de acordo com os interesses da classe trabalhadora. Para isso, era necessário conhecer e saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, saber trabalhar coletivamente, saber lutar pelos ideais da, lutar tenazmente, sem trégua (FREITAS, 2009). Era preciso aprender na luta e também pela construção da luta e isso não era tarefa fácil para ser conseguida rapidamente.

A auto-organização na escola contribui com a preparação das crianças para o trabalho na sociedade, iniciando-se com as obrigações mais simples e, não necessariamente, "precisa ser explicitada através de uma 'constituição' escrita, pois isso enrijeceria e burocratizaria um processo que deve ser móvel, adaptável a cada momento” (TRAGTENBERG, 1981, p. 21). A escola é responsabilidade de todos, já que todos têm tarefas a cumprir e no caso da não realização de uma tarefa, há comprometimento para todo o coletivo. A auto-organização das crianças é uma prática escolar de responsabilidades assumidas, pela qual as atividades vão desde a conservação da limpeza do prédio até os espetáculos, festas escolares, a biblioteca e o jornal escolar (TRAGTENBERG, 1981, p. 21).

Para Freitas (2013), os educandos precisam aprender a serem lutadores, mas “como é que vai ser lutador sem se auto-organizar”? Freitas acrescenta que a auto-organização que interessa à classe trabalhadora foi testada no interior da Revolução Russa e que o MST deve exercitar isso com os nossos limites e ver até onde conseguimos implementar isso nas escolas do Movimento. Ele reforça que não se trata de fazer grêmios escolares que passe a ideia de uma democracia representativa:

[...] não estamos falando disso, estamos falando de assumir a vida escolar, de assumir a vida da escola nas mãos dos estudantes e construindo isso com juntamente com professores, com gestores (FREITAS, 2013).

Na Escola-Comuna outra categoria fundamental é a atualidade. É importante que as crianças conheçam e sejam inseridas nas questões da vida social da atualidade e as contradições nela presentes. Nesse contexto, a atualidade é compreendida como a "macroatualidade" – aquilo que ocorre de mais amplo na luta de classes – e a "microatualidade" – aquilo que está mais presente e próximo do sujeito. Ainda, “fala-se de vivenciar a atualidade”, assim "entendida como compromisso com os interesses e

anseios da classe trabalhadora no processo de transição, de construção de uma nova sociedade sem classes” (FREITAS, 2009, p. 25). Para vivenciar esta atualidade e suas contradições, é necessário alterar a forma da escola liberal-burguesa, conforme tal proposição:

No lugar de escolas solitárias – um sistema de escolas, no lugar do trabalho individual do professor – o trabalho coletivo dos professores de uma série de escolas, no lugar de quatro paredes monásticas, atrás das quais se oculta a escola – introdução da escola na atualidade ampla, no lugar de crianças sem direito – crianças-edificadoras. (FREITAS, 2009, p. 25):

O sistema de escolas perpassa o sentido de que o meio social vai além de uma escola vista como centro da educação ou isolada. O autor destaca ainda que “a vida na comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não de brincadeira” (FREITAS, 2009, p. 31). As crianças assumem responsabilidades reais iniciadas com o nível do autosserviço e assim vão assumindo outras de maior complexidade.

Neste sentido, os educandos necessitam aprender a comandar e serem comandados; precisam aprender a organizar-se, e, através do trabalho na escola, vão assumindo responsabilidades reais e também as consequências para o coletivo, quando da não realização de uma atividade. “A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho e segue-se daí mais uma tarefa no campo do trabalho escolar” (FREITAS, 2009, p. 126). É preciso formar os jovens para que eles sejam capazes de intervir na realidade com autonomia, diretividade e auto-organização. Portanto, entende-se a categoria trabalho “como objeto de estudo, sobre o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida” (FREITAS, 2009, p. 32), já que é ele que torna a escola viva. Pelo trabalho o homem modifica a natureza e ao modificá-la, ele modifica a si mesmo. Ou seja, a partir do trabalho o ser humano transforma a realidade, e ao transformar a realidade ele se transforma novamente de forma dialética. Marx traz os fundamentos ontológicos desta dimensão humana, dizendo que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. [...] ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2004, p. 36)

Essa discussão nos aponta que o trabalho é uma atividade essencialmente humana, e o ser humano precisa dele para suprir suas necessidades e obter condições para sua existência, sendo este o trabalho concreto, útil. Portanto, a categoria trabalho, na Escola-Comuna, foi percebido como fonte formativa, com característica socialmente útil.

A questão do conceito de trabalho socialmente útil²⁶ foi um "divisor de águas" nas discussões da construção da proposta²⁷, no Paraná. Inicialmente utilizava-se a terminologia "trabalho socialmente útil". Porém, com o avanço das discussões e com a tradução do livro *Rumo ao Politecnismo*, se evolui no entendimento de que o conceito adequado seria "trabalho socialmente necessário", formulada por Viktor N. Shulgin, compreendendo trabalho social como "um trabalho fora da escola", ou seja, "rompe a limitação das escolas" (SHULGIN, 2013. p. 142).

Na comuna, a escola inteira ensina; o trabalho é que faz a conexão da escola com a vida, inserida numa atualidade, com crianças reais, que vivem num momento histórico específico. É necessário associar teoria e prática e permitir a compreensão crítica dos fenômenos da totalidade social, que tenha o trabalho como produção da vida e da existência, contribuindo para a formação do sujeito onilateral, ou seja, em todas as dimensões humanas: intelectual, corporal e tecnológica. Trata-se "de um desenvolvimento total, pleno, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas e da capacidade de sua satisfação" (MANACORDA, 1991, p. 78-79).

Pelo trabalho socialmente necessário é possível atrelar a teoria à prática de maneira que os conteúdos escolares sejam mais significativos. Porém, nessa discussão, e para definir trabalho social, é importante incluir alguns pontos básicos, primeiramente:

²⁶ No Livro "A Escola Comuna" e na versão do Plano de Estudos 2013 aparece a terminologia "trabalho socialmente útil". O conceito de "trabalho socialmente útil" é utilizado na obra "A escola Comuna" que é uma importante de referência de fundamentação da proposta, preservando a compreensão da atividade humana que produz nossa existência, como podemos observar: "O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-la, segundo as interesses e anseios da classe trabalhadora (no campo e na cidade), pelo trabalho (FREITAS, 2009, p. 34).

²⁷ Em abril de 2013 aconteceu uma etapa de formação dos educadores das Escolas Itinerantes, em Curitiba, na sede da APP Sindicato. Nesta ocasião houve uma tensão em relação ao entendimento de trabalho socialmente necessário. O professor Luiz Carlos de Freitas argumentava que trabalho socialmente necessário era o que acontecia fora da escola e que o trabalho dentro da escola é autosserviço. A tradução e estudo do livro "Rumo ao Politecnismo" e as discussões durante outros encontros contribuíram para esta compreensão.

É aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico, pois não é segredo nenhum que o trabalho pode ser muito necessário, muito útil para a sociedade, mas pedagogicamente pode não ter nenhum valor ou até mesmo ser pedagogicamente prejudicial (SHULGIN, 2013, p. 89).

Portanto, o trabalho socialmente necessário, na escola, deve promover ganhos pedagógicos para as crianças, além de somente assumir o trabalho que se dá conta para que não se torne um trabalho prejudicial. O autor define trabalho social da seguinte forma, em primeiro lugar:

[...] vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a maioria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem resultados produtivos); em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas o que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que esta em conformidade com as potencialidades das crianças, se a forçamos a fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que receberiam como resultado do trabalho (SHULGIN, 2013, p. 90).

Deste modo, as contribuições do autor remetem a uma reflexão sobre o trabalho socialmente necessário na escola, reforçando a ideia de que este trabalho deve trazer ganhos pedagógicos e estar de acordo com a idade e as potencialidades das crianças. Muitas vezes, o professor, em sua prática, não consegue visualizar o trabalho socialmente necessário, ele busca e por vezes não consegue encontrá-lo. Em relação a isso, Shulgin (2013, p. 91) manifesta que, ao observarmos os materiais que foram publicados e os que não publicados “veremos que os professores e os nossos trabalhadores da organização dos pioneiros acharam uma quantidade enorme e variada de tipos de trabalho social”. O autor dividiu esse material disponível em três grupos: “primeiro, o trabalho produtivo; segundo, o trabalho político-educacional; e terceiro, o sanitário-higiênico” (idem, 2013, p. 91).

Ainda, na base da Escola do Trabalho estão os seguintes princípios: relação com a realidade atual e auto-organização dos alunos (PISTRAK, 1981). Na introdução do livro: *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1981), Tragtenberg fala sobre esses princípios que são a base dessa escola:

A escola do trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma de luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela, por sua vez, reorganizando-a (TRAGTENBERG, 1981, p. 10).

Na Escola Única do Trabalho, o trabalho é prática social, pois a escola é a continuidade do meio do educando e não a preparação para este meio. Nesta escola, o currículo era conhecido como Plano de Estudo, que insidia sobre a organização dos programas escolares – o currículo prescrito –, pelo qual o conceito articulador central é o Complexo de Estudo (FREITAS, 2009).

Isto posto, compreendemos que conhecer e refletir sobre a experiência iniciada pela classe trabalhadora na URSS e retomada pelo MST, no Paraná, constitui-se em um elemento precípuo para que, por meio da análise do processo, seja possível apropriar-se criticamente dos ensinamentos acumulados historicamente e, a partir das contradições da educação escolar naquele contexto, possa-se errar menos, porém compreendendo que errar também faz parte do processo.

Na tentativa de concretizar os elementos presentes na declaração sobre a Escola Única do Trabalho, o esquema no programa escolar, que estava destinado a superar o isolamento dos conteúdos, foi colocado da seguinte forma:

1. [...] O método básico de estudo dos fenômenos vitais, pelo esquema, torna-se o “método dos complexos”, isto é, um método de estudo unificado de um complexo inteiro de fenômenos: do trabalho, ligados com os naturais (“a essência dos quais consiste em subordinação da natureza às exigências humanas”) e que determinam os sociais. [...] (FREITAS, 2009, p. 45).

Assim, os temas dos complexos são o centro de estudo. De acordo com o autor, todos os conhecimentos são obtidos a partir do processo de estudo com os temas do complexo. Em relação à organização das disciplinas, o autor coloca da seguinte forma:

2. Organizacionalmente tal estudo toma a forma de estudo das matérias escolares não isoladas uma das outras, mas como, “temas centrais cuja elaboração dá aos alunos todos os conhecimentos e hábitos necessários num dado momento”. 3. Eliminam-se na escola básica as disciplinas isoladas; o ensino constrói-se em base aos temas dos complexos. Os conhecimentos da área das ciências naturais e sociais são dados apenas em ligação com o tema dos complexos e na medida em que são necessários para a compreensão deste tema. [...] 4. Na escola básica, a eliminação das matérias específicas foi conduzida de forma relativamente fácil, porque a classe era ministrada por um único professor em todas as disciplinas. No segundo nível foi

impossível desistir completamente das matérias específicas. Na escola de segundo nível em cada classe ensinam vários professores e não apenas um. [...] 5. Cada matéria do segundo nível da escola, por sua vez, foi construída pelo mesmo sistema dos complexos. O tema de uma dada matéria foi formulado em base ao tema geral do complexo.[...] (FREITAS, 2009, p. 45-47).

No primeiro nível (semelhante aos Anos Iniciais da escola no Brasil) foi mais fácil trabalhar por Complexos, já que todas as disciplinas eram trabalhadas pelo mesmo educador, o que não ocorreu no segundo nível (Anos finais do Ensino Fundamental no Brasil), pois cada disciplina é trabalhada por um educador diferente. Dessa forma, a articulação entre as disciplinas para trabalhar a partir do Complexo ficou mais difícil, pois exigia maior coordenação entre ambos e, também, planejamento coletivo.

Para visualizarmos melhor, no caso das Ciências Sociais, o programa estava organizado da seguinte forma:

Quadro 04 - organização do programa curricular por Complexos na União Soviética, na área das Ciências Sociais

Tema geral do Complexo	Material da produção sobre o tema. Pesquisas excursões, trabalhos práticos	Material teórico do tema	Conclusões e êxitos (resultados)
------------------------	--	--------------------------	----------------------------------

Fonte: (FREITAS, 2009, p. 47).

Quadro 05 - organização do Programa Curricular por Complexos na União Soviética na área das Ciências Naturais

Tema geral do complexo	Tema da Ciência Natural	Material da produção, técnico, tecnológico sobre o tema. Pesquisas, excursões, trabalhos práticos.	Material teórico do tema	Conclusões e êxitos (resultados)
------------------------	-------------------------	--	--------------------------	----------------------------------

Fonte: (FREITAS, 2009, p. 47).

Estes programas serviam como orientadores e como base para a elaboração dos programas locais (FREITAS, 2009). Entretanto, demonstramos alguns erros cometidos na experiência na URSS que fazem parte da avaliação no período de 1923 a 1925:

1°. [...] Contrapor o estudo das disciplinas escolares separadas ao estudo da realidade viva. “Não a matéria, mas a realidade viva” – este lema dos programas do CEC conduziu a negação do sistema de matérias. [...] Deve-se estudar a vida, a realidade, não fora das disciplinas, mas através das disciplinas escolares; as disciplinas escolares, as bases da ciência” devem ser instrumento para o estudo ativo da vida e sua transformação. (FREITAS, 2009, p. 49)

Compreendemos que o lema “não a matéria, mas a realidade viva” do Conselho Estatal Científico (CEC) foi mal interpretado no sentido de negar as disciplinas

escolares e, como está colocado nas próprias palavras do autor, “este lema estava errado em sua raiz”. A ideia não era negar as disciplinas, mas por meio delas estudar a vida e a realidade.

Um segundo erro, ainda apontado pelo autor, relaciona-se à negação do sistema de matérias, conforme podemos verificar:

2°. A negação do sistema de matérias, da autonomia das disciplinas, a subordinação do material de cada disciplina aos temas do complexo externo a cada disciplina e ocasionais para ela, conduziu à transgressão da sistematicidade das matérias. *Da matéria restaram retalhos, pedaços de conhecimento mal ligados entre si, ocasionalmente necessários para o tema do complexo [...]* (FREITAS, 2009, p. 49).

Neste aspecto, o autor chama a atenção sobre a teoria que foi ignorada em seu significado e, essa desarticulação dos conhecimentos, reflete, ainda, que no primeiro período da Pedagogia Soviética a pedagogia burguesa teve forte influência. Um outro erro que o autor destaca é:

3°. [...] os temas do complexo foram estudados estaticamente, descritivamente, formalmente, sem compreensão da dinâmica de desenvolvimento dos fenômenos. Os alunos familiarizaram-se superficialmente com aquilo que já existia, mas não com a sua origem, como se desenvolve, para onde vai, o que é. Nenhum estudo Marxista (dialético) da “realidade viva” foi realizado. No melhor dos casos, os alunos receberam um monte de conhecimentos superficiais sem ligação entre si, sobre algumas coisas, de um dado tema [...]. (FREITAS, 2009, p. 49-50)

Conforme o autor, o Complexo deve ser pensado como um “pedaço da vida”, o que se estuda multilateralmente em desenvolvimento e em suas ligações com toda a vida (FREITAS, 2009). Entretanto, para fazer essa ligação, os educandos precisavam já dominar alguns conhecimentos, mas isso lhes faltava.

O quarto e o quinto erro podem ser resumidos dessa forma:

4° [...] pensou-se que não devia ter lugar apenas o estudo da atividade do trabalho, mas a participação das crianças nessa atividade. Esta tarefa, entretanto, não foi realizada. [...] *O complexo tornou-se complexo de estudo, “complexos sentados”, sobre os quais se liam nos livros; sobre eles os professores narravam; às vezes usavam excursão, observação para a familiarização com o fenômeno.* 5°. [...] O estudo formal-verbalista da atividade do trabalho das pessoas nos temas do complexo conduziu também a *politecnização verbalista*. O trabalho tornou-se apenas objeto de estudo externo, mas não de ensino. Apenas em uma minoria de escolas foi introduzido o estudo do

trabalho em salas de trabalho e oficinas, mas sem programas, sem sistema, com formas ocasionais de trabalho separados do estudo teórico. (FREITAS, 2009, p. 49-51).

Portanto, compreendemos que a participação das crianças no trabalho não ocorreu de fato. A questão do trabalho tornou-se algo abstrato e isso conduziu também, nas palavras do autor, à *politecnização verbalista* (FREITAS, 2009), pois não se conseguiu atrelar o trabalho ao ensino. A partir dessa avaliação, de 1927 a 1929 o Conselho Estatal Científico reelaborou estes programas.

O MST se apropria criticamente dessa proposta que possui como pilares a auto-organização dos educandos e o trabalho em conexão com a vida e como prática social. Essa experiência iniciada pelos trabalhadores orienta prática e teoricamente o experimento de currículo no Paraná, apesar de não se constituir em uma transposição mecânica da proposta do período russo para as escolas do MST. Sapelli²⁸ diz que “é preciso entender que movimento gerou a proposta lá e que movimento gerou a proposta aqui. Mas não é transposição – são contextos diferentes”. Ainda, é importante olhar para o processo histórico da proposta e os erros já mencionados para poder prever e errar o menos possível, apesar de que cada realidade apresentar características específicas e elementos imprevisíveis.

A experimentação curricular por Complexos de Estudo propõe mexer na forma e nos conteúdos de forma simultânea, liberando o conteúdo e a forma porque senão, segundo Freitas (2013), corre-se o risco:

De pôr dentro da escola nossa regular capitalista, o conteúdo que fique aprisionado e que aos poucos seja reduzido aquilo que a forma lhe permite, ou seja, tratar o conteúdo apenas da disciplina e apenas a parte cognitiva. Por isso a necessidade de trabalhar conteúdo e forma simultaneamente e liberar a forma pro conteúdo poder se realizar plenamente. E a liberação desse conteúdo implica em uma matriz formativa diferenciada. Essa matriz formativa diferenciada é que é o ponto central nosso, uma concepção de educação de uma matriz formativa alargada que impõem novas exigências e aí a forma escolar não dá conta ela implode.

Desse modo, a forma escolar e o conteúdo precisam ser liberados concomitantemente, a partir de uma proposta pedagógica com matrizes formativas alargadas, que considere o contexto em que a escola está inserida, em que teoria e prática estejam associados, opondo-se à forma escolar atual que, historicamente,

²⁸ Anotações de diário de campo realizado em encontro de formação no Seminário Xaverianos em Laranjeiras do Sul no dia 20 de outubro de 2012.

dissociou-se da vida dos educandos. Esta forma “consagrou, por um lado, a dicotomia aprender-agir e, por outro lado, modalidades de aprendizagem que se baseiam não na continuidade, mas na ruptura com a experiência” (CANÁRIO, 2006, p. 13). Ou seja, consagrou a separação entre escola e vida e produziu “um efeito de fechamento da escola sobre si mesma”, isolando-se e distanciando-se da vida real das crianças (CANÁRIO, 2006, p. 13). Este processo histórico de luta por uma escola que atenda os interesses dos trabalhadores, e que o MTS lidera, evidencia essa ruptura entre a escola e a vida, a exclusão, a negação histórica e a ausência de políticas públicas educacionais para os trabalhadores. Freitas (2013) diz que:

Os aparatos escolares existentes produzidos no âmbito das sociedades capitalistas tem vinculação com determinados interesses de classes hegemônicas, portanto, o Movimento sempre procurou olhar possibilidades alternativas que pudessem ser construídas desde a ótica dos interesses das classes dominadas.

Reafirmamos a crítica à escola capitalista, cuja função social “é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre este sistema” (FREITAS, 2010a, p. 93). A escola capitalista precisa através dos aparatos escolares reforçar a exclusão e a subordinação, pois se sustenta nisso e a escola burguesa cumpre bem essa função: exclui, reforça a subordinação e classifica, ou seja, já forma de acordo com as exigências que o sistema capitalista necessita para se sustentar sem questionar as contradições presentes no meio e por isso a necessidade de separar a escola da vida (FREITAS, 2013). Porém, essa escola não serve para os trabalhadores.

Nesse sentido, o MST tem construído e também se apropriado das experiências que a classe trabalhadora acumulou, aproveitando os ensinamentos e (re)criando formas de transformar a escola que vão na contramão dos interesses capitalistas e pautadas na própria Pedagogia do MST e na Pedagogia Socialista, em suas concepções, objetivos educacionais e sociopolíticos.

3.3 TRANSFORMAÇÕES DA ESCOLA E DO CURRÍCULO: POR QUE E PARA QUÊ?

A construção de práticas pedagógicas e o entendimento que o MST tem sobre a importância da educação e do currículo escolar para a formação humana e para a construção de uma nova sociedade, compreendendo a importância do conhecimento e

da escolarização, é que levou este movimento social a pensar uma proposta curricular para suas escolas.

Por isso, neste tópico discorreremos sobre a importância em propor um currículo que tenha como pressuposto a transformação da escola. Será abordada a questão do entendimento de currículo como conceito de escolarização e também seu poder de reprodução social ou de transformação.

O currículo construído socialmente é resultado de uma produção social e decidir pela construção de uma proposta curricular implica, além da preocupação com a escolarização, os interesses políticos que estão intrínsecos em sua gênese. Por isso, o currículo escolar pode se constituir num espaço de disputa política, pois traz impregnados os interesses de quem o constituiu. O currículo, concebido assim, tanto pode atuar de forma reprodutora, mantendo a ordem burguesa vigente, quanto no sentido da transformação e da emancipação social, dependendo de sua gênese constitutiva. Assim, o MST tem evoluído para as discussões no sentido de pensar uma proposta curricular com gênese e desenvolvimento vinculados a um movimento social e com os pressupostos da classe trabalhadora.

O debate sobre as questões curriculares não é tão antigo como poderíamos supor. Buscando a etimologia da palavra currículo, encontramos sua origem na palavra latina *Scurrere*, correr, referindo-se a curso (ou carro de corrida). Dessa forma, o currículo passou a ser definido como um curso a ser seguido ou apresentado (GOODSON, 1995, p. 31). Tal autor destaca ainda que

[...] nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso (idem, 1995, p. 31).

Aos poucos o currículo foi assumindo o conceito de escolarização (GOODSON, 1995), e em seu estágio inicial constituía-se em um sistema local pessoal de educação que “podia muito bem corresponder à experiência e cultura dos alunos, mesmo em situações menos ideais que a educação ministrada no lar” (GOODSON, 1995, p. 40), com adaptações de acordo com a aptidão dos educandos. Nas escolas particulares das classes operárias, “além de não organizado em classes, o currículo era muitas vezes individualizado e não sequencial”, podendo ser assim descrito:

[...] quando o dia era bonito, as carteiras eram levadas para fora da escola e colocadas debaixo da janela. As crianças ficavam com seus

livros ou trabalhos de tricô, enquanto a senhora idosa, ela mesma tricotando sem parar, andava de um lado para outro, tomando a lição e examinando o trabalho feito pelas crianças (Harrison, 1984 apud GOODSON, 1995, p 40).

As escolas eram, dessa forma, constituídas por classes de trabalho que “foram efetivamente eliminadas pela versão de escolarização estatal” (GOODSON, 1995, p. 40). Após a Revolução Francesa o “Estado desempenhou papel cada vez mais importante no ato de organizar a escolarização e o currículo” (idem, 1995, p. 41), que ainda conforme o autor:

A disjunção ente a experiência cultural comum e o currículo pode, por conseguinte, ser avaliada. Para a clientela da classe operária, como algo que se processou após o pânico moral associado à Revolução Francesa. Foi a partir de então que o currículo escolar revestiu-se, muitas vezes, dos interesses de controle social com relação ao comum da massa trabalhadora (GOODSON, 1995, p. 41).

A partir das contribuições de Goodson, podemos compreender que o currículo, historicamente, assumiu o conceito de escolarização. Este modelo de currículo “associado à escolarização estatal foi aos poucos ocupando todo o ambiente educacional, de modo que já pelo fim do século XIX havia se estabelecido como padrão dominante” (GOODSON, 1995, p. 42).

Ao adentrarmos na questão curricular é inevitável não falarmos sobre as políticas curriculares, já que se constituem em elemento decisivo e influenciador das decisões deste âmbito. Para Sacristán (2000, p. 109):

[...] as políticas curriculares estabelecem a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Nesse sentido, podemos dizer que a política curricular são as decisões “ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 109), que estabelecem “as regras do jogo do sistema curricular”. Assim, no âmbito das políticas curriculares, há o currículo prescrito, no qual, essa intervenção política cumpre diferentes funções dentro do sistema social, no sistema escolar e na prática pedagógica.

De acordo com Sacristán (2000), os tópicos a seguir são as coordenadas básicas para a análise da política curricular.

– o currículo prescrito como cultura comum: supõe um projeto de cultura comum, já que afeta a escolaridade obrigatória que passam todos os cidadãos; fazem parte os conteúdos, aprendizagens básicas, orientações pedagógicas para o sistema, valorização de determinados conteúdos, etc. A ideia de currículo mínimo comum está ligada à ideia de uma escola comum e se justifica pelo fato de facilitar uma escola frequentada por todos, independente da condição social. Porém, em uma sociedade com grandes diferenças culturais e socioeconômicas “a definição de um currículo mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). O autor assegura que o currículo comum implica um tipo de “normalização cultural, uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida”.

– o currículo mínimo prescrito e a igualdade de oportunidades: a existência dos mínimos curriculares deve expressar a cultura que é considerada válida para todos; e o processo de regulação dos mínimos não é uma atividade puramente técnica ou burocrática do currículo, mas sim, com grande significação cultural e social.

– o currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade: parcelas de conteúdos nos diferentes ciclos, níveis ou etapas. Essa regulação pode ocorrer nos conteúdos e códigos ou na prática escolar. Ou seja, “intervém-se determinando parcelas culturais, ponderando umas mais que outras, ao optar por determinados aspectos dentro das mesmas” (SACRISTÁN, 2000, p. 113).

– o currículo prescrito como via de controle sobre a prática de ensino: ordenar a prática curricular dentro do sistema educativo supõe pré-condicionar o ensino.

– controle de qualidade: “a ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para um controle sobre a qualidade do sistema educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 118).

– prescrição e meios que desenvolvem o currículo: as orientações ou exigências curriculares prescritas pela administração, “não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e de alunos nas aulas” (SACRISTÁN, 2000, p.122).

– o formato do currículo: a função que o formato curricular deve cumprir se faz público como currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000, p. 123).

Como vimos, as políticas e as prescrições curriculares selecionam e regulam parte da cultura para compor o currículo. Porém, pode haver um diferencial na prática quando o currículo for trabalhado.

Já que o currículo é construído socialmente e é resultado de uma produção social de determinados sujeitos, quando um movimento social decide pela construção de uma proposta curricular implica, além da preocupação com a escolarização, interesses políticos e culturais que estão intrínsecos na proposta construída a partir de determinado contexto e dos objetivos sociais de quem a constitui. Comumente as classes populares não participam da elaboração dos currículos, sendo estes definidos por um grupo seletivo que, muitas vezes, não englobam todos os interesses e anseios da classe trabalhadora. Sacristán (2000, p. 108) contribui para compreendermos tal processo quando afirma que “ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”. Portanto, a seleção e ordenação do currículo influencia na construção e organização da sociedade em sua totalidade.

Essa produção social que constitui o currículo, como a possível segregação da participação dos sujeitos populares no processo, não são neutras. Para Apple (1982, p. 52), o “processo de educação, o currículo formal e o oculto, sociabiliza as pessoas a aceitarem como legítimos os limitados papéis” que ocupam na sociedade, fazendo com que os sujeitos acreditem e aceitem de forma subserviente e conformada que sua condição social é algo natural. Nesse sentido, o currículo e a forma escolar podem atuar fortemente com intencionalidade política que interfere diretamente na formação dos sujeitos e conseqüentemente na construção da sociedade, reproduzindo também a ausência histórica dos sujeitos nos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais (ARROYO, 2011, p. 143).

Arroyo corrobora, ainda, para a ideia de que o currículo escolar pode influenciar ou reforçar a exclusão social dos sujeitos no sentido de que:

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais (ARROYO, 2011, p. 143).

Nesse sentido, o currículo escolar pode contribuir para reforçar a exclusão histórica dos sujeitos. Essa exclusão não se dá por acaso, mas sim, por uma intencionalidade política que segrega e, muitas vezes, não oportuniza aos sujeitos das

classes populares, por meio do processo educacional institucionalizado (escola), o acesso a uma educação ancorada em fundamentos que visem a formação humana em todas as dimensões para que estes sujeitos possam atuar em todas as esferas da sociedade de modo a não continuar segregados. Mas sim, nas palavras de Arroyo (2011, p. 143), “como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais”.

Ao abordar a questão da escola, Apple (1982) afirma que, como instituições, elas se constituem em áreas muito interessantes e forte política e economicamente para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural numa sociedade. Acrescenta ainda que:

As escolas, por conseguinte, preparam tanto conhecimento como pessoas. Fundamentalmente, o conhecimento formal e informal é usado como um intrincado filtro para preparar as pessoas, frequentemente por classe; e, ao mesmo tempo transmitem-se diferentes tendências e valores a diferentes populações escolares, novamente em geral por classe (e sexo e raça). [...] as escolas reproduzem de modo latente as disparidades culturais e econômicas, embora com certeza isto não seja absolutamente o que a maioria dos burocratas das escolas pretendam (APPLE, 1982, p. 54).

As escolas e o currículo escolar, tanto o formal, quanto o informal, explicitamente ou não, contribuem para a seleção dos sujeitos por classe, reproduzem e perpetuam os interesses que estavam intrínsecos na sua construção, legitimando desigualdades, selecionando e excluindo os sujeitos das classes populares. Ainda com relação à escola, Caldart (2010) apõe que “como instituição, a escola é uma construção social e histórica”. A autora aponta ainda que:

Ela não é apenas um efeito ou reflexo das relações sociais capitalistas; ela participou da construção da nova ordem urbana, burguesa, capitalista. Há uma estreita relação entre forma escolar, forma social, e forma política. Seu percurso/encarna as contradições sociais que nascem fora dela e ela vai sempre tender ao polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção. E não haverá uma transformação mais radical da escola fora de um processo de transformação da sociedade. No entanto, mudanças significativas que conseguirmos fazer na escola podem ajudar no próprio processo de transformação social mais amplo, desde que feitas na perspectiva da formação dos construtores ou sujeitos deste processo (CALDART, 2010, p. 67).

Isso preconiza sobre a importância que a escola pode assumir frente às disputas hegemônicas e contradições sociais.

Entendido dessa forma, essa reflexão também colabora para compreendermos a importância de uma prescrição curricular coerente com potencial para atuar fortemente em favor das intencionalidades sociopolíticas do Movimento. E esse entendimento também contribuiu para que se intensificassem as discussões sobre currículo e escola dentro do MST.

Alessandro Mariano²⁹, do Setor de Educação do MST no Paraná, enfatiza que ainda em 1987, no primeiro encontro do Setor de Educação do MST, que foi realizado com os educadores, já se discutia o que se queria para as escolas de assentamentos. E que de lá até o ano de 2003, quando foram criadas as Escolas Itinerantes no Paraná, buscou-se uma escola pública que pudesse garantir o direito à educação de qualidade, com acesso aos conhecimentos acumulados historicamente e que, de fato, os sujeitos que passassem pela mesma, pudessem atuar de forma efetiva na sociedade. Portanto, a questão do conhecimento no currículo escolar situa-se como:

[...] uma das razões educativas mais nobres da escola: levar o ser humano a conhecer o mundo natural e social, por um modo que é específico e de estratégias variadas, a escola transforma esse ser cada vez mais humano, porque inserido num processo de apropriação do conjunto de domínios culturais produzidos até o seu tempo (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2013, p. 36).

O processo educativo assume tarefa precípua quanto à mediação dos conhecimentos historicamente acumulados. A dimensão da seleção cultural e do conhecimento nos currículos escolares se torna mais evidente ao discutir uma proposta pedagógica a partir da ótica de um movimento social, já que quem constrói uma proposta, pode influenciar decisivamente nesta seleção. Porém, reconhecemos que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

Alessandro Mariano recorda ainda, que em um primeiro momento o MST questionava a necessidade da prescrição curricular, abordando que não queriam uma lista pronta de conteúdos, pois as propostas organizadas pelo Estado não dava conta de expressar essa totalidade de conhecimentos almejados para a luta. Então, houve amadurecimento de um currículo com conteúdos conexos e em diálogo com a realidade. Essa conexão tem suas intencionalidades, pois a educação é um ato político, ou seja:

²⁹ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 30/10/2013, em Laranjeiras do Sul, durante encontro de formação.

[...] se negarmos o acesso ao conhecimento científico, de forma histórica e dialética, negamos a possibilidade da construção crítica à realidade social tão necessária para a construção de um posicionamento político contra-hegemônico (ANTONIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 41).

Portanto, não se pode negar o conhecimento científico, mas ele deve dialogar com a realidade, com a vida, a partir de uma organização pedagógica e curricular que tenha essa proposição. Por isso, entende-se que a Proposta Curricular por Complexos de Estudo, atrelada aos Ciclos de Formação Humana e a partir do acúmulo de práticas pedagógicas do MST, emerge com potencialidade de atuar, de fato, na formação de sujeitos lutadores e construtores, pois além de garantir o acesso ao conhecimento científico atrelado à vida, garante outros espaços de formação.

E essa é uma tarefa desafiadora, pois implica muitas transformações na escola, no sentido de romper e (re)organizar práticas pedagógicas e modelos enraizados como, por exemplo, a questão da aula na sala de aula. Em relação a isso, Freitas (2013)³⁰ diz que:

Toda organização do trabalho pedagógico de uma escola, com outro conteúdo, é diferenciado, portanto, você tem que recriar toda a metodologia. Isso não significa jogar tudo fora, mas você tem claramente que descentralizar a aula. A aula é o principal instrumento de alienação que o sistema capitalista criou, isola as crianças em quatro paredes e isola da vida e ali dentro faz a sua conversão ao sistema capitalista, as teses das meritocracias etc., e tal processo de avaliação entra em cena e cumprindo sua função de moldar aquela concepção de modo que as crianças depois levarão pra vida. Então a nossa organização do trabalho pedagógico ela tem que recriar a forma escolar, os métodos e as técnicas aproveitando aquilo que nos convém aproveitar.

O trabalho pedagógico da escola necessita ser alterado, e é preciso recriá-lo de acordo com a nova proposta. Isso implica mexer nas práticas metodológicas que estão impregnadas no contexto escolar e que, historicamente, associaram o processo ensino e aprendizagem à sala de aula, isolando as crianças da vida, separando a teoria da prática e o sujeito do objeto. A escola clássica tem centralidade na sala de aula e isso acaba por isolar as crianças. Freitas (2013) relata que a questão não é a aula, mas sim, ficar só no espaço da sala de aula de forma restrita e fechada, porque “quando rompemos os limites da sala de aula outras possibilidades metodológicas se abrem”.

³⁰ Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi, em Cascavel – Pr, no dia 19/07/2013 durante encontro de formação.

Portanto, a prática de uma proposta curricular, que tenha como pressuposto a formação humana em todas as dimensões, exige transformar a forma atual da escola burguesa que aprisiona e impede o desenvolvimento humano em todas as dimensões, numa perspectiva onilateral defendida pelo MST. Freitas (2013) complementa que a questão não é nem transformar, mas sim implodir a forma atual da escola:

A questão não é nem de transformar a escola, se você for aplicar essas exigências organizativas e acadêmicas que emergiram da história do acúmulo que o MST fez e que os próprios trabalhadores fizeram a nível mundial. Isso não é que transforma a escola, implode a escola, implode a escola porque ela não dá conta da matriz formativa que está por traz. Ela não consegue, a escola nossa regular, ela foi feita para trabalhar uma dimensão, que é a dimensão cognitiva, ela não foi feita para trabalhar uma matriz alargada.

A escola clássica burguesa propõe-se a trabalhar somente com a dimensão cognitiva, no entanto, a situação complica-se à medida que os índices do fracasso escolar demonstram que ela não está dando conta nem dessa dimensão. Assim, esse modelo de ensino não serve, e há a necessidade de transformar a escola com uma proposta curricular que não aprisione nem na forma e nem no conteúdo, que tenha o trabalho como elo entre a teoria e prática, que forme lutadores e construtores e que se preocupe com a formação humana onilateral. E, para isso, não se buscou receitas prontas, mas referências histórias acumuladas pela classe trabalhadora que propõe uma nova forma de organizar a escola.

A proposta Curricular por Complexos de Estudo exige fazer mais do que se fazia, pois a escola capitalista só contempla a dimensão cognitiva e, assim mesmo, nem dá conta dessa dimensão, porque essa forma escolar isola o educando da vida, separa a teoria da prática, está descontextualizada. Assim sendo, não dá conta de garantir o acesso ao conhecimento e o melhor desenvolvimento do ser humano porque nunca se constituiu no país um projeto escola de qualidade.

Isso implica no rompimento de práticas enraizadas e que, num primeiro momento, pode gerar instabilidade para, posteriormente, construir-se uma nova forma escolar, contemplando a formação humana em todas as dimensões, garantindo que os educandos não aprendam menos do que a escola capitalista já ensina. A proposta exige superação e avanço, e como disse Freitas³¹, “não ensinar menos e ensinar mais inovadoramente com outra forma e outro conteúdo escolar”.

³¹ Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi, em Cascavel – Pr, no dia 19/07/2013 durante encontro de formação.

A princípio, os processos inovadores podem causar desestabilização, pois mexem em estruturas enraizadas na escola e na prática pedagógica dos educadores. Porém, essa instabilidade inicial é necessária para que se crie uma nova forma que ofereça formação onilateral e tenha como objetivo a construção de uma nova sociedade. Saviani (1989, p. 29-30), enfatiza que, na concepção dialética, inovar é “colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade”.

Ainda, Masetto contribui com uma reflexão imprescindível quando falamos de inovações e se refere no sentido de que:

[...] inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir (MASETTO, 2003, p. 200-201).

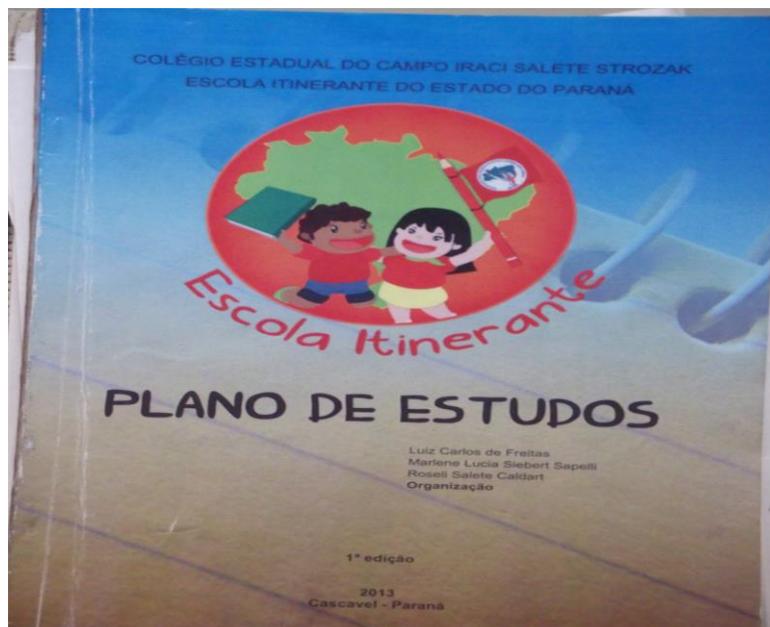
Portanto, as transformações curriculares ou pedagógicas somente se concretizarão, de fato, se houver um processo de mudança não somente nas prescrições, mas nas pessoas envolvidas, refletindo, construindo e reconstruindo práticas e conceitos.

3.4 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DA PROPOSTA POR COMPLEXOS DE ESTUDO

Neste tópico apresentamos os elementos estruturais da Proposta Curricular por Complexos de Estudo.

Como estamos discutindo, o Plano de Estudos é a prescrição curricular para a Escola Base e para as Escolas Itinerantes do MST do Paraná. Consiste em um documento de planejamento com 300 páginas que contempla do 6º ao 9º ano e visa orientar o trabalho pedagógico nessas escolas.

Figura 01: Plano de Estudos



Fonte: Arquivo pessoal. Foto da capa do Plano de Estudos, 2014.

Entende-se por Plano de Estudos,

[...] o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo (MST, 2013c, p. 09).

Este documento foi construído em consonância com a concepção de educação do MST. Participou de sua construção um grupo de especialistas em currículo, especialistas das disciplinas, educadores das Escolas Itinerantes, coordenação do coletivo estadual de educação do MST do Paraná e especialistas em teoria pedagógica. Importante destacar a construção coletiva deste documento. No quadro abaixo, podemos visualizar os participantes da elaboração do Plano de Estudos:

Quadro 06 - equipe que elaborou o Plano de Estudos

Adelmo Iurczaki Alcione Nunes Farias Alessandro Santos Mariano Ana Cristina Hammel	Fernanda Natalí Demichelli Fernando José Martins Geni Izabel Teixeira de Souza Gilberto Martini	Mauricio C. Vitoria Fagundes. Natacha Eugenia Janata Nilciney Toná
---	--	---

André Pereira Pedroso Carla Maria Loop Carlos Antonio Bonamigo Caroline Bahniuk Cassiano Rodrigo Kappes Cleber Rodrigo de Oliveira Cleide de Fatima L. de Almeida Clésio Acilino Antonio Daiane Maria Paz Daniela Carla de Oliveira Déris Warmuth Edmilson Cezar Paglia Eldilvani de Jesus Marcelites Elisaini Vitoria Tiepolo Ezequiel Antonio de Moura Fátima Knopf	Igor Chiosini de Nadai Isabela Camini Luiz Carlos de Freitas Jaqueline Baim Janete Ritter Jesun Ferreira da Silva Jones Fernandes Jeremias Leandro Antônio dos Santos Mara Edilara Batista de Oliveira Marcio José Barbosa Marcos Gehrke Margarete Paza Machado Maria Izabel Grein Maria Isabel Farias Maristela Soldá Marlene Lucia Siebert Sapelli	Priscila Facina Monnerat Ritamar Andreetta Roseli Salete Caldart Rosália Justina Felski Roberto Souza Roni Biff Sandra Andrea Engelman Sandra Aparecida Cordeli Sandra Dalmagro Sandra Gunkel Scheeren Silvana Cassia Hoeller Simone Solange Riepe Solange Todero Von Onçay Thiago Bergler Bitencourt Valter de Jesus Leite Vitor de Moraes Willian Simões
--	---	--

Fonte: Plano de Estudos (MST, 2013c).

A parte introdutória do Plano de Estudos contempla elementos de concepção que fundamentam a proposta, como: a concepção de Educação e de Matriz formativa; detalhamento das Matrizes: Escola e vida, Escola e Matriz Formativa do Trabalho, Escola e Matriz formativa da Luta Social, Escola e Matriz Formativa da organização Coletiva, Escola e Matriz Formativa da Cultura e Escola e Matriz Formativa da História; orientações gerais sobre a forma escolar: a função pedagógica do meio, a organização política da escola, os tempos da escola, aspectos metodológicos específicos, sequenciamento e duração dos Complexos de Estudo e o processo de avaliação. Na sequência o Plano de Estudos contempla os complexos, as disciplinas, as porções da realidade/categorias da prática presentes nos complexos, organizados por semestre e por ano, ou seja, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Porém, para chegar a este documento final, o caminho foi longo e cheio de desafios. Uma das questões que dificultou o trabalho foi a rotatividade das pessoas que compuseram o grupo de trabalho para a construção da proposta (SAPELLI, 2013, p. 249), havendo troca dos especialistas no processo, inclusive para a disciplina de espanhol, inicialmente, não se conseguiu ninguém.

O elo entre a escola e a vida é um dos desafios que a proposta curricular por Complexos de Estudo propõe, pois os conteúdos foram historicamente apresentados de forma isolada da vida, como se a escola fosse algo e a vida lá fora fosse outra coisa. Por isso, no início, foi necessário a definição dos conteúdos e os inventários de algumas escolas itinerantes que traziam dados sobre estas e seu entorno, para construir o que foi chamado de 'coluna da vida' (SAPELLI, 2013, p. 242).

Para a realização do inventário³², que pode ser entendido como um diagnóstico do contexto onde a escola está inserida e das questões da atualidade que lhes são pertinentes, foi utilizado um roteiro com as seguintes categorias:

Quadro 07- roteiro para o inventário da realidade

Inventário da realidade	<p>Questões com as famílias Agências formativas Cultura local/costumes/lazer/festas Juventude (atividades, problemas, participação...) Religião Trabalhos Origem das famílias Pautas e lutas sociais existentes Contradições e problemáticas Auto organização Quem são os educandos Referências Influências externas e relação com a sociedade.</p>
Inventário dos conteúdos	<p>Referências Metodologias Conteúdos Tempos Educativos</p>
Orientações gerais	<p>Quantas famílias Participação dos educandos Participação da comunidade escolar Proposta Político Pedagógica</p>
Levantamento das Estruturas das Escolas - Físicas e Humanas.	

A partir do diagnóstico obtido com a realização do inventário, foi construída a coluna da vida que ficou assim definida:

- **lutas** (pela terra/ reforma agrária popular; pela educação; pela saúde; acesso e permanência na terra; agroecologia; gênero; luta pela cidadania - título de eleitor, bloco de produtor, endereço, RG, luta pela organização); - **formas de organização no Assentamento/Acampamento** - núcleos de base; setores; coordenação; direção; brigada; associação; grupo de Jovens/Adolescentes; grupo de Mulheres; assembleia; - **formas de organização da escola** - coordenação da escola do acampamento; APMF/ Conselho Escolar; coletivo de educadores - grupo de estudo; núcleos de base dos educandos; grêmio estudantil; Conselho de Classe participativo; equipes de trabalho; reunião de pais/ assembleia; coordenação de turmas dos educandos; - **vida/trabalho** - produção familiar - subsistência e comercialização, plantio e colheitas,

³² Inventariar: fazer o inventário de. 2. Descrever miudamente. 3. Relacionar. FERREIRA, 2000.

produção leiteira, criação de animais; autosserviço - trabalho doméstico, organização do espaço escolar, embelezamento, cuidado das crianças, proteção de fontes, plantio de árvores, guarda no acampamento; Empreitada; Venda da força de trabalho – colheitas, pedreiro, pintor; mutirões; oficina; horta; cooperativas do agronegócio; indústria; agentes de saúde (SAPELLI, 2013, p. 243).

Esses elementos possibilitaram definir as questões da realidade na qual a escola está inserida.

O Plano de Estudos é composto por vários Complexos de Estudo, elaborados a partir de inventários da realidade, do entorno das escolas que estão envolvidas no processo de experimentação. Assim, os conteúdos ensinados fazem mais sentido se atrelados à vida dos educandos, pois a educação não acontece só na escola, mas também na escola. Por isso, o trabalho escolar deve ter relação com outros aspectos que formam o sujeito, ou seja, com outras matrizes formadoras.

Depois de definir a coluna da vida foram elaborados os objetivos formativos e de ensino (SAPELLI, 2013) que podem ser definidos da seguinte forma:

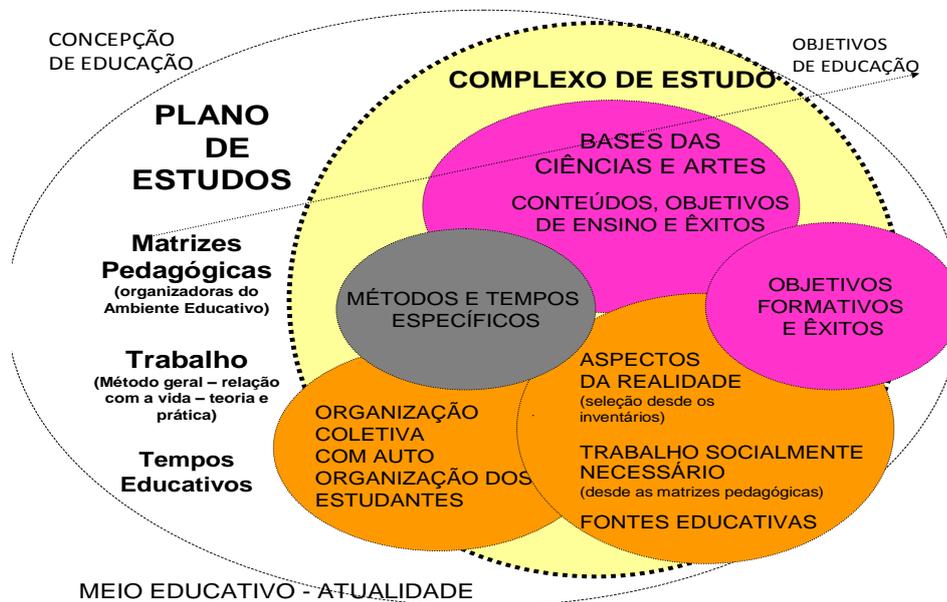
Os objetivos gerais, correspondem aos objetivos de formação (que também podem ser especificados para determinado período ou ciclo de formação) e os objetivos específicos correspondem aos objetivos de ensino, usualmente vinculados a disciplinas. Neste texto, até que a prática nos contrarie, vamos manter esta divisão apenas com finalidade didática e com cuidado de que ao nos preocuparmos com os objetivos da formação, não terminemos fazendo o caminho inverso, subsumindo os objetivos específicos aos formativos, em detrimento da aprendizagem do conhecimento. Mas, vamos ficar com as últimas denominações distinguindo entre objetivos de formação e objetivos de ensino. Os objetivos de formação pautam não somente a ação da escola e não se restringem à escola, mas sim são produto da articulação da escola com a vida. A escola, neste caso, é parceira da vida. Várias são as instituições sociais que atuam na formação dos educandos. Em compensação, os objetivos de ensino, embora ancorados na vida, são uma especificidade da escola – pelo menos em nosso momento histórico. Seria difícil imaginar como determinadas habilidades pudessem ser desenvolvidas na juventude de maneira dispersa e informal, sem o concurso da escola (FREITAS, 2011, p. 3).

Após o processo de elaboração dos objetivos formativos e de ensino, foi realizado, por especialistas das disciplinas, o exercício de ligar os conteúdos escolares, considerando o trabalho por disciplinas, às questões da realidade.

O trabalho aparece na centralidade como “base da vida” (FREITAS, 2009, p. 36) na tentativa de superar a distância entre a teoria e a prática. Ou seja, “a proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho” (FREITAS, 2009). Nas

discussões de construção da proposta pesquisada, o Complexo de Estudos está sendo identificado como o “conjunto de todos os elementos”, conforme podemos visualizar na figura a seguir:

Figura 02 - Proposta dos Complexos de Estudo



Fonte: Plano de Estudos (MST, 2013c, p. 33).

Os Complexos de Estudo são formas de organizar o Plano de Estudos, permeado entre: o trabalho, as bases das ciências e das artes, os métodos e tempos de ensino específicos, a auto-organização como a organização individual e coletiva dos estudantes, aspectos da realidade, objetivos formativos e êxitos e as fontes educativas.

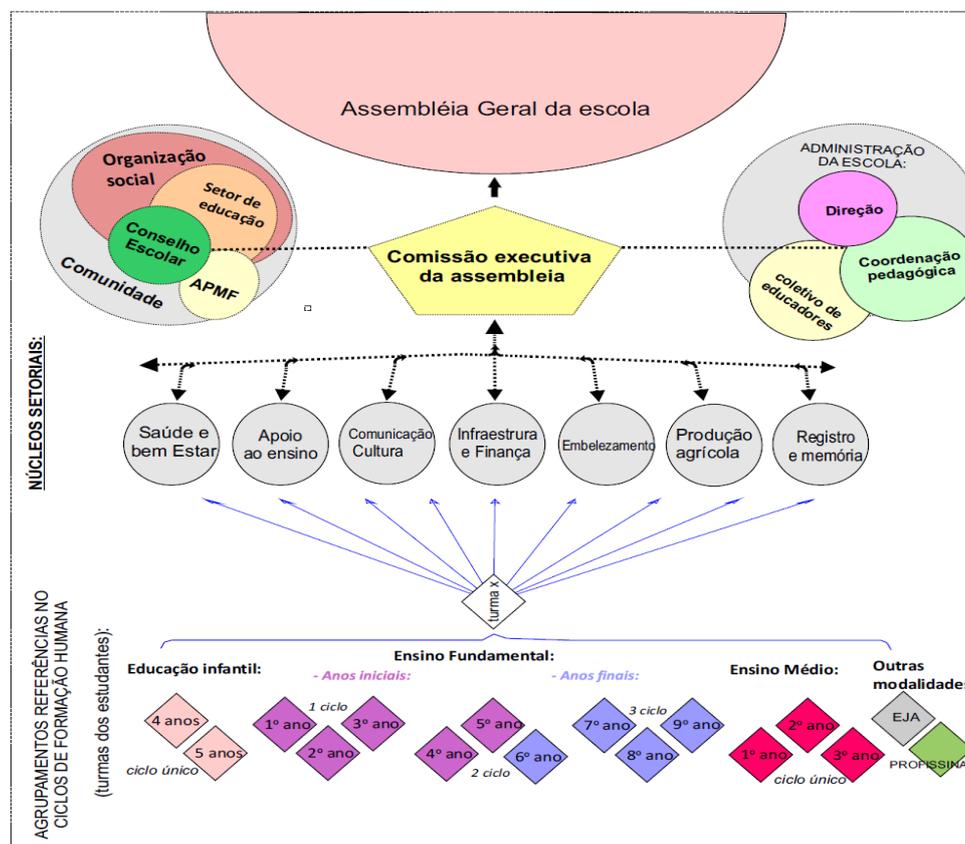
A concepção de educação, objetivos da educação e o meio educativo/atualidade são os pilares da proposta curricular por Complexos de Estudo. As matrizes pedagógicas servem como organizadoras do ambiente educativo na escola e o trabalho como princípio educativo é o elemento central da concepção de educação que entra na orientação do Plano de Estudos.

Como os Complexos de Estudo foram construídos em conjunção com a concepção de educação do MST, esta proposta tem relação com uma determinada leitura da realidade.

Outros espaços que contribuem para a formação dos sujeitos na escola são os de organização política e, a partir da participação efetiva dos educandos, possibilitam o desenvolvimento da capacidade de decisão, autonomia e de organização.

Na figura 03, podemos visualizar os espaços de organização da escola que são propostos pelo Plano de Estudos para os estudantes participarem:

Figura 03: Espaços de organização política, da escola, na Proposta Curricular por Complexos de Estudo



Fonte: Plano de Estudos (MST, 2013c, p. 26).

A escola em sua organização clássica não garante aos estudantes espaços que contribuam com a formação política. O que existe é o fortalecimento da hierarquia, a centralização do poder e das decisões, sendo que geralmente os educandos não participam.

A Assembleia Escolar é a instância na qual todos os estudantes possam se enxergar como um membro da escola “com direitos e com deveres onde todos possam ver-se como um todo” (MST, 2013c, p. 23-24). É composta por educadores, educandos e trabalhadores de apoio. Depois desta primeira instância, a organização prevê a segunda instância que é a Comissão Executiva da Assembleia, composta “pelos estudantes-líderes dos Núcleos Setoriais que se encarregam de aspectos específicos da vida escolar – estes Núcleos Setoriais são a terceira instância” (MST, 2013c, p. 24).

A escola deve identificar que aspectos da vida necessitam da intervenção real dos estudantes e organizar um certo número de Núcleos encarregados destes aspectos. Se o Núcleo Setorial adquire funções específicas determinadas pelo aspecto da vida pelo qual é responsável, este também assume a qualidade de discutir o todo da escola. Ou seja, os núcleos setoriais também devem ser provocados a discutir questões da totalidade do cotidiano da escola, com momento previsto, para que as questões discutidas nos núcleos setoriais quando necessárias sejam pautadas na comissão executiva, e perpassem por todos na escola. Da mesma forma, é necessário proceder com o movimento inverso, fazendo com que a comissão executiva provoque e delibere/paute a discussão de questões nos núcleos setoriais (fazendo destas os núcleos de base da escola). Portanto este processo deve ser intencionalizado e com objetivos definidos (MST, 2013c, p. 24).

O envolvimento político precisa ser aprendido e cultivado desde a mais tenra idade com a participação nas assembleias, na comissão executiva da assembleia e nos núcleos setoriais, pois, “estes espaços de organização política têm que ser vistos como possibilidades formativas dos estudantes, gerando desenvolvimento de sua auto-organização” (MST, 2013c, p. 24). Para que ocorra, de fato, a formação política dos educandos, “pressupõe-se um redimensionamento dos tempos da escola. Esta passa a ser organizada prevendo tempos e espaços que permitam o exercício da autonomia dos estudantes” (MST, 2013c, p. 24).

Na proposta curricular por Complexos de Estudo indica-se que o dia escolar seja organizado da seguinte forma: tempo abertura, tempo trabalho, tempo leitura, tempo reflexão escrita, tempo cultura, tempo aula, tempo de estudo, tempo oficina, tempo notícia, tempo de estudo independente orientado, tempo dos núcleos setoriais e tempo dos educadores. Formas dessa organização já constituem práticas nas escolas do MST, reordenada de outro modo na proposta em questão. Alessandro Mariano³³ corrobora para isso quando diz que já existia isso nas escolas e que, então, o primeiro processo foi o de entender isso na totalidade.

Na proposta Curricular está o desenho completo dos elementos e de como vai funcionar, porém, aos poucos foi se experimentando e colocando tudo isso em relação.

Tomamos como referência, para exemplificação, um complexo inteiro do 1º semestre de 2013, de acordo com o Plano de Estudos, para a turma de 6º ano.

Quadro 08: Planejamento parcial para o 1º semestre do 6ºano

COMPLEXOS DO 6º. ANO – 1º. SEMESTRE

³³ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 30/10/2013, em Laranjeiras do Sul, Pr, durante encontro de formação.

O primeiro semestre do sexto ano reúne um conjunto de quatro complexos que servem de focos articuladores das atividades teórico-práticas realizadas a partir das diferentes disciplinas, que na ligação com eles buscarão desenvolver seus conceitos, categorias e procedimentos. Os objetivos formativos formulados para esta etapa da educação básica também devem integrar o trabalho no semestre com esses complexos.

As porções da realidade/categorias da prática presentes nos complexos que serão desenvolvidos nesse semestre são as seguintes:

- A luta pela Reforma Agrária;
- Produção de alimentos;
- As formas de organização coletiva dentro e fora da escola; e
- A cultura camponesa.

Os objetivos de ensino se articulam com os objetivos formativos e, obviamente, são guias no sentido de que devem ser perseguidos por todas as disciplinas, mas não se concretizam de imediato em um complexo ou em um ano, mas vão sendo trabalhados com a finalidade de domínio progressivo dos êxitos propostos.

OBJETIVOS FORMATIVOS	ÊXITOS
1. Exercitar a expressão oral e escrita.	Apresentar oralmente textos com entonação e ritmo em atividades de mística, culturais, de trabalhos em grupo e outros e produzir textos escritos incorporando novos vocábulos;
2. Utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta.	Perceber a existência de conceitos na explicação dos fenômenos
3. Formular conceitos simples desde fenômenos da realidade.	Expressar conceitos simples pelo registro da observação e estudos da natureza do entorno da escola e discutidos em diferentes aulas.
4. Exercitar o raciocínio lógico.	Demonstrar uso do raciocínio lógico diante de situações do trabalho e das brincadeiras. Atenção à forma de resolução de problemas matemáticos.
5. Demonstrar postura de curiosidade intelectual.	Apresentar perguntas diante de situações vivenciadas e estudadas
6. Desenvolver capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida.	Este objetivo pode ser verificado pela solicitação de registros (escritos e orais) das observações de aspectos visíveis feitas pelo estudante em saídas de campo seja para estudos da natureza, de locais de produção seja na participação em mobilizações ou encontros dos Sem Terrinha ou da Juventude Sem Terra, alternando-se solicitação de registros de observações livres e de observações orientadas.
7. Aprender a elaborar hipóteses de solução diante de problemas da prática.	Êxito a ser verificado por meio de - diálogo com os estudantes sobre situações de trabalho (dentro e ou fora da escola) e de organização coletiva para realizar tarefas diversas (para identificar as hipóteses que formula, ainda que sem identificá-las com esse nome); - exercícios escritos elaborados a partir de situações reais ou simuladas: diante de uma situação x (descrita) o que faria. No caso do 6º. Ano, o educando deve ser capaz de formular mais de uma hipótese diante de uma mesma situação ou problema.
8. Aprender procedimentos básicos de pesquisa para aprofundamento e comprovação de hipóteses ou posições sobre fatos.	Êxito a ser verificado por meio de atividades práticas de pesquisa (de campo e bibliográfica), que sigam passos ou roteiros previamente estabelecidos, realizadas a cada semestre e relacionadas a cada complexo. Também podem ser atividades relacionadas aos inventários da realidade desenvolvidos ou atualizados pela escola para seu planejamento anual.
9. Saber fazer análise compor sínteses (mentais e escritas).	Saber observar e identificar uma problemática;
10. Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar decisões e de agir.	Saber identificar vários pontos de vistas diferentes presentes em uma situação ou questão
11. Apropriar-se de tecnologias de produção	Saber identificar o que é e para que serve uma tecnologia

e uso social.	
12. Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade, humildade, respeito e outros, demonstrando hábitos e emoções de vida coletiva: disposição e entusiasmo de colaborar para o bem estar dos outros.	Saber colocar-se em relações coletivas a partir de relações de interesses compartilhados;
13. Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política.	Saber identificar necessidades sociais a serem alteradas na realidade;
14. Desenvolver capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas.	Identificar problemas nas situações vivenciadas e estudadas, demonstrando interesse em sua resolução;
15. Desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo.	Demonstrar responsabilidade no trabalho de auto-serviço e trabalhos escolares, percebendo a interdependência do trabalho individual e coletivo;
16. Aprender algumas habilidades técnicas relacionadas a trabalhos socialmente úteis.	A depender das equipes de trabalho existentes ou saber lavar a louça, servir o alimento, limpar e arrumar o refeitório, biblioteca e outros espaços individuais e coletivos; domínio básico no trato com animais de pequeno porte e cultivo da lavoura e horta;
17. Compreender a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo a partir de participação (na escola e ou fora dela) em formas de trabalho que possam envolvê-lo diretamente nas atividades de planejamento, execução e balanço crítico coletivo.	Perceber a cooperação no trabalho da escola e do acampamento/assentamento e perceber-se como partícipe da cooperação, cultivando-a;
18. Conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo, compreendendo o atual contraponto de lógicas entre agronegócio e agricultura camponesa, e sua relação com as lutas sociais dos movimentos sociais camponeses da atualidade.	Situar-se diante da produção e do trabalho no campo compreendendo alguns de seus componentes como: trabalho manual e intelectual, tecnologias de produção, industrialização e comercialização, percebendo diferenças de apropriação destes elementos entre o agronegócio e a agricultura camponesa bem como elementos da articulação dialética entre ambos.
19. Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra.	Participar da mística e da memória na escola e no acampamento/assentamento e identificar seu significado;
20. Valorizar a produção cultural e fazer a análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais.	Identificar a produção da cultura nos diversos espaços na escola, no assentamento/acampamento e na sociedade e a existência da Indústria cultural;
21. Desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo.	Expressar nas situações vividas na escola e no acampamento/assentamento (como por exemplo: nos jogos, brincadeiras e danças, mística) a capacidade de prestar atenção no funcionamento de seu corpo, seus limites e possibilidades, bem como realizar ações de zelo pelo seu corpo e dos colegas.
22. Consolidar hábitos de higiene e de cuidados com a saúde.	Demonstrar consolidados hábitos de higiene individual, tais como: asseio corporal, alimentação saudável (sem agrotóxicos, balanceada) ser afetuoso, entre outros. E estabelecer relações das necessidades destes bons hábitos com sua saúde e o bem estar do ambiente (escola e entorno, por exemplo).
23. Desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão artística.	Demonstrar o gosto pelo belo, iniciativa e imaginação nas atividades artísticas promovidas pela escola e pelo acampamento/assentamento, como por exemplo, nas místicas e festas.
24. Desnaturalizar as relações de opressão, demonstrando consciência e indignação diante de injustiças e situações de exploração entre os seres humanos e da natureza.	Perceber situações de opressão e exploração nas relações humanas ao estudar a realidade.
25. Realizar as atividades com	Ao realizar as atividades propostas, conclui-las,

comprometimento e autodisciplina, posicionando-se criticamente diante delas.	avaliando-as e apresentando sua análise.
26. Desenvolver a afetividade, ampliando gradativamente o equilíbrio emocional.	Em trabalhos em grupos demonstrar preocupação com os demais integrantes, posicionando-se com calma e respeito.
27. Estabelecer/perceber relações entre conteúdos de ensino, atividades práticas e questões da realidade atual.	Em debates orais demonstrar que percebe que existe relação entre o que estuda e o que vivencia no cotidiano.
28. Perceber as conexões que ligam entre si os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é movimento e como acontecem as transformações na natureza, na sociedade.	Ao estudar diferentes fenômenos naturais e sociais perceber que eles vão acontecendo de diferentes formas em diferentes épocas e que há relações entre eles.
<p>COMPLEXO 1</p> <p>Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: “a luta pela Reforma Agrária”. Essa luta envolve não só a necessidade de acesso à terra como meio de produção, mas é uma luta por condições adequadas para viver e produzir, o que implica em moradia, acesso à tecnologia, viabilização da circulação e venda da produção e outros. A essa luta estão agregadas a luta de gênero, pela terra, pela saúde, por educação e outras.</p>	
Disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa (LP), Espanhol (E), História (H), Geografia (G). Matemática (M)	
LÍNGUA PORTUGUESA	
Justificativa da disciplina	<p>Do ponto de vista da disciplina de Língua Portuguesa, a vinculação a este complexo pretende tomar variados aspectos da vida, descrita nas falas que contam os fatos e trazem em si os conflitos, as lutas, as condições de vida. Na escola essas falas devem ser resgatadas, estudadas, tematizadas na oralidade, leitura e produção de textos.</p> <p>Os textos lidos e produzidos são organizados em diferentes gêneros textuais, dependendo das suas condições de produção (quem escreve, para quem, quando, em que situação, com que intenção etc). E é necessário que o leitor seja capaz de perceber essas condições para compreender que o texto expressa visões de mundo. Sendo assim, este permite diferentes leituras e registros evidenciando a função social da escrita.</p> <p>No primeiro semestre do 6º ano, relatos relativos às histórias de vida e do acampamento podem gerar textos narrativos orais e escritos. Esses textos farão o registro dos diferentes aspectos que sustentam a luta pela terra, em narrativas individuais e coletivas, que garantem que a visão de mundo dos educandos, da comunidade, dos movimentos fique registrada, podendo ser acessada por outros leitores. Rompe-se com a posição do educando apenas como consumidor de textos, passando ele a ser também aquele que os produz.</p> <p>Outros gêneros textuais estarão sendo trabalhados, como: entrevistas com pessoas mais velhas, poesias e canções que relatem a luta pela terra, bem como notícias de jornais. Textos que tragam diferentes visões e histórias de vida que serão</p>

	comparados com as relatadas pela turma e que possibilitem ao educando perceber que os discursos explícitos e implícitos precisam e devem ser identificados pelo leitor.
Conteúdos	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gêneros discursivos: adivinhas, álbum de família, fotos, músicas, diário, relatos de experiências vividas, texto não verbal, causos, palavras de ordem, calendários e calendário histórico, pesquisa, dicionário e outros que surgirem como necessidade para refletir sobre o complexo (LP1, LP2, LP4, LP5 LP6). - Contexto de produção, elementos composicionais do gênero, finalidade, informações explícitas e implícitas, intencionalidade do texto, interlocutor, léxico, tema, vozes sociais presentes no texto, progressão referencial do texto (LP1, LP2, LP4). <p>Escrita</p> <p>Adequação ao gênero, acentuação gráfica, concordância nominal e verbal, elementos composicionais do gênero, finalidade do texto, intencionalidade do texto, interlocutor, coesão e coerência, pontuação, recursos gráficos, ortografia (LP3,LP9).</p> <p>Oralidade</p> <p>Adequação ao contexto, adequação ao gênero, diferenças entre o oral e o escrito, elementos extralinguísticos, finalidade, marcas linguísticas, papel do interlocutor, variações linguísticas (LP8, LP9).</p>
Objetivos de ensino	<p>LP1- Conhecer o conjunto de gêneros discursivos e perceber os elementos textuais que os compõe;</p> <p>LP 2- Identificar no cotidiano os diferentes gêneros discursivos aprendidos;</p> <p>LP 3- Compreender que escrever é um processo que promove o encontro entre quem escreve e quem lê;</p> <p>LP 4- Identificar as informações implícitas e explícitas do texto;</p> <p>LP 5- Introduzir pela leitura os diferentes gêneros discursivos;</p> <p>LP 6- Decodificar as marcas linguísticas presentes no texto;</p> <p>LP 8 - Promover os momentos de discurso em sala de aula e realizar o registro e comunicar;</p> <p>LP 9 - Dar o tratamento escrito (norma culta) ao discurso oral considerando o gênero textual escolhido.</p>
Pré-requisitos	<p>Ter vivenciado a leitura de textos em diferentes gêneros, sendo capaz de ler com alguma autonomia, atribuindo sentido ao que lê.</p> <p>Ter vivenciado a produção de textos diversos, sendo capaz de organizar o que escreve de forma a ser compreendido.</p> <p>Ter vivenciado situações de produção de textos orais tais como rodas de conversa, contação de histórias, debates, etc.</p>
Metodologias	
Êxitos esperados	LP 1, 2, 4, 5, 6 Demonstrar conhecer a diferença da finalidade entre textos literários e informativos,

	<p>percebendo que cada texto está vinculado a um momento específico de produção, possui marcas linguísticas específicas e que exige estratégias diferentes de leitura.</p> <p>LP 8 Respeitar os turnos de fala. Ordenar de forma coerente os textos orais. Buscar a clareza e objetividade na fala. Adequar a fala a diferentes interlocutores. Contribuir nos diferentes momentos de produção oral.</p> <p>LP 9 Produzir textos em diferentes gêneros, buscando adequá-los a diferentes interlocutores e finalidades. Fazer tentativas de incorporar novos vocábulos ao texto. Procurar usar a pontuação de forma rica e variada. Fazer tentativas de paragrafar o texto. Demonstrar que compreendeu que o texto escrito possui características diferentes do texto oral, evitando gírias e elementos coesivos próprios da oralidade.</p>
Critérios e instrumentos de avaliação	
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPAÑHOL)	
Justificativa da disciplina	Do ponto de vista da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) ao trabalhar com escrita, oralidade e leitura a partir de diferentes gêneros textuais é possível discutir a questão da Reforma Agrária e as implicações que a mesma tem para a vida dos acampados/assentados. Isso se dará pela escolha de textos que apresentam a questão.
Conteúdos	<p>Leitura -Intertextualidade; intencionalidade; léxico; coesão e coerência; funções das classes gramaticais no texto; elementos semânticos; recursos estilísticos (figuras de linguagem).E1,E2, E3</p> <p>Escrita -Escrita de textos variados; finalidade do texto; intencionalidade do texto; Intertextualidade; condições de produção; informatividade (informações necessárias para a coerência do texto); léxico; coesão e coerência; funções das classes gramaticais no texto; elementos semânticos; recursos estilísticos (figuras de linguagem). E1,E5,E8,E3</p> <p>Oralidade -Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc...; adequação do discurso ao gênero; turnos de fala; variações linguísticas; marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; pronúncia. E3,E5</p>
Objetivos de ensino	<p>E1- Identificar as estruturas básicas da língua espanhola, bem como, ler e escrever mediante estruturas e vocábulos;</p> <p>E2-Identificar nos temas propostos a intencionalidade e a intertextualidade de cada texto</p> <p>E3-Reconhecer por meio da leitura a coesão e coerência dos textos</p>

	E5-Identificar os recursos estilísticos itinerantes (figuras de linguagem); E8-Utilizar corretamente a acentuação gráfica e ortografia das palavras.
Pré-requisitos	Identificação de gêneros discursivos.
Metodologias	
Êxitos esperados	E1 e E2 – Apropriar-se da língua espanhola utilizando-a em diversas situações vivenciadas no acampamento/ assentamento. E5 e E8- Ouvir, falar, ler e escrever, apropriando-se gradativamente de estruturas básicas da língua espanhola.
Critérios e instrumentos de avaliação	
HISTÓRIA	
Justificativa da disciplina	Do ponto de vista da História pretende-se que os elementos presentes no processo que motivam a luta pela terra e, conseqüentemente a luta pela agroecologia (como mudança na tecnologia de produção) e a luta pela cidadania, contribuam para construir o entendimento do tempo histórico, do modo de produção, bem como das mudanças que nos trouxeram até a forma atual de produzir a vida. Os elementos do presente são resultado do processo histórico, portanto, contribuem para compreender as suas formas anteriores.
Conteúdos	O que é história: tempo; temporalidade; fontes (H1). Modo de produção primitivo: teorias; mitos; lendas (H3 H6 H8). Criação da agricultura e o desenvolvimento técnico: paleolítico; neolítico; idade dos metais (África e América) (H3 H6 H8). América pré-colonização: povos pré-colombianos (H8 H9).
Objetivos de ensino	H1 Conhecer a história a partir dos tempos históricos e as relações estabelecidas no tempo. H3 Introduzir o conceito de modo de produção H6 Identificar os processos de ruptura e permanência na passagem entre os modos de produção. H8 Identificar como as mudanças na técnica de produção e a posse da terra mudam as relações de poder entre sujeitos e a natureza. H9 Conhecer as diferentes teorias da presença do ser humano na América
Pré-requisitos	Não há.
Metodologias	
Êxitos esperados	H1 Estabelecer relações entre passado e presente, localizando-se no tempo e no espaço; pode ser por meio de uma fala, na descrição de um texto, na leitura, na narração. Quando reconhece em imagens, filmes, costumes, as mudanças e permanências. H3 Dominar as características básicas do modo de produção, desde relações escravistas, feudais, capitalistas, identificando nos modos de produzir a própria vida, percebendo as permanências e as mudanças. H6, H8 Entender que existiam formas diferentes

	de produção, que algumas ainda permanecem e que o processo de desenvolvimento de técnicas é fruto do trabalho humano. Perceber que a agricultura foi responsável pela fixação do ser humano num determinado espaço e que deixou de ser nômade o que possibilitou ocupar e transformar aquele espaço de acordo com suas necessidades. H9 Estabelecer relações entre a presença do ser humano na América reconhecendo que há diferentes formas de explicá-la.
Critérios e instrumentos de avaliação	
GEOGRAFIA	
Justificativa da disciplina	Para a disciplina de Geografia, é importante que o educando se perceba como sujeito que produz e vive o lugar (acampamento/assentamento), que é fruto de relações de conflitos e de poder pelo território na luta pela terra e pela Reforma Agrária, se faz necessário o conhecimento das categorias geográficas (território, paisagem, lugar e região) as quais ajudarão na compreensão dessa realidade em que ele se insere.
Conteúdos	- Espaço geográfico, materialidade (natural e técnica) e as ações sociais, econômicas, culturais e políticas (G2). - Localização e orientação no espaço brasileiro, local e mundial por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas) (G1). - Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade (G2).
Objetivos de ensino	G01 - Perceber e situar-se no espaço geográfico no qual o educando está inserido G02 - Identificar e conceituar as diferentes categorias geográficas, a saber: paisagem, lugar, região, território e sociedade/natureza.
Pré-requisitos	G1 e G2 - Identificação dos elementos naturais (rios, vegetação, relevo, solo, entre outros) e humanos (aspectos das casas, da comunidade – cultura, política, as bases da economia) presentes no espaço em que o educando vive; Obs. Só para G1 - O educando já deve ter em mente a história do lugar em que vive e o porquê de sua situação de acampado/assentado.
Metodologias	
Êxitos esperados	G1 - Apontar elementos que caracterizam sua condição de acampado e/ou assentado e a necessidade da existência da luta pela terra e pelo território. G2 - Diferenciar o significado dos conceitos e usá-los para a interpretação do Espaço Geográfico.
Critérios e instrumentos de avaliação	
MATEMÁTICA	
Justificativa da disciplina	Do ponto de vista da disciplina de Matemática ao relacionar os conteúdos específicos com a luta pela reforma agrária é possível fazer analogias entre a história da própria Matemática enquanto campo de disputa e a luta do Movimento, bem como pesquisar sobre a origem das famílias, números de

	acampados/assentados, realizando o tratamento dessas informações, quantificando-as e organizando-as para analisá-las criticamente.
Conteúdos	Números e álgebra M1 - Sistemas de Numeração; - Linguagem numérica. Sistema de numeração Maia, Babilônio, Egípcio, Romano; Sistema de numeração decimal (Indo-arábico). Tratamento de informação M7 - Dados, tabelas e gráficos; Noções elementares de estatística; ler e interpretar dados estatísticos; Construir e analisar com dados estatísticos: gráficos de barras.
Objetivos de ensino	M1-Conhecer os diferentes sistemas de numeração e estabelecer relações com o sistema decimal; M7-Tabular dados, interpretar e identificar os diferentes tipos de gráficos.
Pré-requisitos	M1 - Conhecer a história do número. M7 não tem pré - requisito.
Metodologias	
Êxitos esperados	M1 - Relacionar o conhecimento apropriado com a luta pela reforma agrária trabalhando a história dos números e de diversos sistemas, a apropriação pelos europeus, o processo de colônia e sua supremacia sobre os demais conhecimentos etnomatemáticos dos diferentes povos. M7 - Pesquisar sobre a origem das famílias, números de acampados/assentados, comparação.
Critérios e instrumentos de avaliação	
INDICAÇÕES METODOLÓGICAS GERAIS	
<p>Estas indicações gerais não substituem os métodos específicos que as disciplinas devem pôr em prática, seguindo a natureza epistemológica que têm e as inclinações teóricas que os profissionais da educação desenvolvem ao longo de sua formação e prática.</p> <p>Espera-se que as metodologias façam uso da interface com a vida do educando, no caso específico, procurando estabelecer relações de significação das aprendizagens (ensino e formação) com a luta pela terra. Quais são as lutas e anseios que perpassam a vida da comunidade e dos educandos? Como os educandos vêm estas lutas? Como se ligam a elas e as expressam em sua produção nas disciplinas? Que fontes educativas o entorno da escola provê para que o educador possa fazer uso em seu trabalho pedagógico? Como eles podem lutar por mais cidadania?</p>	

Fonte: Plano de Estudos (MST, 2013c, p. 35 a 44).

Exemplificamos apenas um complexo, porém cabe ressaltar que para o 1º semestre, do 6º ano, há um conjunto de quatro complexos com as disciplinas envolvidas em cada um deles (conforme quadro abaixo) que trabalharão os conteúdos ligados às porções da realidade já citadas. Ainda, lembramos que as metodologias e os critérios de avaliação são acrescentados na escola, pelos educadores, conforme é possível verificar no item 4.3 deste trabalho no qual traz o complexo 01 com esses elementos construídos.

Quadro 09 - Síntese dos complexos e das disciplinas envolvidas para o 1º semestre de 2013, nas turmas de 6º ano

Complexos	Disciplinas envolvidas
Complexo 01	Língua Portuguesa (LP), Espanhol (E), História (H), Geografia (G) e matemática (M).
Complexo 02	Arte (A), Ciências (C), História (H), Espanhol

	(E), Geografia (G) e Língua Portuguesa (LP), Matemática (M)
Complexo 03	Espanhol (E), Geografia (G), Arte (A), Língua Portuguesa (LP).
Complexo 04	Arte (A) e Educação Física (EF)

Fonte: Plano de Estudos (MST, 2013c).

A partir da exemplificação, podemos perceber sua complexidade e o esforço dos envolvidos em construir uma proposta que, de fato, ligue o conhecimento das bases das ciências com os elementos da realidade. Marlene Sapelli³⁴ salienta que parece fácil ligar os conteúdos à vida, mas não é. Portanto, isso sinaliza o esforço dos assessores, do Setor de Educação do MST, dos docentes e especialistas das disciplinas para que se chegasse a esse documento organizado por turmas, por semestres e com as conexões entre os conteúdos e objetivos ligados ao complexo.

No próximo capítulo, analisamos como aconteceu a experimentação da proposta na Escola Base Iraci Salete Strozak, como foi organizado o planejamento, quais transformações ocorreram no trabalho pedagógico da escola e também como foi o entendimento e a relação dos educadores com a proposta.

³⁴ Anotações de diário de campo realizado em encontro de formação no Seminário Xaverianos em Laranjeiras do Sul, no dia 20 de outubro de 2012.

4. O EXPERIMENTO DA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

4.1 DECISÕES E DESAFIOS DO EXPERIMENTO

Decidir por um experimento implica em assumir inúmeras responsabilidades, pois, uma prescrição curricular pode ser elaborada com coerentes fundamentos, porém o crivo da prática e suas contradições poderão interferir na aplicabilidade e, talvez, comprometer seus objetivos iniciais.

No âmbito da escola, inúmeras são as implicações quando se decide por um experimento curricular, pois as decisões administrativas, acerca de sua realização, exigem comprometimento dos gestores e posicionamento político coerente com o contexto em que a escola está inserida e vinculados a objetivos sociais mais amplos.

Para exemplificar, realizamos um recorte que nos possibilita refletir sobre a importância da gestão na escola para a concretização de inovações pedagógicas e curriculares. Ana Cristina Hammel³⁵ lembra que na época das discussões para implementação da proposta houve consulta às escolas e o coletivo do Colégio Iraci demonstrou interesse, mesmo compreendendo os limites e as resistências que teriam. Conforme o relato da educadora, naquele momento, o Setor Estadual do MST do Paraná se posicionou contrário à inserção do Colégio Iraci no processo de experimentação sob diversas alegações, entre elas que a escola não dispunha de um coletivo docente conciso, da resistência de estudantes e de educadores e, também, devido à pouca participação da comunidade na escola.

Ana Cristina relata, ainda, que a intenção de qualificar a prática metodológica nos Ciclos de Formação Humana fez com que se assumisse posição frente às considerações do Setor Estadual do MST, argumentando a intenção de fazer parte da experimentação, mesmo sabendo dos limites que a escola teria. Ela destaca que os Complexos de Estudo significavam a possibilidade de qualificação do ensino e dos espaços de auto-organização, dando funcionalidade a aquilo que a escola já fazia, apesar de todos os limites. Ana Cristina salienta ainda que, desde o início, tinha-se clareza dos desafios e da falta de condições da escola para o experimento dos Complexos de Estudo, em sua totalidade.

³⁵ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 03 de dezembro de 2013. A partir deste momento todas as vezes que nos referirmos a Ana Cristina, estaremos nos reportando a esta entrevista.

Diante disso, compreendemos que, apesar de ter consciência dos limites e desafios que seriam enfrentados, isso não se tornou empecilho para a experimentação. Dessa forma, reforça-se a importância do posicionamento da gestão da escola para a concretização de inovações pedagógicas e curriculares.

Em sentido mais amplo, também são muitas as decisões e conseqüentemente as implicações. No primeiro encontro para a construção dos complexos, em maio de 2010, foram tomadas algumas decisões sobre o experimento. Conforme visto no item 2.4 deste trabalho, a principal decisão foi a de iniciar o experimento em função do momento vivido pelas Escolas Itinerantes no Paraná e das circunstâncias já organizadas para essa tarefa, articulando a participação das escolas, dos setores de educação do MST, estadual e nacional, e de educadores das universidades que já contribuem na construção dos cadernos³⁶ e com a formação continuada dos educadores das escolas itinerantes.

Inicialmente, decidiu-se que os envolvidos na primeira fase da experimentação seriam as Escolas Itinerantes com Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Escola-Base Iraci Salete, que também é de Anos Finais do EF e EM. Segundo o Setor de Educação, eram essas as etapas que estavam sem uma orientação curricular do MST, além de elas envolverem um grande número de educadores que não são dos acampamentos e, além disso, um número menor de escolas possibilitaria o acompanhamento mais próximo. Decidiu-se também por iniciar a experimentação seguindo as fases e níveis propostos por Luiz Carlos de Freitas, baseado na experiência russa, já sinalizados no item 2.4 deste trabalho.

Enfim, durante o processo de construção da proposta várias decisões foram sendo tomadas, sempre atreladas à preocupação com o conhecimento, sendo este um elemento fundamental e precípuo que deve ser considerado quando se decide por um experimento curricular. Ou seja, é preciso ter o cuidado para que a escola não ensine menos do que ensinava. Freitas (2013) salienta que é necessário ter perspectiva ética para que o experimento não acarrete em prejuízo para as crianças. Ele afirma que:

Nós não podemos ensinar menos do que a escola capitalista e, portanto nós temos duas exigências: não ensinar menos e ensinar mais inovadoramente com outra forma e outro conteúdo escolar. Então, uma tarefa muito mais difícil, muito mais difícil do que qualquer reforma escolar que o capitalismo faz porque ele parte da ideia que ele só vai mexer com métodos e técnicas, então, não há um grau de exigência tão grande, como o que está havendo nessa experiência.

³⁶ Sobre os cadernos, ver item 2.4 deste trabalho, a partir das informações obtidas em Sapelli (2013, p. 239-240).

Freitas sinaliza para o cuidado e preocupação com o ensino e aprendizagem, enfatizando que com o experimento as escolas não podem ensinar menos do que já ensinam, e que a proposta curricular por Complexos exige ensinar mais e de forma inovadora que contemple a formação humana em todas as dimensões, como já abordado anteriormente. Esta também é a preocupação do Setor de Educação. Alessandro³⁷ também reforça isso, dizendo que o cuidado central foi esse, ou seja, de que as escolas não ensinem menos do que já ensinavam, ou seja, elas precisam avançar.

O acompanhamento no Colégio Iraci iniciou no primeiro ano do experimento (2013), mais exatamente em fevereiro de 2013 por ocasião da realização da semana pedagógica. Situação em que, devido à rotatividade dos docentes, muitos educadores eram novos na escola e, portanto, para muitos era a primeira vez que estavam ouvindo falar em Complexos de Estudo. Nesta ocasião, percebeu-se por parte dos educadores a curiosidade, a insegurança, as tentativas de compreender os conceitos da proposta, refletindo e exteriorizando a preocupação de como seria isso na prática.

Todavia, no decorrer do ano de 2013, verificaram-se avanços dos educadores, que apesar dos limites, tentaram compreender a proposta, alguns com grandes progressões, outros com menores, mas todos extremamente importantes. Também observamos inúmeros desafios que a escola enfrenta em relação a alguns educadores que não demonstram interesse em compreender a proposta, que estão despreocupados em transformar a prática e ignoram o contexto e as contradições existentes no contexto e as especificidades da escola.

Os educandos que estudam no Colégio Iraci são oriundos de aproximadamente trinta e três comunidades que compõem os Assentamentos Marcos Freire, Ireno Alves dos Santos e 10 de maio. Juntos formam uma extensa área contínua da Reforma Agrária, conforme podemos visualizar na tabela a seguir, que retrata o número de famílias que compõem cada assentamento. Devido à distância entre a escola e as comunidades é imprescindível a utilização do transporte escolar para conseguir chegar à escola.

Quadro 10 - Número de famílias assentadas em Rio Bonito do Iguazu e que compõem o coletivo de estudantes do Colégio Iraci

Assentamento	Nº de famílias
Marcos Freire	578

³⁷ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 30/10/2013, em Laranjeiras do Sul/PR, durante encontro de formação.

Ireno Alves dos Santos	886
10 de maio	69
Total de famílias assentadas	1533

Fonte: INCRA. Disponível em <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/numeros-da-reforma-agraria/file/31-relacao-de-projetos-de-reforma-agraria>

Ainda, estudantes da área urbana de Rio Bonito do Iguçu se deslocam para estudar no Colégio Iraci, no Curso de Formação de Docentes³⁸.

A escola já desenvolvia projetos de Agroecologia, teatro, banda, dança, judô, xadrez e violão que, com a proposta curricular por complexos são potencializados em sua organicidade. O experimento da Proposta Curricular por Complexos “significava a possibilidade de qualificar o ensino e os espaços de auto-organização, dar funcionalidade a aquilo que a escola já fazia, com limites” (ANA CRISTINA, 2014).

Figura 04: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak



Fonte: Site oficial da escola, acessado em 22 de março de 2014.

³⁸ O Curso de Formação Docente situa-se na modalidade de ensino médio integrado à Educação Profissional. “A constituição do curso é decorrente de dois processos que ocorreram simultaneamente. Um deles foi o fato de o Colégio assumir, em 2004, a função de Escola Base das Escolas Itinerantes no estado, o que gerou a demanda de formação dos educadores que iriam atuar nelas. O Colégio Iraci, em conjunto com o MST, elaborou e enviou à SEED uma proposta de um curso de formação para educadores do campo, em regime de alternância, tendo em sua concepção os princípios educativos do MST”, e visava atender aos educadores das Escolas Itinerantes também. [...] “O outro processo se deu em 2003, quando a SEED, através do Departamento de Educação Profissional, iniciou uma reorganização do ensino médio com a perspectiva da integração à Educação Profissional. Houve a contraposição ao desmonte da escola pública e do ensino profissionalizante integrado executado pelo Governo Jaime Lerner (1995-2002)”. [...] “Os dois condicionantes, elaboração da proposta pelo Colégio/MST e a expansão da Educação Profissional integrada ao médio pela SEED, resultaram na negação da proposta específica para formação de educadores do campo, encaminhada pela escola, e na aprovação de funcionamento do curso Normal, em nível médio, nos moldes do ofertado pela Secretaria” (JANATA, 2012, p.155-157).

Inicialmente, discutia-se a ideia de experimentar a proposta em sua totalidade, porém, depois se verificou que, no Colégio Iraci, em 2013, isso não seria possível. Ana Cristina conta que não foi possível devido à própria estrutura da escola, da forma como ocorre a lotação³⁹ dos educadores, do tempo dos educandos, e também dos educadores na escola. Ela prossegue dizendo que este tempo escolar é insuficiente para dar conta de elementos como o trabalho, não “que não ocorra, mas ocorre em menor proporção”.

Ana Cristina lembra que neste primeiro ano a escola teve alguns desafios para a experimentação como, por exemplo, a problemática da rotatividade dos docentes. No ano de 2013, a escola contou com quarenta e um educadores. Destes, trinta eram contratados temporariamente pelo vínculo empregatício do PSS (Processo Seletivo Simplificado) e somente onze educadores pertenciam ao Quadro Permanente do Magistério (QPM) lotados na escola.

A maioria dos educadores reside na cidade de Rio Bonito do Iguazu, ou em Laranjeiras do Sul, que se localiza a aproximadamente cinquenta quilômetros da escola. Devido à forma de lotação precarizada todo ano trocam muitos educadores. Esse fator, conexo a outros como: o educador ficar pouco tempo na escola; a hora-atividade ser insuficiente para planejar; educadores com aulas em várias escolas e, dessa forma, realizar formações na escola onde possui maior carga horária (nem sempre é o Colégio Iraci); constituem-se em desafios que a escola e os educadores enfrentam no dia a dia.

Essa situação é relatada pelo educador Nilton Costa e Silva⁴⁰. Ele vem para o Colégio Iraci apenas um dia na semana e, com limites, tem tentado compreender a proposta. Ele trabalha em duas escolas e realiza as formações onde tem sua carga horária maior, ou seja, onde trabalha os outros quatro dias da semana. Ele afirma que, apesar do tempo que atua no Colégio Iraci (desde 1997), ele tem limites em entender a proposta por complexos, devido ao pouco tempo que fica na escola e que participa das formações. Ou seja, a forma de contratação por contrato temporário (PSS) e a distribuição anual das aulas geram grande rotatividade dos docentes e compromete o enraizamento destes na escola, limitando o conhecimento em relação aos fundamentos da Proposta Pedagógica e, conseqüentemente, de sua aplicabilidade.

³⁹ A lotação dos educadores nas escolas, no Estado do Paraná, ocorre por meio de concurso público ou contratação via Processo Seletivo Simplificado (PSS). No Colégio Iraci, em 2013, maior parte dos docentes são contratados via PSS.

⁴⁰ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi, em 25 de março de 2013. Nilton José Costa e Silva trabalha na escola desde 19 de maio de 1997, portanto está no Colégio Iraci há 18 anos. Trabalha a disciplina de história. Ele conta que desde o início acompanhou a proposta do Movimento para a educação e participou da I Conferência por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia - GO.

A cada início de ano é um recomeço com o novo grupo. Há educadores que trabalham em até cinco escolas. Assim sendo, é impossível dedicar-se a um Projeto Político-pedagógico na sua integridade. Isso compromete também a formação continuada, pois nem sempre o educador opta por fazer a formação pedagógica no Colégio Iraci, já que este pode escolher entre todas as escolas que trabalha.

A experimentação da proposta tem tornado mais evidente a precariedade do trabalho docente e isso reforçou algumas lutas já iniciadas e desencadeou outras. Ana Cristina continua dizendo que é necessário avançar na formação e na forma de lotação dos educadores e, ainda, continuar avançando na auto-organização dos estudantes. Ela chama atenção para a necessidade de avançar na questão da leitura e da escrita e isso, entende-se que também está atrelado a ter mais condições de acesso à escola.

Uma das conquistas que se teve em 2013 e que reflete no ano de 2014, refere-se ao processo de contratação dos educadores para trabalhar no próximo ano letivo. O edital n.º 170/2013 – GS/SEED visa à contratação de docentes, pelo PSS, para atuarem em Escolas do Campo, Itinerantes e de assentamentos no Paraná. Para o ano de 2014, os docentes foram lotados por área de conhecimento e sendo atribuída pontuação para quem residir na comunidade, acampamento ou assentamentos da Reforma Agrária, para quem já tenha atuado em Escolas do Campo entre 2009 e 2013 e para quem tenha participado de Formação Continuada em eventos da Diversidade Escolar (Ed. Campo, Indígena e Quilombola), neste mesmo período (SEED/PR, 2013, p. 139-140).

A questão da rotatividade dos docentes já foi apontada por Caldart (1997) como um dos obstáculos principais no trabalho de formação dos educadores, pois:

[...] faz o trabalho de formação um permanente recomeço e dá, às vezes, a sensação de poucos resultados concretos, em termos de transformações pedagógicas. Esta rotatividade tem a ver principalmente com a ausência, de modo geral, de políticas públicas educacionais que levem em conta a especificidade das escolas do meio rural e dos assentamentos e acampamentos em particular. (CALDART, 1997, p. 60)

Em consonância com a autora e, a partir dos dados anteriormente apresentados, podemos ponderar sobre o desafio que a escola encontra no que diz respeito à formação dos educadores. A rotatividade dos docentes, que está ligada à precariedade de políticas públicas, constitui-se, nesse contexto, em um limite para a experimentação curricular por Complexos de Estudo, pois a cada ano as escolas parecem inaugurar um novo começo,

Ora, uma escola que se organiza por Ciclos de Formação Humana, que tenha uma proposta curricular diferenciada e que exige maior tempo do educador na escola, não pode ser lotada de forma tão precarizada.

Outro elemento que se constituiu desafiador, foi a questão do tempo do educando na escola. Ana Cristina relata que no ano letivo de 2013 a escola teve perda real de em torno de 60 dias letivos, ou seja, aproximadamente dois meses sem aula. Isso ocorreu por conta dos intensos períodos chuvosos e, dessa forma, os ônibus não conseguiam trafegar devido às condições precárias das estradas. Ela acrescenta ainda que, das cinco aulas diárias, os educandos têm garantido apenas “quatro aulas diárias, pela necessidade de deslocamento do transporte”. Em relação a essa problemática, Caldart assim se refere: “Uma escola de apenas quatro horas diárias ou até menos (como costuma acontecer em escolas do campo) não tem como dar conta de sua tarefa educativa nessa direção apontada” (CALDART, 2010, p. 76).

Ana Cristina, na condição de vice-diretora do Colégio Iraci, no ano de 2013, posiciona-se que para avançar é necessário pensar o tempo da escola. Ela salienta que apenas quatro horas são insuficientes, e que o Colégio Iraci exige ampliação de tempo. Essa questão do tempo, tanto do educador quanto do educando, é algo que aparece fortemente nas entrevistas⁴¹.

Visualizamos, então, uma contradição entre a realidade e as prescrições legais que regem a educação no Brasil, já que a LDB em seu art. 24 diz que a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, deverá ter carga horária mínima anual de oitocentas horas, “distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 1996).

Talvez, devido a tais situações, os educadores destacam que é cedo para avaliar a proposta de uma forma mais completa. Todavia, indicam que o experimento é algo inovador que está sendo colocado em prática e é exequível na medida que for sendo conquistado, pois é um processo.

No primeiro ano de experimento a escola teve avanços consideráveis, já que somente o fato de tentar colocar em prática, o esforço para entender e tentar modificar a forma de trabalho, já são avanços. O educador Marcelo avalia que “não estamos regredindo, não retrocedemos. Caminhamos, talvez pouco, mas caminhamos”.

⁴¹ Para exemplificar tal situação, em uma das visitas que realizamos à escola, no dia 18 de março de 2014, choveu e as estradas ficaram intransitáveis. Por conta das condições precárias das estradas, que inviabiliza o transporte, a escola ficou sem aula nos dias 19, 20 e 21 de março de 2014, ou seja, 03 dias sem que os educadores conseguissem chegar à escola.

Os educadores destacam que o documento é bom didaticamente, porque foi organizado de uma forma para sofrer alterações que chegam às escolas, a partir de correções para incrementá-lo. Ainda, o educador Rudison salienta que é uma proposta coerente, mas entende-se que, no Colégio Iraci, precisa ter suporte interno e externo; é necessário construir e fortalecer um coletivo que se aproprie melhor desta proposta, pois é sabido que a escola é um território de luta e disputa interna e externamente. Então, se faz imprescindível ter um coletivo, tanto de educadores, educandos e da comunidade para que tenham uma compreensão mais profunda da proposta e que possam assumir os enfrentamentos/desafios existentes.

4.2 FORMAÇÃO DOS EDUCADORES COMO DIMENSÃO FUNDAMENTAL PARA O EXPERIMENTO

Neste tópico discorremos sobre a forma como o coletivo, que elaborou a proposta curricular por Complexos de Estudo, organizou a formação dos educadores atuantes nas escolas. Analisamos, também, como ocorreu este processo na escola Base Iraci Salete Strozak.

Devido à necessidade de acompanhar o processo e de sustentar a experimentação na escola, o coletivo que trabalhou e organizou a proposta curricular por Complexos de Estudo elaborou uma proposta de formação continuada para os coordenadores pedagógicos e educadores das escolas da Reforma Agrária do MST no Paraná, intitulada: Programa de Formação dos Educadores (as) da Escola Itinerante do Paraná (experimentação dos “Complexos de Estudo”). Esta proposta de formação foi planejada para ocorrer concomitante ao experimento, ou seja, durante o ano letivo de 2013.

O objetivo geral do programa de formação é:

Proporcionar aos educadores(as) das Escolas Itinerantes (Educação Infantil, Educação Fundamental – Anos Iniciais/Finais e Ensino Médio) subsídios teórico-metodológico para o desenvolvimento da Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana (CFH) e a experimentação dos Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes e Base (MST, 2013b, p. 06).

Este documento que orienta a formação foi organizado pelo coletivo, composto por membros Setor de Educação do MST, educadores, especialistas das áreas do conhecimento e docentes das Universidades parceiras. Os cursos foram desenvolvidos da seguinte forma:

Em etapas, numa formação em rede, partindo da formação de um coletivo de responsáveis pela experimentação dos Complexos de Estudo que estamos chamando de formação de formadores, em seguida estes retornam para as escolas e conduzem o processo de formação no “chão” da escola reunindo todo o coletivo de educadores local, este momento chamaremos de formação local (MST, 2013b, p. 07).

Portanto, primeiramente ocorre a “formação dos formadores” e, posteriormente, ocorrem as formações locais que também chamadas de formação no “chão da escola”, nas próprias escolas com o coletivo de educadores que nela atuam e são coordenadas pelos formadores que participaram das etapas “formação dos formadores”.

A decisão de fazer a “formação dos formadores” surgiu pela necessidade de formar um coletivo que desse sustentação ao experimento e que fizesse o acompanhamento na escola, já que existe a dificuldade de pessoas para fazer este acompanhamento. Portanto, esta etapa torna-se precípua e necessária ao processo de formação dos educadores da Escola Base e das Escolas Itinerantes do Paraná, pois são estes que acompanham diretamente o experimento e também contribuem com a formação do coletivo da escola. Porém, em alguns casos o educador participou da “formação dos formadores” e não deu o devido retorno à escola, sendo que outros gostariam de ter ido, mas não conseguiram pelo fato de terem aulas em outras escolas.

Portanto, este programa, caracteriza-se por formação em rede, pois os educadores participam da formação e, posteriormente, conduzem as formações com o coletivo escolar. Podemos compreender que, dessa forma, o educador contribui com a formação de seus pares e de si próprio.

Entende-se que para ser agente da formação onilateral é preciso que o sujeito esteja em processo de formação pessoal, também onilateral, pois “ninguém forma verdadeiramente para aquilo que não é ou pelo menos para aquilo que ainda não sabe que pode ser” (CALDART, 1997, p. 163). Isso nos remete a reflexão sobre a importância da formação dos educadores, já que estes são parte fundamental no processo, e se não tiverem entendimento teórico e prático da proposta ocorrerá uma ineficiência do experimento.

As etapas de “Formação dos formadores” são coordenadas pelo Setor de Educação do MST e pelos docentes assessores das universidades, com a participação dos responsáveis pelo processo de experimentação de cada escola. A partir dos elementos estudados nessa formação, as escolas se organizam de acordo com calendário próprio para as etapas de “formação local”, nas quais ocorre o planejamento e a

participação de todo o coletivo da escola sob coordenação dos educadores que participam da “formação dos formadores”.

A indissociabilidade entre os conteúdos e a metodologia do processo de formação constitui-se em um importante elemento para as atividades de planejamento construídas nas escolas. Assim, os conteúdos trabalhados nas etapas de “Formação dos formadores” vão desde as bases teóricas e conceituais da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do MST até o planejamento dos docentes e aplicabilidade dos Complexos de Estudo nas escolas. A participação dos “professores como intelectuais” é fundamental ao planejamento e à execução da proposta, e esse envolvimento possibilita, ainda, o rompimento da lacuna que separa o planejamento da execução, conforme contribui Giroux (1997, p. 161):

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Entendemos que na experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo os educadores constituem elemento precípuo e necessitam participar ativamente. Nesse processo, é importante assumir a proposta com compreensão dos pressupostos e dos fundamentos que a embasam até a sua aplicabilidade.

As etapas de formação, organizadas em rede, além da formação acerca dos planejamentos e planos de ensino, ainda oportunizam espaços de formação política e militante que também é necessária à prática curricular, no sentido de compreender e questionar a sociedade atual, conforme contribui Popkewitz (1995, p. 40):

É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que tem implicações na autonomia e responsabilidade dos professores.

Portanto, no experimento curricular iniciado pelo MST, os docentes precisam se desenvolver nos conhecimentos técnicos de aplicabilidade dos planos, nas metodologias, na forma como a escola está organizada, mas também precisam

desenvolver um ensino crítico e somente o fará se, de fato, forem críticos. Já que a proposta curricular por Complexos de Estudo visa também à formação política dos educandos, nas formações coordenadas pelo Setor de Educação do MST os educadores têm acesso a espaços de formação política, para então desenvolverem uma prática autônoma, responsável, coletiva e comprometida com um projeto de sociedade socialista.

Nas etapas de “formação local”, que ocorre nas escolas que estão experimentando a proposta, foram trabalhados os seguintes elementos: o que é o MST; a história do acampamento; Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana; retomada das bases teóricas do Plano de Estudo por Complexos de Estudo: adaptação do “Plano de Estudos” (inventário da realidade, cruzamento com os conteúdos – conexões e acréscimos); planejamento de ensino por Complexos de Estudo; operacionalização dos instrumentos avaliativos (caderno de avaliação, pareceres); organização do trabalho pedagógico nos Ciclos de Formação Humana e o plano de ação anual da escola; estudo sobre as categorias da prática ao em torno do acampamento/assentamento; conselho de classe participativo e pareceres descritivos; experiência de aula por “Complexos de Estudo”; retomada dos inventários da realidade; avaliação da forma de fazer o planejamento de ensino; retomada do plano de ação e replanejamento dos tempos educativos. Essas etapas de formação foram ocorrendo durante o ano de 2013, nas escolas envolvidas, concomitante à experimentação da proposta.

No Colégio Iraci a “formação local” é planejada a partir dos elementos estudados na “formação dos formadores”. Muitas vezes, as datas não são as mesmas previstas no “Programa de formação dos educadores (as) da Escola Itinerante do Paraná” (experimentação dos Complexos de Estudo), pois, são consideradas algumas especificidades e também a disponibilidade de datas e horários. Os encontros de formação são realizados em diferentes horários (diurno e noturno) e em diferentes locais. Essas etapas de “formação local” foram coordenadas pelo Coletivo Pedagógico da escola, que participa da “formação dos formadores” e de alguns dos assessores⁴².

Esse envolvimento dos docentes das Universidades Públicas reforça a importância da pesquisa colaborativa (MIZUKAMI, 2000) para o processo de formação

⁴² Nas etapas de formação no Colégio Iraci estiveram contribuindo os educadores Marlene Sapelli e Marcos Gherke (Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO), Solange Teodoro Von Onçay (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS) e Clésio Acilino Antonio (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão).

dos educadores e também na experimentação curricular, pois aproxima a universidade da escola, tendo em vista “a necessidade de se trabalhar com o professor no interior da escola” (MARIN, 2000, p. 17). É uma prática de aproximação que vem sendo estudada por pesquisadores, diagnosticando que nos últimos anos as universidades têm se aproximado mais das escolas intensificando as pesquisas sobre ensino público brasileiro, pois se entende que “superar o fracasso escolar em nosso país é um passo decisivo para a construção da democracia” (MIZUKAMI, 2000). Especificamente sobre o alcance do objetivo de superação do fracasso escolar, esta autora ainda aponta que esta é uma tarefa da Universidade:

[...] no cumprimento de seu compromisso social, contribuindo, não somente para a formação de licenciados (que é uma de suas tarefas básicas), mas também com a melhoria da qualificação dos professores em exercício (MIZUKAMI, 2000, p. 16).

Assim, nas etapas de formação dos educadores, atuantes nas escolas que estão experimentando a proposta curricular por Complexos de Estudo, a pesquisa colaborativa torna-se um eixo de relação participativa em desenvolvimento, pois os docentes das universidades podem contribuir com a formação dos educadores em exercício e, neste caso, as pesquisas reorientam o processo com o olhar científico do pesquisador sobre o experimento, a fim de orientar e reconduzi-lo, se necessário. Todavia, compreendemos que os docentes das Universidades assessoram, porém, a demanda é do MST e faz parte do processo de autogestão deste Movimento. E, ainda, identificamos que, na maioria das vezes, a participação das Universidades nestes processos não é uma questão institucional, mas sim, de alguns sujeitos das Universidades.

Percebemos que, muitas vezes, o fato de os docentes das universidades estarem envolvidos com a formação dos educadores pode promover maior receptividade por parte do coletivo da escola. Entretanto, compreendemos que é preciso superar esta forma de compreensão dos educadores, já que, o processo de formação, desta forma organizada, também tem a tarefa de superar a dicotomia entre planejamento e execução.

Assim sendo, a responsabilidade dos educadores da escola no processo de experimentação curricular por Complexos de Estudo pode representar como estes profissionais vêm assumindo os desafios desse processo, pois entendemos que os objetivos prescritos de uma inovação curricular alcançam êxito quando relacionados ao que é específico da profissão docente, ou seja, um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser

professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Além dos saberes específicos da profissão, como o domínio do conteúdo da disciplina, os saberes metodológicos e didáticos, é importante que o docente caminhe no sentido de compreender e assumir uma determinada concepção de mundo e de educação, tendo como objetivo o projeto sociopolítico almejado pelos trabalhadores, projeto o qual a proposta curricular se vincula. Neste sentido, uma formação político-pedagógica mais ampla permitirá a compreensão da realidade, as categorias que fundamentam a proposta para ser possível uma prática coerente com seus objetivos formativos e curriculares.

As questões problemáticas existentes na relação entre os saberes específicos da profissão, anteriormente referida, têm denunciado a precariedade na formação inicial dos educadores. Se há limites até mesmo nos elementos específicos exigidos pela profissão, isso nos leva a refletir sobre os desafios que as escolas enfrentam em trabalhar com uma proposta curricular que tem exigências amplas nesse domínio específico da profissão docente. Portanto, como a formação docente é elemento precípuo para a prática da proposta curricular por Complexos de Estudo, visto que acontece no decorrer do processo de experimentação, implicando ainda em alterar a estrutura clássica da escola, faz com que os envolvidos necessitem de tempo para incorporá-la a suas atividades escolares, já que “a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual, se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141). Ou seja, de nada adianta reestruturar as prescrições curriculares se a prática não for alterada. Sendo assim, pensamos a formação docente como:

A formação docente tem de ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176)

Complementando o que foi indicado por André (2010), a formação docente nunca está finalizada, pois, estamos em constante formação, reflexão e recondução da prática. Essa formação pode estar ligada a momentos planejados, intencionais, ou não, e visam mudança efetiva em sala de aula. Toda proposta pedagógica e curricular inovadora exige mudança e abertura para o “novo” de todos os envolvidos no processo. A proposta curricular por Complexos de Estudo apresenta desafios ainda mais amplos, já que propõe mudança nos conteúdos curriculares e também nas relações que se estabelecem dentro da escola.

Entretanto, também, de acordo com depoimento da Pedagoga “B”, um dos desafios é conseguir ampliar a participação dos educadores que atuam no Colégio Iraci nas formações pedagógicas organizadas pela escola, já que a maioria deles possui aulas em outras instituições e podem, então, optar por fazê-la na escola onde possuem maior carga horária. O educador Marcelo reconhece a importância das formações quando diz que, neste processo, “a gente teve que se formar”. Ele acrescenta que isso foi muito importante, foi um grande avanço, pois os educadores que estiveram e fizeram as formações pela Escola Iraci avançaram muito. Mesmo que no ano seguinte alguns educadores, não trabalhem mais na escola, por conta da rotatividade dos docentes, ainda assim, levarão consigo elementos das formações para aonde forem.

Verificamos que os conteúdos trabalhados nas formações locais vão desde a base dos fundamentos da Pedagogia do MST, pois, ainda que as escolas e os educadores sejam mantidos pelo governo do Estado do Paraná e estão atrelados às políticas públicas precárias de lotação, que comprometem e dificulta a permanência, o vínculo efetivo do docente se consolida na própria escola. Assim sendo, este trabalho de base torna-se necessário, ainda que por vezes repetitivo devido à rotatividade.

Porém a oferta das formações, por si só, não garante que o trabalho pedagógico do educador seja, de fato, alterado. Neste sentido, pontuamos a contradição exposta pela pedagoga “A”. Ela alerta para o fato de que há educadores “que aceitam, há outros que não aceitam, têm os que fazem, têm os que não fazem, têm uns que fingem que fazem, mas não fazem”. Todavia, ela compreende que isso é um processo e que está relacionado ao entendimento e a compreensão da proposta o que está ligado, também, a participação nas formações ofertadas.

4.3. PLANEJAMENTO CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO

Analisamos, a seguir, elementos pertinentes ao planejamento por Complexos de Estudo da Escola Base Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

O planejamento é uma dimensão precípua à efetivação de uma proposta pedagógica e curricular, visto que é na prática que as prescrições, de fato, podem ser efetivadas. Somente um bom currículo não garante que o trabalho pedagógico seja igualmente de qualidade. Partimos do entendimento que o planejamento é algo inerente ao ser humano e faz parte da nossa história. Recorremos a Libâneo para auxiliar a compreender a dimensão do planejamento. Para ele, planejamento é:

[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1991, p.221).

Logo compreendemos que o ato de planejar e a execução do planejamento são ações políticas que carregam consigo uma visão de mundo conectada às questões sociais atuais.

Como vimos, os planejamentos anteriores a 2013 já contemplavam elementos da Proposta Curricular por Complexos de Estudo. Porém, somente no ano de 2013 é que esta é tomada como referência. Os elementos da realidade presentes nos planejamentos do Colégio Iraci, inclusive antes de 2013, foram elaborados a partir do inventário realizado nos entornos da escola.

O primeiro inventário desenvolvido pelo Colégio Iraci justificou-se pela implementação dos Ciclos de Formação Humana, pelos quais se debateu esta proposta com as comunidades. A segunda rodada de visitas às comunidades para atualização do inventário ocorreu em 2012. O inventário da realidade serve também para que o educador conheça a realidade, a história do entorno da escola onde atua. Ainda, quando possível, envolver os docentes na realização dos inventários pode constituir-se em um avanço, além de contribuir no processo de formação do educador.

No colégio Iraci o planejamento para o ano letivo de 2013 ocorreu a partir do Plano de Estudos. A partir dele os educadores, no coletivo, vão elencando metodologias, os critérios e instrumentos de avaliação. O trabalho por Complexo de Estudo exige planejamento coletivo. E isso não é só mais responsabilidade do educador individualmente, mas dos educadores do Ciclo e também da equipe pedagógica que acompanha. Com esse processo os estudantes têm o planejamento em mãos, pois ficam expostos em sala de aula e, desse modo, estes vão acompanhando o que vai sendo trabalhado.

Em depoimento, uma das pedagogas da escola, que denominamos neste texto de Pedagoga “A”, verbaliza que no primeiro semestre de 2013 os docentes observaram os

conteúdos, pensaram na metodologia e avaliação. No segundo semestre eles foram mais além, inclusive, identificando conteúdos, de algumas disciplinas que estavam faltando no Plano de Estudos. No segundo semestre os avanços foram maiores, pois os docentes já tinham melhor entendimento da proposta, sendo o planejamento mais por área do conhecimento⁴³ e já conseguiram dialogar com outras disciplinas.

Esta questão da compartimentalização das disciplinas, que oferece aos educandos o conhecimento em partes e fragmentado, surgiu pelas necessidades da especialização de profissionais para atuarem em áreas específicas. Porém, atualmente, sente-se a necessidade de unificar e relacionar os conhecimentos através do trabalho interdisciplinar. Interdisciplinaridade entendida como: “Interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo” (FREITAS, 2012, p. 91). O autor acrescenta, ainda, que:

A interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo histórico dialético, no campo da ciência. Na realidade, a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciências positivistas (FREITAS, 2012, p. 91).

Dessa forma, compreendemos a interdisciplinaridade a partir das questões da realidade constituindo-se em uma possibilidade de superar a indissolubilidade entre teoria e prática.

A Pedagoga “A” salienta, ainda, que no segundo semestre os educadores tiveram mais avanços em relação ao trabalho coletivo e, dessa forma, o planejamento também avançou. Ela recorda que em uma das formações que participou em Curitiba, a assessora do experimento, educadora Marlene Sapelli⁴⁴, fez o exercício de identificar o conteúdo e ver a qual porção da realidade este se relaciona. Ela continua dizendo que esse exercício foi realizado na escola com os educadores e com isso eles começaram a entender que não é a porção da realidade que exige o conteúdo e sim o conteúdo que chama a porção. Porém, ela salienta que esses avanços foram bem lentos.

A pedagoga “A” também reforça que houve avanços em relação à exposição dos planejamentos em sala de aula. Ela acrescenta que antes o planejamento era muito fechado e que o fato de expô-lo em sala de aula é uma prática que rompe com algumas

⁴³ Área de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia); área de linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física e Matemática) (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2013).

⁴⁴ Marlene Lúcia Sapelli é educadora da UNICENTRO e assessora do experimento.

estruturas, porque os educandos começam a ter a noção do que o educador está trabalhando, qual objetivo, aonde ele quer chegar, que metodologia ele vai usar e, então, começam a questionar os educadores.

Essa questão da publicização dos planejamentos é contemplada na fala da docente Jaqueline Boeno D’ávila⁴⁵. Ela afirma que antes os planejamentos eram feitos de forma individualizada e que agora os mesmos são feitos a partir de uma reunião, na qual sentam os educadores da área do conhecimento para construí-los e, posteriormente, são expostos em tabelas na parede da sala de aula. A orientação é que quando o educador esteja concluindo um conteúdo e iniciando outro, que explique para os educandos: “hoje nós vamos ter dança, vamos trabalhar com esta porção da realidade. Daí os alunos vão e grifam o que o professor já foi trabalhando e o que tá iniciando para o aluno poder acompanhar e questionar”, em caso de o professor não estar trabalhando determinado conteúdo contemplado no planejamento.

O fato de os educandos terem acesso ao planejamento gera um comprometimento maior, porque o educador começa a ser questionado. Como exemplo, a Pedagoga “A” relata uma situação em que um educando do sexto ano procurou a equipe pedagógica para relatar que a educadora não estava trabalhando aquilo que havia colocado nos planejamentos. Esta prática dos educandos é resultado de uma orientação organizativa própria do MST. Porém, no assentamento onde está situado o Colégio Iraci esta prática já esteve mais presente. Com o passar dos anos ocorreu a rotatividade de moradores. Muitos destes, não participaram do processo de ocupação e, esse determinante, talvez, possa ter influenciado a descaracterização de alguns elementos da organicidade do MST.

A Pedagoga “A” segue dizendo que isso não é para fiscalizar ou policiar o educador, mas, ao contrário, para que os educandos vejam que o planejamento não é algo fechado do educador. A prática também orienta os alunos, fazendo com que entendam a sequência dos conteúdos, identifiquem as porções da realidade e reflitam sobre: por que aprender este conteúdo e o qual a relação disso com a minha realidade? Isso, na compreensão da equipe pedagógica, constituiu-se em um avanço.

⁴⁵ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 03/12 de 2013. Jaqueline Boeno D’ávila é Licenciada em Educação do Campo. Atua na área de Linguagens e códigos. Na escola trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. Como sua formação é em Área do Conhecimento, pode atuar em Espanhol, Educação física, Artes e Língua Portuguesa. Na data da entrevista, estava trabalhando no Colégio Iraci há um ano. Estaremos nos reportando, neste texto, à educadora Jaqueline D’Ávila Boeno, somente como Jaqueline.

Ritamar Andreetta⁴⁶ relata que, bem ou mal, foi conseguido fazer o planejamento, se não com todos os educadores, com os da mesma área da disciplina e, algumas atividades conseguiu-se fazer em conjunto. Por exemplo, no sexto ano foi realizada, no primeiro semestre, uma atividade que envolvia as disciplinas de Matemática, Português e História. Ela relata que foram montadas várias questões para as crianças fazerem a pesquisa com os pais e que, em Matemática, disciplina ministrada por ela, conseguiu organizar atividades com as quatro operações. A educadora salienta que isso não é fácil porque exige muito tempo para organizar e planejar e, muitas vezes, “é muito mais fácil pegar o livro didático com tudo pronto e ir para a sala e passar as quatro operações”.

Ao abordar a questão do livro didático, é importante refletirmos sobre elementos que são inerentes ao processo de sua elaboração. Contribui para nossa compreensão os elementos trazidos por Apple no sentido de que os livros didáticos são:

[...] ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as (APPLE, 1997, p.74).

A partir desta contribuição, ainda é importante que a questão do livro didático seja analisada a partir de alguns olhares: pedagógico, político e econômico, conforme contribui Soares (1996, p. 53):

[...] um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processo decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição.

Porém, podemos inferir que, muitas vezes, é difícil realizar uma análise mais profunda desses elementos, tendo em vista a escassez de tempo que o educador dispõe para planejar suas aulas, o que o impossibilita de realizar uma reflexão mais crítica sobre este recurso.

⁴⁶ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 26/12/2013. Ritamar Andreetta atua na escola desde 1999 e trabalha com a disciplina de Matemática. Estamos nos referindo a esta educadora, no texto, somente como Ritamar.

A falta de tempo a que nos referimos também está presente na fala do docente Rudison Luiz Ladislau⁴⁷, quando relata que é muito comum no horário de intervalo para o almoço ver os educadores realizando as atividades da escola, corrigindo provas, fazendo pareceres, imprimindo provas, planejando. Enfim, realizando uma série de atividades que não se encerram às 17 horas, pois o educador continua esse trabalho em casa.

O tempo do docente na escola já é insuficiente para fazer o que a escola clássica faz, logo, quando se desenvolve o trabalho com uma proposta curricular que exige planejamento coletivo, que exige o trabalho com a realidade, que ultrapassa a sala de aula e os muros da escola, certamente evidencia-se a necessidade de maior tempo para os educadores realizarem seus planejamentos.

Portanto, a partir do planejamento do Plano de Estudos, que já contemplava a coluna da justificativa das disciplinas, os conteúdos, os objetivos de ensino, os pré-requisitos e os êxitos esperados, nas escolas, os docentes elaboraram a coluna das metodologias e dos critérios e instrumentos de avaliação. Apresenta-se no quadro 11, o planejamento parcial da escola, trabalhado no primeiro semestre de 2014. Exemplifica-se o complexo 1 completo com a coluna das metodologias e dos critérios de avaliação construídos pelos educadores de cada disciplina, do Colégio Iraci.

Quadro 11: Planejamento parcial do Colégio Iraci, 6º ano – complexo 01

<u>PLANEJAMENTO PARA O 6º. ANO A – 1º. SEMESTRE DE 2014</u>	
COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK- EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E NORMAL ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE - RIO BONITO DO IGUAÇU.	
EDUCADORES ENVOLVIDOS:	
DISCIPLINAS ENVOLVIDAS/ CARGA HORÁRIA SEMANAL E SEMESTRAL: Disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa, Espanhol, História, Geografia e Matemática.	
PORÇÕES DA REALIDADE PRESENTES NOS COMPLEXOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • A luta pela Reforma Agrária; • Produção de alimentos; • As formas de organização coletiva dentro e fora da escola e; • A cultura camponesa 	
OBJETIVOS FORMATIVOS	ÊXITOS
1. Exercitar a expressão oral e escrita.	Apresentar oralmente textos com entonação e ritmo em atividades de mística, culturais, de

⁴⁷ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 26 /11/2013. Rudison Luiz Ladislau ministra a disciplina de Geografia e em 2013 completa quatro anos de trabalho no Colégio Iraci. No ano de 2014 ele assumiu a vice -direção do Colégio Iraci. Estamos nos referindo a este educador, no texto, somente como Rudison.

	trabalhos em grupo e outros e produzir textos escritos incorporando novos vocábulos.
2. Utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta.	Perceber a existência de conceitos na explicação dos fenômenos.
3. Formular conceitos simples desde fenômenos da realidade.	Expressar conceitos simples pelo registro da observação e estudos da natureza do entorno da escola e discutidos em diferentes aulas.
4. Exercitar o raciocínio lógico.	Demonstrar uso do raciocínio lógico diante de situações do trabalho e das brincadeiras. Atenção à forma de resolução de problemas matemáticos.
5. Demonstrar postura de curiosidade intelectual.	Apresentar perguntas diante de situações vivenciadas e estudadas.
6. Desenvolver capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida.	Este objetivo pode ser verificado pela solicitação de registros (escritos e orais) das observações de aspectos visíveis feitas pelo estudante em saídas de campo seja para estudos da natureza, de locais de produção seja na participação em mobilizações ou encontros dos Sem Terrinha ou da Juventude Sem Terra, alternando-se solicitação de registros de observações livres e de observações orientadas.
7. Aprender a elaborar hipóteses de solução diante de problemas da prática.	Êxito a ser verificado por meio de - diálogo com os estudantes sobre situações de trabalho (dentro e ou fora da escola) e de organização coletiva para realizar tarefas diversas (para identificar as hipóteses que formula, ainda que sem identificá-las com esse nome); - exercícios escritos elaborados a partir de situações reais ou simuladas: diante de uma situação x (descrita) o que faria. No caso do 6º. Ano, o educando deve ser capaz de formular mais de uma hipótese diante de uma mesma situação ou problema.
8. Aprender procedimentos básicos de pesquisa para aprofundamento e comprovação de hipóteses ou posições sobre fatos.	Êxito a ser verificado por meio de atividades práticas de pesquisa (de campo e bibliográfica), que sigam passos ou roteiros previamente estabelecidos, realizadas a cada semestre e relacionadas a cada complexo. Também podem ser atividades relacionadas aos inventários da realidade desenvolvidos ou atualizados pela escola para seu planejamento anual.
9. Saber fazer análises e compor sínteses (mentais e escritas).	Saber observar e identificar uma problemática.
10. Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar decisões e de agir.	Saber identificar vários pontos de vistas diferentes presentes em uma situação ou questão.
11. Apropriar-se de tecnologias de produção e uso social.	Saber identificar o que é e para que serve uma tecnologia.
12. Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade, humildade, respeito e outros, demonstrando hábitos e emoções de vida coletiva: disposição e entusiasmo de colaborar para o bem estar dos outros.	Saber colocar-se em relações coletivas a partir de relações de interesses compartilhados.
13. Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política.	Saber identificar necessidades sociais a serem alteradas na realidade.
14. Desenvolver capacidade de iniciativa e de	Identificar problemas nas situações vivenciadas

agir organizadamente diante de problemas.	e estudadas, demonstrando interesse em sua resolução.
15. Desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo.	Demonstrar responsabilidade no trabalho de auto-serviço e trabalhos escolares, percebendo a interdependência do trabalho individual e coletivo.
16. Aprender algumas habilidades técnicas relacionadas a trabalhos socialmente úteis.	A depender das equipes de trabalho existentes ou saber lavar a louça, servir o alimento, limpar e arrumar o refeitório, biblioteca e outros espaços individuais e coletivos; domínio básico no trato com animais de pequeno porte e cultivo da lavoura e horta.
17. Compreender a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo a partir de participação (na escola e ou fora dela) em formas de trabalho que possam envolvê-lo diretamente nas atividades de planejamento, execução e balanço crítico coletivo.	Perceber a cooperação no trabalho da escola e do acampamento/assentamento e perceber-se como partícipe da cooperação, cultivando-a.
18. Conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo, compreendendo o atual contraponto de lógicas entre agronegócio e agricultura camponesa, e sua relação com as lutas sociais dos movimentos sociais camponeses da atualidade.	Situar-se diante da produção e do trabalho no campo compreendendo alguns de seus componentes como: trabalho manual e intelectual, tecnologias de produção, industrialização e comercialização, percebendo diferenças de apropriação destes elementos entre o agronegócio e a agricultura camponesa bem como elementos da articulação dialética entre ambos.
19. Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra.	Participar da mística e da memória na escola e no acampamento/assentamento e identificar seu significado.
20. Valorizar a produção cultural e fazer a análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais.	Identificar a produção da cultura nos diversos espaços na escola, no assentamento/acampamento e na sociedade e a existência da Indústria cultural.
21. Desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo.	Expressar nas situações vividas na escola e no acampamento/assentamento (como por exemplo: nos jogos, brincadeiras e danças, mística) a capacidade de prestar atenção no funcionamento de seu corpo, seus limites e possibilidades, bem como realizar ações de zelo pelo seu corpo e dos colegas.
22. Consolidar hábitos de higiene e de cuidados com a saúde.	Demonstrar consolidados hábitos de higiene individual, tais como: asseio corporal, alimentação saudável (sem agrotóxicos, balanceada) ser afetuoso, entre outros. E estabelecer relações das necessidades destes bons hábitos com sua saúde e o bem estar do ambiente (escola e entorno, por exemplo).
23. Desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão artística.	Demonstrar o gosto pelo belo, iniciativa e imaginação nas atividades artísticas promovidas pela escola e pelo acampamento/assentamento, como por exemplo, nas místicas e festas.
24. Desnaturalizar as relações de opressão, demonstrando consciência e indignação diante de injustiças e situações de exploração entre os seres humanos e da natureza.	Perceber situações de opressão e exploração nas relações humanas ao estudar a realidade.
25. Realizar as atividades com comprometimento e autodisciplina, posicionando-se criticamente diante delas.	Ao realizar as atividades propostas, conclui-las, avaliando-as e apresentando sua análise.
26. Desenvolver a afetividade, ampliando	Em trabalhos em grupos demonstrar

gradativamente o equilíbrio emocional.	preocupação com os demais integrantes, posicionando-se com calma e respeito.
27. Estabelecer/perceber relações entre conteúdos de ensino, atividades práticas e questões da realidade atual.	Em debates orais demonstrar que percebe que existe relação entre o que estuda e o que vivencia no cotidiano.
28. Perceber as conexões que ligam entre si os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é movimento e como acontecem as transformações na natureza, na sociedade.	Ao estudar diferentes fenômenos naturais e sociais perceber que eles vão acontecendo de diferentes formas em diferentes épocas e que há relações entre eles.
<p>COMPLEXO 1</p> <p>Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: “a luta pela Reforma Agrária”. Essa luta envolve não só a necessidade de acesso à terra como meio de produção, mas é uma luta por condições adequadas para viver e produzir, o que implica em moradia, acesso à tecnologia, viabilização da circulação e venda da produção e outros. A essa luta estão agregadas a luta de gênero, pela terra, pela saúde, por educação e outras.</p>	
LÍNGUA PORTUGUESA	
Justificativa da disciplina	<p>Do ponto de vista da disciplina de Língua Portuguesa, a vinculação a este complexo pretende tomar variados aspectos da vida, descrita nas falas que contam os fatos e trazem em si os conflitos, as lutas, as condições de vida. Na escola essas falas devem ser resgatadas, estudadas, tematizadas na oralidade, leitura e produção de textos.</p> <p>Os textos lidos e produzidos são organizados em diferentes gêneros textuais, dependendo das suas condições de produção (quem escreve, para quem, quando, em que situação, com que intenção etc). É necessário que o leitor seja capaz de perceber essas condições para compreender que o texto expressa visões de mundo. Sendo assim, este permite diferentes leituras e registros evidenciando a função social da escrita.</p> <p>No primeiro semestre do 6º ano, relatos relativos às histórias de vida e do acampamento podem gerar textos narrativos orais e escritos. Esses textos farão o registro dos diferentes aspectos que sustentam a luta pela terra, em narrativas individuais e coletivas, que garantem que a visão de mundo dos educandos, da comunidade, dos movimentos fique registrada, podendo ser acessada por outros leitores. Rompe-se com a posição do educando apenas como consumidor de textos, passando ele a ser também aquele que os produz.</p> <p>Outros gêneros textuais estarão sendo trabalhados, como: entrevistas com pessoas mais velhas, poesias e canções que relatem a luta pela terra, bem como notícias de jornais. Textos que tragam diferentes visões e histórias de vida que serão comparados com as relatadas pela turma e que possibilitem ao educando perceber que os discursos explícitos e implícitos precisam e devem ser identificados pelo leitor.</p>
Conteúdos	Leitura

	<p>- Gêneros discursivos: adivinhas, álbum de família, fotos, músicas, diário, relatos de experiências vividas, texto não verbal, causos, palavras de ordem, calendários e calendário histórico, pesquisa, dicionário e outros que surgirem como necessidade para refletir sobre o complexo (LP1, LP2, LP4, LP5 LP6).</p> <p>- Contexto de produção, elementos composicionais do gênero, finalidade, informações explícitas e implícitas, intencionalidade do texto, interlocutor, léxico, tema, vozes sociais presentes no texto, progressão referencial do texto (LP1, LP2, LP4).</p> <p>Escrita Adequação ao gênero, acentuação gráfica, concordância nominal e verbal, elementos composicionais do gênero, finalidade do texto, intencionalidade do texto, interlocutor, coesão e coerência, pontuação, recursos gráficos, ortografia (LP3,LP9).</p> <p>Oralidade Adequação ao contexto, adequação ao gênero, diferenças entre o oral e o escrito, elementos extralinguísticos, finalidade, marcas linguísticas, papel do interlocutor, variações linguísticas (LP8, LP9).</p>
Objetivos de ensino	<p>LP1- Conhecer o conjunto de gêneros discursivos e perceber os elementos textuais que os compõe;</p> <p>LP 2- Identificar no cotidiano os diferentes gêneros discursivos aprendidos;</p> <p>LP 3- Compreender que escrever é um processo que promove o encontro entre quem escreve e quem lê;</p> <p>LP 4- Identificar as informações implícitas e explícitas do texto;</p> <p>LP 5- Introduzir pela leitura os diferentes gêneros discursivos;</p> <p>LP 6- Decodificar as marcas linguísticas presentes no texto;</p> <p>LP 8 - Promover os momentos de discurso em sala de aula e realizar o registro e comunicar;</p> <p>LP 9 - Dar o tratamento escrito (norma culta) ao discurso oral considerando o gênero textual escolhido.</p>
Pré-requisitos	<p>Ter vivenciado a leitura de textos em diferentes gêneros, sendo capaz de ler com alguma autonomia, atribuindo sentido ao que lê.</p> <p>Ter vivenciado a produção de textos diversos, sendo capaz de organizar o que escreve de forma a ser compreendido.</p> <p>Ter vivenciado situações de produção de textos orais tais como rodas de conversa, contação de histórias, debates, etc.</p>
Metodologias	<p>Análise e interpretação de diferentes gêneros textuais, com estudo de estrutura, leitura e escrita. (música relato de experiências, poema e palavras de ordem, cartas Etc.).</p> <p>Declamação e seminário abordando a luta pela reforma agrária.</p> <p>Desenvolver seminários dirigidos com a obra: “Escola em movimento”.</p>

	<p>Fichário de leitura.</p> <p>Relato de Sebastião Salgado sobre o acampamento e releitura de algumas de suas obras. Construção de cartas, leitura e interpretação de textos.</p>
Êxitos esperados	<p>LP 1, 2, 4, 5, 6 Demonstrar conhecer a diferença da finalidade entre textos literários e informativos, percebendo que cada texto está vinculado a um momento específico de produção, possui marcas linguísticas específicas e que exige estratégias diferentes de leitura.</p> <p>LP 8 Respeitar os turnos de fala.</p> <p>Ordenar de forma coerente os textos orais.</p> <p>Buscar a clareza e objetividade na fala.</p> <p>Adequar a fala a diferentes interlocutores.</p> <p>Contribuir nos diferentes momentos de produção oral.</p> <p>LP 9 Produzir textos em diferentes gêneros, buscando adequá-los a diferentes interlocutores e finalidades.</p> <p>Fazer tentativas de incorporar novos vocábulos ao texto.</p> <p>Procurar usar a pontuação de forma rica e variada.</p> <p>Fazer tentativas de paragrafar o texto.</p> <p>Demonstrar que compreendeu que o texto escrito possui características diferentes do texto oral, evitando gírias e elementos coesivos próprios da oralidade.</p>
Critérios e instrumentos de avaliação	<p>Debates e trabalhos em grupo.</p> <p>Avaliação escrita: assimilação dos conteúdos (leitura/interpretação, escrita, coesão e coerência, tipologia, normas gramaticais). Recuperação: após revisão dos conteúdos, trabalho ou outra avaliação escrita.</p> <p>Avaliação do seminário. Critérios: oralidade, interpretação, participação, apresentação, leitura e assimilação dos conceitos, postura corporal na hora da apresentação, clareza e objetividade, conexão com a realidade.</p> <p>Auto-organização e interação.</p>
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPAÑHOL)	
Justificativa da disciplina	<p>Do ponto de vista da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) ao trabalhar com escrita, oralidade e leitura a partir de diferentes gêneros textuais é possível discutir a questão da Reforma Agrária e as implicações que a mesma tem para a vida dos acampados/assentados. Isso se dará pela escolha de textos que apresentam a questão.</p>
Conteúdos	<p>Leitura</p> <p>-Intertextualidade; intencionalidade; léxico; coesão e coerência; funções das classes gramaticais no texto; elementos semânticos; recursos estilísticos (figuras de linguagem).E1,E2, E3</p> <p>Escrita</p> <p>-Escrita de textos variados; finalidade do texto; intencionalidade do texto; Intertextualidade; condições de produção; informatividade (informações necessárias para a coerência do</p>

	<p>texto); léxico; coesão e coerência; funções das classes gramaticais no texto; elementos semânticos; recursos estilísticos (figuras de linguagem). E1,E5,E8,E3</p> <p>Oralidade -Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc...; adequação do discurso ao gênero; turnos de fala; variações linguísticas; marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; pronúncia. E3,E5</p>
Objetivos de ensino	<p>E1- Identificar as estruturas básicas da língua espanhola, bem como, ler e escrever mediante estruturas e vocábulos;</p> <p>E2-Identificar nos temas propostos a intencionalidade e a intertextualidade de cada texto</p> <p>E3-Reconhecer por meio da leitura a coesão e coerência dos textos</p> <p>E5-Identificar os recursos estilísticos itinerantes (figuras de linguagem);</p> <p>E8-Utilizar corretamente a acentuação gráfica e ortografia das palavras.</p>
Pré-requisitos	Identificação de gêneros discursivos.
Metodologias	<p>Partindo de um texto referente à agroecologia, trabalhar os elementos ortográficos, pontuação, acentuação e grafia.</p> <p>Encaminhar pesquisas para que os educandos falem se produzem alimentos agroecológicos e quais são.</p> <p>Produzir cartazes com desenhos dos alimentos que são produzidos no assentamento.</p>
Êxitos esperados	<p>E1 e E2 – Apropriar-se da língua espanhola utilizando-a em diversas situações vivenciadas no acampamento/ assentamento.</p> <p>E5 e E8- Ouvir, falar, ler e escrever, apropriando-se gradativamente de estruturas básicas da língua espanhola.</p>
Critérios e instrumentos de avaliação	<p>Na avaliação será levada em conta a participação nas atividades e nos trabalhos propostos.</p> <p>Após o término de no máximo dois conteúdos será realizado uma prova descritiva e objetiva sobre os conteúdos que foram trabalhados.</p>
HISTÓRIA	
Justificativa da disciplina	<p>Do ponto de vista da História pretende-se que os elementos presentes no processo que motivam a luta pela terra e, conseqüentemente a luta pela agroecologia (como mudança na tecnologia de produção) e a luta pela cidadania, contribuam para construir o entendimento do tempo histórico, do modo de produção, bem como das mudanças que nos trouxeram até a forma atual de produzir a vida. Os elementos do presente são resultado do processo histórico, portanto, contribuem para compreender as suas formas anteriores.</p>
Conteúdos	<p>O que é história: tempo; temporalidade; fontes (H1).</p> <p>Modo de produção primitivo: teorias; mitos; lendas (H3 H6 H8).</p> <p>Criação da agricultura e o desenvolvimento técnico: paleolítico; neolítico; idade dos metais</p>

	(África e América) (H3 H6 H8). América pré-colonização: povos pré-colombianos (H8 H9).
Objetivos de ensino	H1 Conhecer a história a partir dos tempos históricos e as relações estabelecidas no tempo. H3 Introduzir o conceito de modo de produção H6 Identificar os processos de ruptura e permanência na passagem entre os modos de produção. H8 Identificar como as mudanças na técnica de produção e a posse da terra mudam as relações de poder entre sujeitos e a natureza. H9 Conhecer as diferentes teorias da presença do ser humano na América
Pré-requisitos	Não há.
Metodologias	Iniciar com uma leitura do conteúdo do livro didático. Em seguida explicar e abrir espaço para que os educandos comentem sobre o assunto. Fazer a linha do tempo da história da humanidade e da história do assentamento em painéis para socializar com o coletivo (aluno, escola). Conhecer pelo vídeo a história de São Raimundo Nonato e o marco do início da civilização no Brasil. Ler a história da humanidade em quadrinhos. Construir um cartaz com os números romanos. Produzir um varal representando fontes históricas. Produzir um varal de fontes históricas a partir dos documentos, fotos, depoimentos, livros, cartas sobre a história do Assentamento. Coleta de materiais fotos, documentos que tratam a história do assentamento. Obs: Para o aluno incluso será ofertado adaptações curriculares conforme a necessidade.
Êxitos esperados	H1 Estabelecer relações entre passado e presente, localizando-se no tempo e no espaço; pode ser por meio de uma fala, na descrição de um texto, na leitura, na narração. Quando reconhece em imagens, filmes, costumes, as mudanças e permanências. H3 Dominar as características básicas do modo de produção, desde relações escravistas, feudais, capitalistas, identificando nos modos de produzir a própria vida, percebendo as permanências e as mudanças. H6, H8 Entender que existiam formas diferentes de produção, que algumas ainda permanecem e que o processo de desenvolvimento de técnicas é fruto do trabalho humano. Perceber que a agricultura foi responsável pela fixação do ser humano num determinado espaço e que deixou de ser nômade o que possibilitou ocupar e transformar aquele espaço de acordo com suas necessidades. H9 Estabelecer relações entre a presença do ser humano na América reconhecendo que há diferentes formas de explicá-la.
Critérios e instrumentos de avaliação	A avaliação será contínua através de provas orais e escritas, trabalho de pesquisa, exposição em seminário, produção de textos e produção de cartazes.

	Participação em sala de aula, onde será avaliada a compreensão do conteúdo pelo educando.
GEOGRAFIA	
Justificativa da disciplina	Para a disciplina de Geografia, é importante que o educando se perceba como sujeito que produz e vive o lugar (acampamento/assentamento), que é fruto de relações de conflitos e de poder pelo território na luta pela terra e pela Reforma Agrária, se faz necessário o conhecimento das categorias geográficas (território, paisagem, lugar e região) as quais ajudarão na compreensão dessa realidade em que ele se insere.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço geográfico, materialidade (natural e técnica) e as ações sociais, econômicas, culturais e políticas (G2). - Localização e orientação no espaço brasileiro, local e mundial por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas) (G1). - Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade (G2).
Objetivos de ensino	<p>G01 - Perceber e situar-se no espaço geográfico no qual o educando está inserido</p> <p>G02 - Identificar e conceituar as diferentes categorias geográficas, a saber: paisagem, lugar, região, território e sociedade/natureza.</p>
Pré-requisitos	<p>G1 e G2 - Identificação dos elementos naturais (rios, vegetação, relevo, solo, entre outros) e humanos (aspectos das casas, da comunidade – cultura, política, as bases da economia) presentes no espaço em que o educando vive;</p> <p>Obs. Só para G1 - O educando já deve ter em mente a história do lugar em que vive e o porquê de sua situação de acampado/assentado.</p>
Metodologias	<p>Prática de observação da paisagem real aos arredores da escola, relatando as formas de ocupação de terras.</p> <p>Construção de mapas de localização e representação da paisagem do meio de convívio do educando.</p> <p>Reproduzir um mapeamento do trajeto casa/escola do educando.</p> <p>Fazer leitura e uso de mapas referência para atividades diversas relacionadas às transformações ocorridas no meio natural devido a inserção da agropecuária local.</p> <p>Fazer leitura de imagens na TV multimídia e elaborar um cartaz com ilustrações ocorridas no meio natural no decorrer da história do assentamento.</p> <p>Exposição oral sobre a ocupação e a distribuição de terras no espaço brasileiro.</p> <p>Pesquisa no laboratório de informática sobre os Movimentos Sociais que atuam na Reforma Agrária.</p> <p>Fazer desenhos sobre paisagem natural e humanizada.</p> <p>Fazer leitura de textos e livros sobre os vários conceitos geográficos.</p>
Êxitos esperados	G1 - Apontar elementos que caracterizam sua

	<p>condição de acampado e/ou assentado e a necessidade da existência da luta pela terra e pelo território.</p> <p>G2 - Diferenciar o significado dos conceitos e usá-los para a interpretação do Espaço Geográfico.</p>
Critérios e instrumentos de avaliação	<p>Elaboração de um painel sobre o espaço local relacionando com diversos lugares.</p> <p>Leitura de imagens de ontem e de hoje.</p> <p>Pesquisa com conceituações em dicionário de Geografia.</p> <p>Avaliação escrita em forma de produção de texto sobre assuntos explicados.</p> <p>Desenhar as paisagens.</p> <p>Provas escritas.</p>
MATEMÁTICA	
Justificativa da disciplina	<p>Do ponto de vista da disciplina de Matemática ao relacionar os conteúdos específicos com a luta pela reforma agrária é possível fazer analogias entre a história da própria Matemática enquanto campo de disputa e a luta do Movimento, bem como pesquisar sobre a origem das famílias, números de acampados/assentados, realizando o tratamento dessas informações, quantificando-as e organizando-as para analisá-las criticamente.</p>
Conteúdos	<p>Números e álgebra</p> <p>M1 - Sistemas de Numeração;</p> <p>- Linguagem numérica. Sistema de numeração Maia, Babilônio, Egípcio, Romano; Sistema de numeração decimal (Indo-arábico).</p> <p>Tratamento de informação</p> <p>M7 - Dados, tabelas e gráficos;</p> <p>Noções elementares de estatística; ler e interpretar dados estatísticos; Construir e analisar com dados estatísticos: gráficos de barras.</p>
Objetivos de ensino	<p>M1-Conhecer os diferentes sistemas de numeração e estabelecer relações com o sistema decimal;</p> <p>M7-Tabular dados, interpretar e identificar os diferentes tipos de gráficos.</p>
Pré-requisitos	<p>M1 - Conhecer a história do número.</p> <p>M7 não tem pré - requisito.</p>
Metodologias	<p>Entregar para os educandos um crachá em que todos deverão escrever o seu nome e apresentar com tarjas o alfabeto numerando-o, de forma com que possam estar fazendo a adição dos mesmos e também a leitura dos numerais.</p> <p>Utilizar da adição realizada do nome dos educandos para ensinar os conceitos de antecessor e sucessor, separando-os na sala.</p> <p>Ir utilizando o dicionário para a escrita dos números além dos apresentados no alfabeto.</p> <p>Fazer uma relação com o nome de cada educando, da história do Assentamento da história da Matemática.</p> <p>Trabalhar com a TV pendrive sobre a história do número.</p> <p>Utilização do documentário sobre os Egípcios/ Astecas e Maias.</p> <p>Utilizar a linha do tempo usada na disciplina de</p>

	<p>História relacionando com os sistemas de numeração.</p> <p>Utilizar da leitura encaminhada pelas disciplinas de História e Língua Portuguesa da obra “Escola em Movimento” de forma a relacionar a luta pela terra com a luta do sistema romano e o sistema indo-arábico.</p> <p>Fazer a leitura do livro sobre o número.</p> <p>Montar o quadro: valor lugar do sistema decimal com o educando.</p> <p>Utilizar de ábacos para ensinar o sistema de numeração decimal.</p> <p>Utilizar do material dourado para compreensão do sistema decimal.</p> <p>Ensinar os educandos a pesquisar em livros, enciclopédias, revistas e outros documentos (Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Ed. Física, Espanhol).</p> <p>Utilizar de recortes em revistas e jornais de forma a construir cartazes diferenciando tabelas de gráficos.</p> <p>Utilizar da entrevista/pesquisa feita por Língua Portuguesa, História e Matemática do ano passado para ler e interpretar dados estatísticos e construir gráficos de barras e analisá-los.</p>
Êxitos esperados	<p>M1 - Relacionar o conhecimento apropriado com a luta pela reforma agrária trabalhando a história dos números e de diversos sistemas, a apropriação pelos europeus, o processo de colônia e sua supremacia sobre os demais conhecimentos etnomatemáticos dos diferentes povos.</p> <p>M7 - Pesquisar sobre a origem das famílias, números de acampados/assentados, comparação.</p>
Critérios e instrumentos de avaliação	<p>Observar nas carteiras dos educandos se eles conseguem fazer a relação das letras com os números e se conseguem realizar a adição.</p> <p>Verificar quem compreende antecessor e sucessor no momento da separação dos educandos.</p> <p>Verificar através do relatório escrito se consegue relacionar a luta pela Reforma Agrária com a luta do sistema romano sob o sistema indo-arábico.</p> <p>Compreender o sistema de numeração decimal, identificando o conjunto de regras e símbolos que o caracterizam.</p> <p>Observar se conseguem entender o sistema decimal utilizando o ábaco.</p> <p>Verificar se consegue ler um número usando das classes e ordens do sistema decimal e verificar a ortografia na escrita dos números naturais.</p> <p>Verificar se sabem fazer a comparação de números naturais, e se reconhecem sucessor e antecessor.</p> <p>Verificar se ao procurar tabelas e gráficos conseguem distingui-los.</p> <p>Verificar se houve compreensão na construção de tabelas e gráficos e analisá-los.</p> <p>Compreender a construção de tabelas como maneira de organizar, representar e interpretar dados e se conseguem construir gráfico de barras.</p> <p>Realizar um seminário sobre a leitura do livro sobre o número que será avaliado a partir dos critérios: oralidade, interpretação, participação,</p>

	<p>apresentação, leitura do livro, assimilação dos conceitos, postura corporal na hora da apresentação, clareza e objetividade, conexão com a realidade.</p> <p>Será avaliada a participação, assiduidade, interesse, busca pelo conhecimento, qualidade na apresentação do trabalho (estética), qualidade da escrita (ortografia, grafia, concordância, pontuação), problematização, questionamentos; tomada de decisão e iniciativa.</p> <p>A avaliação dos educandos com necessidades educacionais especiais terá atividades diferenciadas conforme suas necessidades.</p>
<p>INDICAÇÕES METODOLÓGICAS GERAIS</p> <p>Estas indicações gerais não substituem os métodos específicos que as disciplinas devem pôr em prática, seguindo a natureza epistemológica que têm e as inclinações teóricas que os profissionais da educação desenvolvem ao longo de sua formação e prática.</p> <p>Espera-se que as metodologias façam uso da interface com a vida do educando, no caso específico, procurando estabelecer relações de significação das aprendizagens (ensino e formação) com a luta pela terra. Quais são as lutas e anseios que perpassam a vida da comunidade e dos educandos? Como os educandos vêm estas lutas? Como se ligam a elas e as expressam em sua produção nas disciplinas? Que fontes educativas o entorno da escola provê para que o educador possa fazer uso em seu trabalho pedagógico? Como eles podem lutar por mais cidadania?</p>	

Fonte: planejamento cedido pelo Colégio Iraci

Como vimos, estiveram envolvidas as disciplinas de: Língua Portuguesa, Espanhol, História, Geografia e Matemática. Portanto, essas disciplinas estão envolvidas concomitantemente com um mesmo complexo.

No início de 2014, conforme descrito, neste texto, nas páginas 44-45 (décimo sétimo encontro), decidiu-se por colocar a coluna dos objetivos formativos, êxitos e a justificativa da disciplina, anteriores à tabela do planejamento. Assim sendo, o roteiro do planejamento, da escola, ficou somente com as colunas dos conteúdos, objetivos de ensino, critérios e instrumentos de avaliação. Esta alteração se deu, principalmente, pela dificuldade de compreensão dos docentes. Portanto, mante-se no Plano de Estudos, mas não no formulário de planejamento da escola⁴⁸.

No planejamento acima, podemos perceber a relação entre os conteúdos de algumas disciplinas, portanto, há a necessidade de realizar o planejamento de forma coletiva e, conforme a educadora Jaqueline, sente-se falta de “sentar e planejar no coletivo”, pois, no entendimento dela, cada educador trabalha alguns conteúdos que são parecidos, mas que, às vezes, ficam muito particularizados, muito individualizados na disciplina e não se consegue enxergar as relações existentes entre ambas.

Em entrevista, outra pedagoga do Colégio Iraci, denominada neste texto de pedagoga “B”, cita um exemplo do trabalho relacionado entre as disciplinas: por conta

⁴⁸ Não foi possível trazer o planejamento da escola com essas alterações, pois, até o momento, não estavam finalizados.

da festa de comemoração do aniversário do Assentamento a disciplina de Língua Portuguesa trabalhou a questão estrutural e organizativa dos textos para a elaboração do convite, banners e cartazes. Porém, a construção do convite em si, a ilustração e a mistura de cores foram realizadas na disciplina de Artes.

Entretanto, no primeiro ano de experimento, o planejamento coletivo foi realizado com limites. A partir da situação elencada pelo educador Nilton, reforçamos a necessidade de maior tempo para o educador compreender a proposta em sua totalidade, planejar de forma coletiva, para que, de fato, consiga ser transformada a prática pedagógica.

Em relação à proposta curricular e às mudanças na prática pedagógica do educador, Ana Cristina salienta que existem educadores que, de fato, se envolvem para além da sala de aula. O docente continua tendo que ensinar o conteúdo, continua fazendo as avaliações, corrigindo tarefas, continua tendo que chamar a atenção dos estudantes, pois “isso não muda, porque isso é da dinâmica da escola”. Ela destaca que:

O que muda, de fato, é o envolvimento dos docentes, pois está mais próximo do educando, conhece as suas contradições, conhece a sua realidade, consegue pensar o conhecimento a partir disso, então isso avança [...]. O que eles aprendem, aprendem de fato, não aprendem o que a gente gostaria que aprendesse, até por conta do tempo, por conta de outras questões [...]. Muda essa relação...a questão de olhar com clareza política, com objetivos formativos, então sai um outro sujeito, não é só formar cognição.

O Colégio Iraci é uma escola que já possuía uma proposta diferenciada. O educador Marcelo expõe que acompanhou a implantação dos Ciclos de Formação Humana, então, já vivenciou o processo de formação, de transformação, uma forma diferenciada de planejar e de se organizar. Ele continua dizendo que, com os complexos, na prática, mudaram consideravelmente a forma de planejar, pois os mesmos exigem planejamento coletivo e se o educador não o fizer associado com outras disciplinas, não consegue dar conta.

Acerca das transformações que ocorreram na prática pedagógica, a educadora Sandra Brito Fernandes⁴⁹ identificou que a proposta com os complexos facilitou a organização do educador na sua disciplina e também propiciou o diálogo e as atividades interdisciplinares. Ela acrescenta, ainda que:

⁴⁹ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 25 de março de 2014. Sandra Brito Fernandes. Em 2014 completa o terceiro ano que atua no Colégio Iraci. É graduada em Letras e Literatura. Ministra a disciplina de Língua Portuguesa.

O fato de ter as porções da realidade nos complexos nos possibilita, desde a organização das aulas, pensar a própria realidade em que o aluno está inserido e trazer essa realidade para a sala de aula não como um elemento a mais, porque muitas vezes quando temos aulas temáticas a gente acaba estudando separadamente como se fosse uma parte do conteúdo isolada das demais [...] com os complexos não! eles estão dentro do conteúdo da disciplina e você vai desenvolver a partir da porção da realidade. Isso facilitou a organização do trabalho do professor e oportuniza aos alunos interagir por que está se falando de sua realidade, da realidade que ele experimenta em seu dia a dia.

Portanto, a realidade não deve ser trabalhada na escola como um elemento a mais, mas estar intrínseco ao conteúdo. Ela destaca ainda que a falta de planejamento coletivo pode tornar, muitas vezes, o trabalho repetitivo para o educando.

O Educador Rudison também contribui dizendo que não há muitas alterações em relação ao Ciclo de Formação Humana; a questão é que a visão que o educador tinha era muito fragmentada, não conseguia enxergar o todo dessa concepção de escola e de educação e como isso se articula. Ele considera que a maior dificuldade consistia em visualizar as relações entre sala de aula, para além da sala de aula, a auto-organização dos estudantes e a relação do trabalho com a realidade. Para ele, com a proposta por Complexos de Estudo houve avanços, pois por meio das formações foi possível visualizar essas relações, fazendo as conexões e ver o movimento que existe dentro da escola. Ele acrescenta ainda, que romper com a lógica de sala de aula e entender a formação humana, em todas as dimensões, compreendem grandes desafios. Muitas vezes há uma longa distância entre as concepções e a prática, porque mudar a prática é muito difícil. Neste sentido, é necessário compreender que:

[...] a nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo (FREITAS, 2010b, p. 161).

Em depoimento, a educadora Jaqueline destaca que os educandos também estão buscando aprender mais sobre os Complexos de Estudo. Ela acrescenta, ainda, que é visível a mudança de postura dos estudantes. E quando indagada sobre as transformações que já são perceptíveis, salienta que o que mais mudou na prática foi a questão do planejamento coletivo, pois não é necessário “ficar refazendo o que outro professor já fez ou vai fazer, lógico que com enfoque de cada disciplina”. Ainda, o que também avançou foi a questão da associação direta com a realidade dos educandos,

considerada pela educadora, importantíssima. Essa questão é abordada por Rosália Justina Felski⁵⁰, mãe de educanda do colégio, que relata ainda ser bastante cedo para avaliar porque nem todas as famílias estão inteiradas do trabalho, mas algumas têm conhecido a proposta e têm elogiado. Ela recorda de um dos depoimentos de uma mãe que diz:

Que bom que a escola está trabalhando com a nossa realidade por que eles têm aprender isso enquanto são pequenos porque depois de grande a gente não consegue mais. As famílias que mais acompanham estão aprovando a proposta e já perceberam a diferença, mas há os que ainda não entenderam a proposta.

Em depoimento, o Sr. Orlando Lucídio Baim⁵¹, pai de educando do Colégio, relata que, às vezes, os pais não sabem o que significam as terminologias que compõem a proposta curricular por Complexos de Estudo, mas na prática eles sabem o que está acontecendo e percebem as mudanças. Nas palavras do Sr. Orlando, “a nossa escola tem que ter um currículo diferenciado, tem que ter projetos diferenciados”, pois, existem inúmeras diferenças entre a escola da cidade e a do campo. Ele acrescenta, que este trabalho é necessário, pois os educandos precisam aprender a se organizar, precisam aprender além do conhecimento científico.

Um elemento que a escola teve poucos avanços em 2013 foi a questão trabalho socialmente necessário. A educadora Jaqueline afirma que “levar o trabalho para fora da sala de aula ainda é difícil. Algumas atividades feitas na escola, ainda a gente vê como auto-serviço”. Em relação a isso, Shulgin (2013, p. 95) chama atenção de que “este trabalho, que ocorre somente dentro da escola, com um enfoque hábil, pode ser posto a serviço da população adulta e tornar-se socialmente necessário”.

Ainda, de acordo com as entrevistas, os educadores verbalizam que demoraram para compreender o que é, de fato, o trabalho socialmente necessário. O educador Marcelo do Vale Lopes⁵² observa que, inicialmente, confundia-se muito, pois “pensávamos que organizar e limpar a sala era trabalho socialmente necessário, mas não era”. Então, foi necessário compreender o conceito e isso demorou um pouco.

O trabalho socialmente necessário exige auto-organização dos educandos, já que:

⁵⁰ Entrevista Concedida à Claudinéia Lucion Savi, em 25 de março de 2014. Mora na comunidade há 09 anos.

⁵¹ Entrevista concedida à Claudinéia Lucion savi, em 25 de março de 2014. Orlando Lucídio Baim reside no Assentamento Marcos Freire desde 2002.

⁵² Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi em 26 de dezembro de 2013. Marcelo do Vale Lopes é docente no Colégio Estadual do Campo Iraci Salet Strozak desde 2009. Ministra a disciplina de História. Em referência ao educador Marcelo do Vale Lopes, estamos utilizando, neste texto, apenas Marcelo.

Requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só o treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Sem isso ele não é viável, é impensável. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua, etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. É muito necessário (SHULGIN, 2013, p. 113).

O autor chama a atenção no sentido de que, para a realização do trabalho socialmente necessário, é imprescindível a auto-organização das crianças. Ele acrescenta também que é necessário planejar olhando para a realidade e, assim, deixar de ser casual. Em relação a isso, o autor nos remete a pensar sobre o fato de que “precisamos ouvir as exigências que ditam a economia local e o modo de vida da população camponesa e, considerando-os, escolher o trabalho” (SHULGIN, 2013, p. 99-100). Porém, continua dizendo que “ainda acontece ao acaso, e o professor ainda não compreende claramente por que; e, muitas vezes, isso ocorre apenas na conclusão do complexo, e só. Isso é um erro” (SHULGIN, 2013, p. 100).

Portanto, compreender o trabalho socialmente necessário em sua amplitude, constitui-se em um desafio que os educadores do Colégio Iraci têm para o experimento, pois, conforme a manifestação de Ritamar, “estamos em processo”, “estamos engatinhando”.

A seguir discutiremos acerca dos outros elementos que estão sendo experimentados na escola e as transformações ocorridas no âmbito do trabalho pedagógico.

4.4 TRANSFORMAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Além da questão do planejamento, o Colégio Iraci conseguiu avançar no primeiro ano de experimento (2013) na auto-organização dos estudantes e em alguns setores como, por exemplo, da comunicação, da cultura e da arte e nos seminários de devolução para a comunidade. Porém, o que ainda não se conseguiu avançar foi na questão trabalho socialmente necessário.

Dessa forma, neste tópico objetivamos analisar os elementos da Proposta Curricular por Complexos de Estudo que foram experimentados, no ano de 2013, na Escola Base Iraci Salete Strozak, e as transformações na organização do trabalho pedagógico da escola a partir desta proposta.

Freitas (2012) contribui para a compreensão acerca de trabalho pedagógico, entendendo-o em dois níveis:

a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 2012, p. 94).

Porém, “a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática porque é desvinculada do trabalho material” (FREITAS, 2012, p. 99). Assim sendo, “só pode criar uma prática artificial que não é trabalho vivo” (FREITAS, 2012, p. 99) e, de acordo com o autor, é o trabalho material que assegura “indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade”.

O trabalho com a Proposta Curricular pressupõe várias transformações nos dois níveis descritos por Freitas, ou seja, tanto em sala de aula quanto na organização global da escola. Todavia, como vimos o Colégio Iraci, já contemplava alguns elementos da Proposta Curricular por Complexos em seu planejamento. Os educadores que já estavam inseridos na dinâmica da escola conseguem visualizar esta questão que, talvez, os mais novos ainda não consigam.

Importante destacar que a proposta da escola, anterior a 2013, já contemplava elementos da auto-organização⁵³, pois, compreendia-se que a “auto-organização dos educandos precisa ser construída processualmente tendo-os como protagonistas neste processo” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2009, p. 55). Além disso, é importante que a:

[...] nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorado nesta luta; em terceiro lugar, qual espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é

⁵³ No marco operacional do PPP do Colégio Iraci, de 2009, destacam-se dois aspectos: “Trabalharemos com a organização de grupos/núcleos de trabalho e estudo. Cada turma organiza-se, segundo seus critérios (amizade, afinidade de trabalho, gênero, vizinhança entre outros), em grupos de quatro a cinco pessoas, grupos fixos de trabalho no trimestre, com tarefas combinadas: - Escolher um coordenador/uma coordenadora do grupo; - realizar trabalhos em sala de aula sempre que solicitados pelos educadores (pesquisas, entrevistas, produções, discussões); - escolher a coordenação geral, que representará esta no colegiado de turmas (coordenação geral dos/das estudantes); - definir regras e normas; - promover o estudo e assumindo o compromisso do pequeno coletivo e da classe. Coordenação Geral de Educandos da escola. Esta é formada pelos representantes de cada uma das turmas e tem como tarefa: - ouvir e discutir os problemas trazidos pelos grupos; - propor mudanças, alternativas para a direção da escola; - promover eventos esportivos e culturais; - coordenar as assembléias de educandos; - garantir a execução do planejamento da assembléia; - garantir a mística e as atividades culturais; - elaboração e aprovação das normas da escola; - coordenar o conselho de classe participativo com o educador coordenador” (COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK, 2009, p. 55).

preciso que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta [...] (PISTRAK, 1981, p. 33-34).

Assim, na escola, a partir da auto-organização, os educandos vão assumindo tarefas e “travando a luta” nos espaços que ocupam e que fazem parte.

No ano de 2013, no âmbito da auto-organização dos estudantes, avançou-se nos setores da comunicação, da cultura e da arte. Contudo, nem todos os educandos se envolveram. Este elemento está presente no depoimento da educanda R⁵⁴ que está, no momento, contribuindo com a organização dos Núcleos Setoriais, quando diz que o maior objetivo, agora, é inserir todos os educandos nos núcleos setoriais. Em relação à participação dos estudantes é importante refletir e ter clareza de que “a auto-organização das crianças não é apenas um jogo. Deve ser uma necessidade, uma ocupação séria das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e comprometida” (PISTRAK, 1981, p. 151).

É possível que a construção deste entendimento possa contribuir e ampliar a participação dos educandos nas atividades de auto-organização, pois, a partir do momento que o estudante assume um compromisso, também deve estar ciente das implicações para o coletivo quando da não realização de uma atividade.

No início do ano de 2014, a escola passou a implementar os Núcleos Setoriais de acordo com as orientações prescritas no Plano de Estudos.

A educadora Jaqueline relata que foi realizada formação com os coordenadores das turmas para explicar o que são os núcleos setoriais, como se desenvolvem e se organizam as atividades. Esta formação os educandos colaboraram na construção dos “critérios para participar das oficinas e projetos” e também os “critérios para participar dos núcleos setoriais”. Então, os núcleos setoriais foram organizados de acordo com a afinidade dos educandos, de forma que todos estivessem inseridos em um núcleo. Conforme o que segue, podemos visualizar como está sendo estruturada e as atividades que estão respectivamente vinculadas a cada núcleo no Colégio Iraci:

Quadro 12 - Núcleos Setoriais no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak

NÚCLEO SETORIAL	ATIVIDADES
COMUNICAÇÃO	Fanzine Rádio Jornal escolar Blog

⁵⁴ A educanda R reside no assentamento desde o início. Seus pais foram acampados e, posteriormente, assentados. É educanda do 2º ano do Curso de Formação de Docentes (Magistério). Ela contribui na escola como coordenadora de turma e atualmente está auxiliando na organização dos Núcleos Setoriais.

CULTURA	Teatro Dança Banda/ Percussão
PRODUÇÃO AGRÍCOLA	Agroecologia Horta- Escolar Agrofloresta Iniciação Científica
MEMÓRIA	Registro e Relatório das atividades da escola
LEITURA:	Hemeroteca Biblioteca Acompanhamento Pedagógico Mural
ESPORTE	Xadrez Judô Vôlei
EMBELEZAMENTO	Em construção
SAÚDE E BEM-ESTAR	Nutrição Masoterapia Primeiros Socorros
FINANÇAS	Em construção

Fonte: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (2014).

A maioria destas atividades a escola já desenvolvia. Algumas já estavam relacionadas a setores em andamento nos anos anteriores a 2013, porém é no início de 2014 que os Núcleos Setoriais são colocados em prática de acordo com as orientações do Plano de Estudos. Posteriormente à organização dos núcleos, está prevista uma reunião para realizar o planejamento do semestre. Em relação à liderança dos Núcleos é importante considerar a rotatividade, pois:

Os líderes dos núcleos setoriais não são permanentes e devem ser trocados de tempos em tempos para que vários estudantes tenham a experiência de liderar e ser liderados. Sugerimos que este tempo seja semestral. Esta rotatividade entre a experiência de coordenar e de ser coordenado é um dos aspectos que garantem a participação política efetiva dos estudantes e torna o processo mais democrático (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK, 2013, p. 24).

Este movimento oportuniza a todos estarem em situação, ora de comandar, ora de ser comandado; aprender a autogerir e a auto-organizar para, então, poder formar-se “lutadores e construtores” (PISTRAK, 2009). Além da rotatividade dos líderes, também é importante que haja a rotatividade dos educandos pelos diferentes núcleos a cada semestre. Cada núcleo terá um número aproximado de 60 educandos, porém, em cada núcleo, há as divisões por atividades do respectivo setor. Ainda, na composição dos núcleos, pensou-se a paridade entre os gêneros.

Importante destacar que esta forma de organização não é democracia representativa, não é a formação de “Grêmios Estudantis”. Mas sim, uma tentativa de

superar a representatividade com a ampla participação dos estudantes nos núcleos setoriais, aspectos estes, que estão ligados à mudança da forma escolar.

Esta forma de organização faz parte da organicidade do MST, apesar de ser mais presente nos acampamentos do que nos assentamentos, pois, com o passar do tempo, nos assentamentos, devido a rotatividade dos moradores, muitas vezes o vínculo com as formas organizativas do MST vai enfraquecendo. Neste sentido, a escola Iraci conseguiu avançar, até o momento do experimento, na questão dos planejamentos e na auto-organização (núcleos setoriais). Mesmo não experimentando a Proposta Curricular em sua totalidade, ainda assim, no ano letivo de 2013 e até início de 2014, foi possível perceber identificar transformações na organização do trabalho pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto procurou-se refletir sobre elementos do caminho construído pelo MST que possibilitou, concomitante à luta pela terra, (re)construir, (re)criar e propor formas escolares que estivessem de acordo com os objetivos sociopolíticos de um movimento social. Compreende-se, assim, que para a efetivação da Reforma Agrária, somente a terra não basta; é preciso ter garantido outros direitos sociais.

A partir disso, dialogamos sobre o precípuo direito que é a educação, sobre o qual elencamos alguns aspectos e algumas práticas construídas historicamente pelo MST de acordo com seu objetivo principal no âmbito da educação. Neste contexto, insere-se nosso estudo, enfocando a experimentação curricular por Complexos de Estudo no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Após estudos realizados, verificou-se que a tentativa de buscar uma proposta pedagógica e curricular coerente com os objetivos sociopolíticos do Movimento, não é recente. A escassez de materiais, traduzidos no Brasil, que relatassem a experiência iniciada pela classe trabalhadora na URSS, fez com que esta proposta fosse, momentaneamente, no ano de 1980, deixada de lado. Porém, a tradução do livro “A Escola Comuna”, realizada por Luiz Carlos de Freitas e do conhecimento dele acerca da referida experiência, contribuiu para que a ideia fosse retomada pelo Movimento. Neste sentido, esta pesquisa cumpre, além de analisar questões importantes dessa experiência de educação do MST no Paraná, o objetivo de descrevê-la, para que futuramente possa servir como base de registro para consulta.

Como se observou, a construção da proposta curricular por Complexos de Estudo foi uma tarefa difícil que exigiu muito trabalho por parte dos assessores e que na avaliação dos educadores entrevistados da escola, constitui-se em uma proposta curricular que foi bem construída, apesar de algumas falhas que precisam ser revistas nos conteúdos. Nesse aspecto, em algumas disciplinas percebeu-se que houve falta de conteúdo e em outras a relação com a porção da realidade pareceu um tanto forçada. Entretanto, é perfeitamente compreensível, pois no processo de construção também existiram vários limites, como a troca dos especialistas que contribuíram, a falta de condições estruturais que impossibilitaram, em alguns momentos, a realização dos encontros.

Compreender a proposta curricular por Complexos de Estudo, na teoria e na prática, tem se constituído um grande desafio. Por ser um experimento inédito e em

construção, o objeto de estudo desta pesquisa apresentou-se imensamente desafiador, exigindo muito estudo, possibilitando espaços e momentos riquíssimos de aprendizagem que parecem não se encerrar neste trabalho.

A evolução nas discussões durante este processo conduziu à compreensão de que não é um experimento. Na verdade é a continuidade de um processo que o Movimento vem construindo desde os anos 80 no sentido de constituir sua proposta pedagógica e, neste momento, pode ser entendida como superação por incorporação.

A partir dos estudos realizados até aqui, faz-se possível sinalizar alguns limites e desafios que a escola pesquisada enfrentou e enfrenta no processo de experimento da proposta curricular por Complexos de Estudo. Alguns limites estão centrados na formação dos educadores, no modelo escolar convencional e outros são produzidos pelas políticas públicas, e que, também interferem na sua atuação.

As questões ligadas às políticas públicas referem-se, principalmente, à forma de lotação precária dos educadores, que promove rotatividade excessiva e que compromete o fortalecimento do vínculo entre estes com a escola e a comunidade, no pouco tempo do educador e do educando na escola, nas condições estruturais precárias que inviabilizam o acesso à escola, da estrutura humana e física desta, que limita, por vezes, a realização das atividades propostas.

As questões centradas no educador implicam no rompimento de elementos culturais, de conceitos, práticas e paradigmas que estão impregnados na sua prática pedagógica. E este rompimento e abertura para o “novo” nem sempre é algo simples.

No processo de experimentação da proposta por Complexos de Estudo, a questão da precariedade do trabalho docente salta aos olhos. É inconcebível que uma escola do campo que tem uma proposta curricular diferenciada seja organizada e conduzida por políticas públicas tão precárias, no qual, também, conforme já relatado, os educadores precisam assumir aulas em várias escolas e é, quase impossível, dedicar-se a três, quatro ou cinco propostas pedagógicas de forma efetiva. No caso do Colégio Iraci, por trabalhar com uma proposta diferenciada, exige maior trabalho do educador, maior tempo de estudo para compreendê-la e também para planejar.

Assim sendo, o experimento evidencia problemas no âmbito da educação que não são novos, porém que a proposta curricular por Complexos de Estudo, ao ser colocada em prática, torna isso muito mais evidente.

É fundamental reconhecer a experiência proposta pelo MST como algo importante de autogestão da classe trabalhadora. Obviamente que o processo apresenta limites, porém é importante considerar os avanços obtidos, já que, o fato de se desafiar

na construção de uma proposta pedagógica e curricular já é um grande avanço. Ademais os educadores que participam deste processo têm a oportunidade de desenvolvimento imensurável no âmbito da formação profissional e pessoal e acreditamos que, independente da escola que esteja atuando, carregue consigo elementos obtidos nas formações e durante o período de trabalho com a Proposta Curricular por Complexos.

A escola é um espaço de contradição, disputa de interesses, expressão da luta de classes e pode atuar no sentido de reforçar a exclusão e a subordinação. Assim sendo, cabe destacar que a referida proposta tem papel fundamental à luta contra-hegemônica educativa, por isso, consideramos que é imprescindível reconhecer e potencializar experiências como essa iniciada pelo Movimento. Ainda, é precípuo refletir, sobre a forma como o Movimento se apropria da experiência acumulada pela URSS e qual a contribuição que o MST pode dar para a classe trabalhadora no sentido de construir alternativas que possam contribuir para a construção de uma escola de interesse dos trabalhadores. Ou seja, nos apropriamos de uma experiência acumulada e, de forma crítica, deixamos acúmulo, também, para que esta experiência possa ser retomada futuramente.

Os desafios apontados no decorrer deste trabalho e, ao mesmo tempo, as possibilidades e o potencial da proposta, sinalizam a necessidade de seguir e de ampliar a luta por políticas públicas que viabilizem o trabalho com uma proposta curricular que tenha objetivos amplos conectados à construção de uma nova sociedade.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, V.33, p. 174-182, set/dez. 2010. Disponível em [Http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719). Acesso em 20-10-2010.

ANTONIO, C. A. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: um movimento popular de base política e pedagógica. Cascavel, PR: Edunioeste, 2013.

ANTONIO, C. A.; GEHRKE, M.; SAPELLI, M. L. S. Currículo e Escola Itinerante: pressupostos, conteúdo, vivências geradoras e avaliação. In: SAPELLI, M. L. S. (org.). *Vozes da Resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST*. Guarapuava: Editora Unicentro, 2010, p. 15 - 66.

APPLE, W. M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ARROYO, M. **Currículo, território de disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudos sobre práticas educativas do movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394. Brasília: 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 23 de outubro de 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 05 de fevereiro de 2014.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: Roseli Salete Caldart (org). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões

desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 63-83.

CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras do MST**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA, 1997.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPITANI, Riquieli. **Escolas Itinerantes completam 10 anos de luta pela educação no Paraná**. 2013. Disponível em <http://www.mst.org.br/Escola-Itinerante-completa-10-anos-de-luta-pela-educacao-no-Parana>. Acessado em 23 de março de 2014.

COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK . **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu, 2013.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE SATROZAK. Site oficial da escola. Disponível em <http://www.rbniracistrozak.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> Acessado em 22 de março de 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurelio século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: Kolling, J.E e Cerioli, R.P. e Caldart, S.R. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Caderno Nº 04 Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, B. M. Prefácio. In: SOUZA, M. A. **Educação do Campo: propostas e práticas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guaciara Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, L. C. de. Avaliação: para além da “forma escola. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010a, p. 89-99. Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106. Disponível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108600/Documentos/REUNI%C3%83O%20DE%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%202012/Avaliacao%20para%20alem%20da%20escola%20_%20LCFreitas.pdf. Acessado em 07 de setembro de 2013 às 11 horas.

FREITAS, L. C. de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (org). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010b. 241 p. p. 155-175.

FREITAS, L. C. de. A luta por uma Pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M., M. **A comuna escolar**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 472 p. p. 9-103.

FREITAS, L.C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREITAS, L. C. **A questão dos objetivos da educação**. (Texto inicial para estudo e ampliação). Curitiba, 2011 (mimeo)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. **Currículo Teoria e História**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti; Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

HAMMEL, A. C.; SILVA, N. J. C.; ANDREETTA, R. (Orgs.) **Escola em movimento: A conquista dos Assentamentos**. Rio Bonito do Iguçu: Ed. Progressiva LTDA, 2007.

HAMMEL, A. C. **Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2013.

INCRA. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Disponível em <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/numeros-da-reforma-agraria/file/31-relacao-de-projetos-de-reforma-agraria>. Acessado em 17 de março de 2014.

JANATA, N. E. **“Juventude que ousa lutar”**: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST (Tese de doutorado). UFSC, Florianópolis, SC, 2012.

JUNIOR, A. G. **União Soviética**. <http://www.infoescola.com/historia/uniao-sovietica/>, acessado em 28 de junho de 2014.

KOLLING, E. J. C., Paulo R.; CALDART, R. S. (Orgs). **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Coleção “Por uma Educação do Campo”, v. 4. Brasília, DF: articulação nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2 ed. Campinas, Autores Associados: Histedbr, 2008.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1991.

MARIN, A.J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformação na escola. **Pro-posições**, campinas, SP, n. 4 (31), p. 15-24, 2000.

MARX, Karl. Capítulo V – O Capital : Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R (org.). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 35-69.

MINAYO, M.C. de S. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, M. de G. N. Pesquisa Colabotrativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Pro-posições**, Campinas, SP, n. 4 (31). p. 05-14, 2000.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. CADERNO DE EDUCAÇÃO. **Dossiê MST escola.** Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA. Veranópolis, RS, 2005.

MST. **Memória dos encontros realizados na construção dos Complexos de Estudo.** Curitiba: 2013a.

MST. **Programa de formação dos educadores (as) da escola itinerante do Paraná (experimentação dos Complexos de Estudo).** Curitiba, janeiro de 2013b.

MST. **Plano de estudo das Escolas Itinerantes do Paraná.** Cascavel: Unioeste, 2013c.

MST. **Cadernos da Escola Itinerante:** História, Projeto e Experiências. Ano VIII, n. 1, Curitiba, abril de 2008.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Editora Brasiliense s. a. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo. 1981.

PISTRAK, M., M. **A comuna escolar**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 472 p.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A.. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995, p 63-92.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SAVIANI, D. A Filosofia da Educação e o problema da Inovação em Educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez Editora, 1989, p. 29-30.

SAVI, C. L. Diário de Campo. Laranjeiras do Sul, 2013.

SAVI, C. L. Diário de Campo. Curitiba, 2013.

SAVI, C. L. Diário de Campo. Escola Base Iraci Salete Strozak, Rio Bonito do Iguçu, 2013.

SEED/PR. **Edital n.º 170/2013 – GS/SEED**, 2013. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1702013gsseed.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2013 às 15h40min.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão popular, 2013. 240 p.

SOUSA JR., J. de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.2. n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

STÉDILE, J. P. Prefácio. In: CALDART, R. S. **Educação em Movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 9-11.

TEIXEIRA, E. **Vigotski e o materialismo dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.

TRAGTENBERG, M. Apresentação. In: PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 7-23.

ENTREVISTAS

ANDREETA, Ritamar. Rio Bonito do Iguaçu, 26 de novembro de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

BAIM, Orlando Lucídio Baim. Rio Bonito do Iguaçu, 25 de março de 2014. Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi.

CALDART, Roseli Salete. Curitiba, 23 de agosto de 2011. Entrevista concedida a Marlene Lúcia Sapelli.

D' AVILA, Jaqueline Boeno. Rio Bonito do Iguaçu, 03 de dezembro de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

D' AVILA, Jaqueline Boeno. Rio Bonito do Iguaçu, 17 de março de 2014. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

FELSKI, Rosália Justina. Rio Bonito do Iguaçu, 25 de março de 2014. Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi.

FERNANDES, Sandra Brito. Rio Bonito do Iguaçu, 25 de março de 2014. Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi.

FREITAS, Luiz Carlos de. Cascavel, 19 de julho de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

HAMMEL, Ana Cristina. Rio Bonito do Iguaçu, 03 de dezembro de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

HAMMEL, Ana Cristina. Rio Bonito do Iguaçu, 07 de fevereiro de 2014. Relato concedido a Claudinéia Lucion Savi.

LOPES, Marcelo do Vale. Rio Bonito do Iguaçu, 03 de dezembro de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

LADISLAU, Rudison Luiz. Rio Bonito do Iguaçu, 26 de novembro de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

MARIANO, Alessandro Santos. Laranjeiras do Sul, 30 de Outubro de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

Pedagoga A. Rio Bonito do Iguaçu, 26 de novembro de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

Pedagoga B. Rio Bonito do Iguaçu, 03 de dezembro de 2013. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

SILVA, Nilton José Costa e. Rio Bonito do Iguçu, 17 de março de 2014. Entrevista concedida a Claudinéia Lucion Savi.

Educanda R. Rio Bonito do Iguçu, 25 de março de 2014. Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi.

Educanda D. Rio Bonito do Iguçu, 25 de março de 2014. Entrevista concedida à Claudinéia Lucion Savi.

7 ANEXOS

ANEXO 01 - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS (semi-estruturadas)

A. QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM LUIZ CARLOS DE FREITAS – ASSESSOR DO EXPERIMENTO

1. A importância da possibilidade do experimento dos Complexos de Estudo nas escolas do MST;
2. As diferenças de contextos para o desenvolvimento da proposta;
 1. O potencial da proposta para transformar a escola;
 2. A relação entre a proposta dos complexos e a organização do trabalho pedagógico;
 3. A relação entre a proposta dos complexos e o currículo escolar;
 4. Os conteúdos curriculares e a relação com a realidade social a partir dos complexos;
 5. Os desafios para os educadores acerca da concepção do conhecimento no trabalho pelos complexos;
 6. Algumas dificuldades já percebidas para o experimento.

B. QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM ALESSANDRO MARIANO – MEMBRO DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST

1. Porque propor um currículo (uma nova forma escolar) para as escolas do MST?
2. As preocupações/cuidados iniciais do setor de educação para com o experimento;
4. Algumas dificuldades já percebidas até o momento;
5. Qual a importância desse experimento para a classe trabalhadora e para a transformação da escola?

C. QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM ANA CRISTINA HAMMEL – VICE DIRETORA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

1. Que elementos do complexo estão sendo experimentados? e por que a escola não conseguiu experimentar todos os elementos?
2. Quais os principais desafios que a escola encontrou neste primeiro ano de experimento?

3. Como a escola tem organizado a formação dos educadores? quais os principais desafios?
4. O entendimento/receptividade dos educadores com relação a proposta?
5. A relação entre a proposta e a mudança na prática pedagógica do educador.
6. Planejamento: como tem ocorrido?
7. A avaliação da escola olhando para o experimento: os limites e as possibilidades.

D. QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

1. Que elementos do complexo estão sendo experimentados? e por que a escola não conseguiu experimentar todos os elementos?
2. Quais os principais desafios que a escola encontrou neste primeiro ano de experimento?
3. Como a escola tem organizado a formação dos educadores? quais os principais desafios?
4. O entendimento/receptividade dos educadores com relação a proposta?
5. A relação entre a proposta e a mudança na prática pedagógica do educador.
6. Planejamento: como tem ocorrido?
7. A avaliação da escola olhando para o experimento: os limites e as possibilidades.

E. QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS EDUCADORES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

1. Tempo de atuação na escola/ disciplina. já conhecia a pedagogia do MST?
2. As transformações na prática docente com relação a experimentação da proposta curricular por complexos?. o que mudou?
3. Os principais limites e possibilidades à experimentação da proposta. elementos positivos/ avanços da proposta.
4. Avaliação do documento da proposta (seus conteúdos etc.).

F. QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

1. Nome;
2. Endereço;
3. Turma;
4. Envolvimento nas atividades da escola/em que contribui;
5. Como está sendo visualizada pelos educandos a experimentação da proposta;
6. Sobre as alterações: o que mudou?
7. A participação dos demais educandos.

G. QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PAIS DE EDUCANDOS DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK

1. Nome;
2. Quanto tempo mora na comunidade?
3. Acompanhou as discussões sobre a Proposta Curricular por Complexos?
4. A repercussão na comunidade;
5. Sobre a importância de trabalhar com uma proposta diferenciada.