

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

**PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO DAS ESCOLAS
ITINERANTES DO PARANÁ E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC): UMA ANÁLISE SOBRE DIFERENTES CURRÍCULOS PARA A
FORMAÇÃO ESCOLAR.**

ROBERTO GONÇALVES FERREIRA

Francisco Beltrão - PR

2022

ROBERTO GONÇALVES FERREIRA

**PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO DAS ESCOLAS
ITINERANTES DO PARANÁ E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC): UMA ANÁLISE SOBRE DIFERENTES CURRÍCULOS PARA A
FORMAÇÃO ESCOLAR.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - 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 obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antônio.

Francisco Beltrão – PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da
Unioeste.

Gonçalves Ferreira, Roberto

Proposta curricular por Complexos de Estudo das Escolas
Itinerantes do Paraná e Base Nacional Comum Curricular
(BNCC) : Uma análise sobre diferentes currículos para a
formação escolar / Roberto Gonçalves Ferreira; orientador
Clésio Acilino Antônio. -- Francisco Beltrão, 2022.
80 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico - Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2022.

1. Currículo Escolar. 2. Forma escolar. 3. Política
curricular. 1. Acilino Antônio, Clésio, orient. Il. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

ROBERTO GONÇALVES FERREIRA

TÍTULO DO TRABALHO: PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UMA ANÁLISE SOBRE DIFERENTES CURRÍCULOS PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA


Clésio Acilino Antonio (Orientador)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


André Perelra Pedrosa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Arnones de Jesus Ramos Júnior

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba)

Francisco Beltrão, 24 de maio de 2022

Dedico este trabalho aos meus pais (*In memoriam*).

À minha mãe, porque além de ser quem me gerou, nutriu e ensinou a dar os primeiros passos, foi também quem me ajudou a adentrar no mundo da leitura e da escrita, antes mesmo de meu primeiro contato com a escola.

Ao meu pai, porque suportou os mais variados e pesados trabalhos, para garantir o sustento da família. Porque quando criança, foi obrigado a abandonar a sua vontade de ir à escola, para ajudar nos trabalhos de casa e por isso, nunca mediu esforços, para que os filhos não precisassem passar pela mesma situação.

Dedico aos dois, porque juntos, souberam me educar e me prepararam para alçar o voo mais alto em busca de conquistas, porque com muita sabedoria, me mostraram o caminho para que eu pudesse me tornar o ser humano que sou. Serei eternamente grato!

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à Deus em primeiro lugar, que foi de onde busquei forças para superar as adversidades e obstáculos que surgiram no percurso até aqui. Depois à UNIOESTE de Francisco Beltrão, juntamente a todos os professores e colegas do programa de mestrado em educação (PPGEFB), pela oportunidade da aquisição de novas experiências e, sobretudo, conhecimento.

Agradeço de maneira especial a minha esposa, Vladileia Tochetto Gonçalves Ferreira, que me ajudou em todos os sentidos, durante a realização desta pesquisa e escrita do trabalho, mais que antes de tudo, me incentivou, acreditou e assumiu sozinha, a responsabilidade de prover nosso sustento e os gastos com o deslocamento dos mais de 240 Km, percorridos para que eu pudesse cursar as disciplinas, concretizando um gesto verdadeiro de amor e compreensão, o qual converti em força, para aliviar um pouco a saudade nos momentos em que estive longe dela.

Meus agradecimentos também ao professor Dr. Armenes de Jesus Ramos Junior, que durante minha graduação, incentivou-me a cursar o mestrado, orientando o processo de construção do meu projeto de pesquisa e cujas as análises, durante a banca de qualificação e de defesa, muito contribuíram para a estrutura deste trabalho.

Agradeço ainda ao professor Dr. André Pereira Pedroso, que contribuiu com suas análises e sugestões durante as bancas, ajudando a enriquecer esta pesquisa.

Quero muito agradecer também ao meu orientador, professor Dr. Clésio Acilino Antônio, primeiro pela paciência em meio as minhas demoras no processo de escrita e depois pela imensa contribuição no processo de estruturação e condução da mesma. Também pelo esforço, na maioria das vezes familiar, na leitura, correção e observações e indicações durante a escrita.

Meus sinceros agradecimentos também a professora Dra. Maria Cecília Ghedini, que além de nos abrilhantar com suas aulas cheias de dinamicidade e muito conhecimento, gentilmente abriu as portas de sua casa, onde pude permanecer e concluir a etapa de estudos das disciplinas.

Por fim de modo geral, para não correr o risco de esquecer alguém, agradeço aos meus familiares e amigos, pelos incentivos e toda a ajuda, que muito contribuíram e me motivaram durante todo este processo.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

FERREIRA, Roberto Gonçalves. **PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO DAS ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UMA ANÁLISE SOBRE DIFERENTES CURRÍCULOS PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR.** 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

A pesquisa desenvolveu uma análise acerca de duas propostas curriculares, tendo como objetivo principal compreender como as propostas dos Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes do Paraná e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se diferenciam como currículo para a formação escolar. Analisa, mais especificamente, os elementos que representam a centralidade do currículo na atual política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tomando como base as mudanças no cenário educacional brasileiro. Buscou-se, portanto, a partir destes elementos, contextualizar o cenário sobre o qual se principia a criação da BNCC, para posteriormente compreender a estrutura desta proposta. Como orientação para melhor discutir as questões ora colocadas, partiu-se da seguinte indagação, na qual entende-se como sendo essencial para realização das análises aqui propostas: Como e por que a proposta curricular dos Complexos de Estudo e da BNCC se diferenciam como currículo para a formação escolar? Por isso, o trabalho procura trazer reflexões importantes em relação ao currículo, a partir da análise das especificidades curriculares da BNCC, como representante daquela concepção hegemônica de educação, e a da proposta curricular por Complexos de Estudo, como proposta autônoma e emancipadora das Escolas Itinerantes e também de fortalecimento da Educação do Campo. O trabalho de pesquisa foi realizado a partir do levantamento de dados por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Os documentos utilizados como fonte de dados foram: o documento referente à proposta curricular oficial BNCC (2018) dos anos finais do Ensino Fundamental para o sistema educacional brasileiro e o documento Plano de Estudos (2013), que apresenta a proposta curricular por Complexos de Estudo, anos finais do Ensino Fundamental, para as Escolas Itinerantes do MST no Paraná. As análises concluíram que as concepções curriculares e os contextos sociais e educacionais se movimentaram e movimentam, tanto a política curricular de construção da BNCC, como a proposta autônoma dos Complexos de Estudo. Assim, considerou a BNCC representante de uma educação vinculada ao pensamento educacional hegemônico a partir de um ideal de qualidade do ensino que não corresponde às reais necessidades de formação dos sujeitos do campo, como os filhos dos trabalhadores em geral.

Palavras – chave: Currículo Escolar. Forma escolar. Política curricular.

ABSTRACT

FERREIRA, Roberto Goncalves. **CURRICULAR PROPOSAL BY STUDY COMPLEXES OF THE ITINERANT SCHOOLS OF PARANÁ AND NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC): AN ANALYSIS OF DIFFERENT CURRICULA FOR SCHOOL EDUCATION.** 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2022.

The research developed an analysis of two curricular proposals, with the main objective of understanding how the proposals of the Study Complexes of Itinerant Schools of Paraná and the National Common Curricular Base (BNCC) differ as a curriculum for school education. More specifically, it analyzes the elements that represent the centrality of the curriculum in the current curriculum policy of the National Common Curricular Base (BNCC), based on the changes in the Brazilian educational scenario. Therefore, based on these elements, we sought to contextualize the scenario on which the creation of the BNCC begins, in order to later understand the structure of this proposal. As a guide to better discuss the questions raised, the following question was started, in which it is understood as essential for carrying out the analyzes proposed here: How and why the curricular proposal of the Study Complexes and BNCC differ as a curriculum for school training? Therefore, the work seeks to bring important reflections in relation to the curriculum, from the analysis of the curriculum specificities of the BNCC, as a representative of that hegemonic conception of education, and that of the curriculum proposal by Study Complexes, as an autonomous and emancipating proposal of Itinerant Schools. and also to strengthen Rural Education. The research work was carried out from the collection of data through documental and bibliographic research. The documents used as a data source were: the document referring to the official curriculum proposal BNCC (2018) of the final years of Elementary School for the Brazilian educational system and the document Study Plan (2013), which presents the curriculum proposal by Study Complexes, final years of Elementary School, for the MST Itinerant Schools in Paraná. The analyzes concluded that the curricular conceptions and the social and educational contexts have moved and move, both the BNCC construction curriculum policy and the autonomous proposal of the Study Complexes. Thus, he considered the BNCC representative of an education linked to the hegemonic educational thought based on an ideal of teaching quality that does not correspond to the real training needs of rural subjects, such as the children of workers in general.

Keywords: School curriculum. School form. Curriculum policy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esquema da proposta da Unidade Complexo.....	42
FIGURA 2 - Esquema da proposta de Auto-Organização dos estudantes na organização política da escola.....	58

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Conselheiros do TPE.....	18
QUADRO 2 - Conselheiros do TPE em 2022.....	19
QUADRO 3 - Competências Gerais de Aprendizagem.....	28

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DOU - Diário Oficial da União

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IAS - Instituto Ayrton Senna

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PTD - Plano de trabalho docente

SEED - Secretaria de Estado da Educação

TPE - Movimento Todos pela Educação

UNESCO - Organização da Educação Ciência, Cultura e Tecnologia

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 POLÍTICA CURRICULAR BNCC.....	11
1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INFLUÊNCIAS DO ESTADO E DO SETOR ECONÔMICO NA PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	12
1.2 A POLÍTICA CURRICULAR CENTRALIZADORA: A CONSOLIDAÇÃO DA BNCC.....	20
1.3 A PROPOSTA DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS: ELEMENTO CENTRAL DA BNCC NA PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR.....	25
2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA ITINERANTE DO MST E A RETOMADA DA BUSCA POR UMA NOVA FORMA ESCOLAR.....	31
2.1 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO DO CAPITAL PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA..	31
2.2 RESGATANDO A LUTA POR UMA NOVA FORMA ESCOLAR: O MST E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL NOS ESPAÇOS DE REFORMA AGRÁRIA.....	36
2.3 O CURRÍCULO POR COMPLEXOS DE ESTUDO COMO PROPOSTA CURRICULAR AUTÔNOMA E EMANCIPADORA.....	41
3 DIFERENÇAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR: A BNCC E OS COMPLEXOS DE ESTUDO.....	47
3.1 A CONCEPÇÃO CONSERVADORA DO CURRÍCULO: O ENSINO POR COMPETÊNCIAS A PARTIR DA BNCC.....	47
3.2 A CONCEPÇÃO INOVADORA DO CURRÍCULO E DO ENSINO POR COMPLEXOS: FORMAÇÃO ESCOLAR PELO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	50
3.3 A ESCOLA ITINERANTE E A NOVA FORMA ESCOLAR: PRINCIPAIS ELEMENTOS CURRICULARES DA PROPOSTA COMPLEXOS DE ESTUDO.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	66

INTRODUÇÃO

A escolha do tema da pesquisa surgiu após vários questionamentos e reflexões, impulsionados, primeiramente, a partir da experiência que construí enquanto educador de uma das escolas do campo do Assentamento Celso Furtado, no município de Quedas do Iguaçu entre os anos de 2004 a 2008 e, posteriormente, entre 2015 e 2016, pela inserção em outra escola do Assentamento por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Diversidade), durante o curso de graduação em Educação do Campo, cursado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Dois Vizinhos.

Na primeira experiência entre 2004 e 2008, participei ativamente do coletivo de educadores e das discussões e reivindicações feitas ao governo do estado, que culminaram no reconhecimento e legalização das Escolas Itinerantes no Paraná.

Ao refletir sobre o contexto das Escolas do Campo no período que compreende a segunda experiência e comparando com a realidade vivenciada na primeira experiência, constatei que houve um afastamento da proposta inicial da Educação do Campo e que se perdeu na escola a noção de coletivo, de interdisciplinaridade, de valorização das relações sociais, do trabalho como essência da formação humana e da realidade dos educandos, pelo fato de não observar mais nas escolas, dentre outras ações, a auto-organização dos estudantes e o trabalho pedagógico voltado à realidade da escola.

Esses aspectos são características da Educação do Campo que se colocam potencialmente importantes para uma estruturação do currículo escolar, que visa promover uma prática educativa emancipatória. Esses e outros princípios que constituem a Educação do Campo são frutos das várias concepções de educação desenvolvidas por pensadores e defensores da educação, não sujeitas a interesses puramente mercadológicos.

Outro fator importante para a escolha do tema é que a Educação do Campo nas áreas de reforma agrária no estado do Paraná tem enfrentado, nos últimos anos, uma série de tensões, no que diz respeito à sua continuidade enquanto política pública. Tais tensões têm provocado constantes fechamentos de escolas situadas no campo por todo o estado, fechamento de cursos de graduação voltados à formação para atuação nas escolas do campo e desvalorização da Educação do Campo.

As Escolas do Campo no Paraná se configuram em um espaço de grande riqueza educacional para potencializar uma nova forma escolar, ao trabalhar aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, entre outros. Todavia, precisam superar uma concepção hegemônica e conservadora de educação cuja essência é a formação para o mercado de trabalho, alinhado a

um sistema de avaliação de desempenho cuja meta é a obtenção de resultados para a elevação dos índices que apontam, melhora ou não, da educação escolar do país.

O problema para as escolas do campo, principalmente as Escolas Itinerantes, é que a dinâmica de implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), requer dessas escolas a adequação a essa forma escolar tradicional e, portanto, contraditória às concepções sociais e educacionais que formam as Escolas Itinerantes.

Tal condição não propicia às Escolas do Campo - principalmente aquelas situadas nos acampamentos - a autonomia necessária para organizar o ensino com base na proposta curricular que se experimenta nessas escolas (os Complexo de Estudos) que apresenta uma concepção de educação e uma organização do ensino e tempo escolar diferenciado em relação às escolas tradicionais, porém sujeita às mesmas normatizações, inclusive em relação à BNCC.

A política curricular da BNCC representa também o enfraquecimento das políticas públicas já implementadas nas Escolas Itinerantes. Entendemos que a concepção de educação, organização do ensino e tempo escolar defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), contraditória a uma educação balizadora de um patamar comum de aprendizagens para a formação dos sujeitos para as escolas brasileiras, pode evidenciar uma diferença importante em termos formativos para suas escolas.

Nesse sentido, acredita-se que é urgente tensionar o contexto de proposição curricular centralizadora para as escolas brasileiras (como a BNCC), para que a Educação do Campo possa garantir de fato, um espaço autônomo enquanto proposta curricular para as Escolas do Campo, frente à formação para competências propostas pela política curricular da BNCC.

Por conseguinte, tensionar implica compreender as concepções curriculares e os contextos sociais e educacionais que movimentaram e movimentam, tanto a política curricular de construção da BNCC, como a proposta autônoma dos Complexos de Estudo. Então, a partir da pesquisa, buscou-se analisar e discutir uma educação desvinculada do discurso hegemônico, de um ideal de qualidade do ensino que não corresponde às reais necessidades de formação dos sujeitos do campo, como os filhos dos trabalhadores em geral.

Como orientação para melhor discutir as questões ora colocadas, partiu-se da seguinte indagação, na qual entende-se como sendo essencial para realização das análises aqui propostas: como e por que a proposta curricular dos Complexos de Estudo e da BNCC se diferenciam como currículo para a formação escolar? Por isso, o trabalho procura trazer reflexões importantes em relação ao currículo, a partir da análise das especificidades curriculares da BNCC (como representante daquela concepção hegemônica de educação) e a da proposta curricular por Complexos de Estudo (como proposta autônoma e emancipadora das Escolas Itinerantes e também de fortalecimento da Educação do Campo).

Para tanto, neste trabalho buscou-se desenvolver uma análise acerca das duas propostas curriculares com o intuito de verificar alguns elementos que melhor pudessem caracterizar essas propostas. Nesta análise, o objetivo principal foi tentar compreender como as propostas dos Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes do Paraná e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se diferenciam como currículo para a formação escolar.

Com a intenção de desenvolver tal compreensão, julgou-se necessário analisar mais especificamente a proposta da BNCC a partir do que se definiu ser a principal característica desta enquanto currículo escolar: o ensino por competências. Do mesmo modo, analisar o Plano de Estudos que apresenta a proposta curricular dos Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes do Paraná, tomado como principal elemento curricular. Por fim, procurou-se partir de uma análise mais específica, para discutir as principais diferenças curriculares, voltadas à formação escolar entre a proposta da BNCC e a dos Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes do Paraná.

O trabalho de pesquisa foi realizado a partir do levantamento de dados por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Os documentos utilizados como fonte de dados foram: o documento referente à proposta curricular oficial BNCC (2018) dos anos finais do Ensino Fundamental para o sistema educacional brasileiro e o documento Plano de Estudos (2013), que apresenta a proposta curricular por Complexos de Estudo, anos finais do Ensino Fundamental, para as Escolas Itinerantes do MST no Paraná.

Conforme destaca Gil (2002, p. 46), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto de pesquisa”. Sendo assim, a realização desta pesquisa documental se fez por meio de um levantamento de dados qualitativos, que foram utilizados no decorrer da dissertação, visando uma discussão sobre as contradições entre o currículo oficial (BNCC) e a proposta curricular por Complexos de Estudo.

A pesquisa buscou levantar as contribuições teóricas, com bibliografias que trouxeram tanto o debate acerca do cenário que circunda a produção dos dois documentos selecionados para a análise, como aquelas que apresentam contribuições mais específicas dos elementos que estruturam as duas propostas.

A fase do aprofundamento bibliográfico se caracterizou por uma análise que buscou identificar questões importantes acerca do objeto de pesquisa. Como propõe Lakatos (2003, p.158):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente

pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Para escolha dos documentos e bibliografias, utilizados na pesquisa, foi desenvolvido um cotejamento com vistas a checar a confiabilidade dos dados obtidos, observando cuidadosamente nas fontes aqueles elementos que viessem ao encontro do objeto pesquisado.

Com isso, foi possível estruturar um maior número de dados possíveis para tentar proceder com uma análise mais precisa dos elementos que pudessem responder ao problema proposto como objeto da pesquisa.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio de análise crítica, uma vez que se buscou desvelar questões essenciais que pudessem evidenciar não só o contraponto entre as propostas discutidas mas, proporcionar uma visão para além do que estaria posto seja com relação à política curricular oficial em vigência e a concepção de educação de qualidade propostas pela BNCC por meio do ensino por competências, seja com a proposta curricular por Complexos de Estudo e a concepção alternativa e emancipatória de currículo que esta traz consigo.

Por fim, para embasar a discussão acerca das duas propostas curriculares, buscou-se por produções como artigos, dissertações, teses e livros que apresentassem argumentações críticas acerca das políticas curriculares nacionais, principalmente sobre a BNCC, como também que questionassem o campo do currículo e a experiência dos Complexos de Estudo, apresentando em seus conteúdos elementos que pudessem expressar, principalmente, as trajetórias e os contextos em que tais propostas foram ou estão sendo construídas no país.

Tanto a BNCC quanto o Plano de Estudos são documentos relativamente novos. Mas apesar de serem considerados novos, carregam em sua estrutura e proposta um aglomerado de concepções e ideologias, construídas em um processo histórico que se faz necessário entender para melhor situar as duas propostas a serem analisadas.

Com isso, objetivou-se estruturar o primeiro dos três capítulos de modo que este pudesse apresentar elementos ligados, tanto ao contexto que antecede e, conseqüentemente, influencia a construção da BNCC com o objetivo de compreender o seu processo de construção e as influências do setor político e econômico que nela se apresentam bem como elementos presentes no próprio documento, que evidenciassem seu processo de construção e consolidação e que a caracterizam enquanto proposta curricular.

Para tanto, procurou-se trazer, de modo geral, o contexto das mudanças promovidas no cenário econômico mundial pelo movimento neoliberal e a influência deste nas políticas educacionais brasileiras, principalmente aquelas voltadas à avaliação e ao currículo escolar.

Também se discutiu, aspectos voltados ao processo de consolidação da BNCC a partir de seu processo de elaboração, trazendo os sujeitos que participaram das etapas de elaboração, buscando, dessa forma, apresentar qual seria a concepção de educação que parece estar presente na formulação do documento. Buscou-se, ainda, apresentar alguns aspectos que culminaram na consolidação da BNCC e o caráter centralizador dessa proposta.

No segundo capítulo, houve uma busca por apresentar a proposta dos Complexos de Estudo, que passa por um processo de experimentação nas Escolas Itinerantes, localizadas nos acampamentos do MST, no Paraná. Buscou-se trazer, nesse sentido, o contexto de criação dessas escolas, dentro do processo de constituição do MST, que propõe uma escola diferenciada daquela tida como tradicional e orientada em esfera nacional quanto à organização dos conteúdos, avaliação e as metas de aprendizagem.

Dessa forma, o capítulo propõe a apresentação de alguns elementos presentes nas escolas e previstos no Plano de Estudos documento que estrutura a atividade docente nas Escolas Itinerantes com base na organização do ensino por Complexos de Estudo. A ideia será caracterizar o processo de construção desse documento e da proposta dos Complexos que ele contempla, apresentando os principais elementos que estruturam essa proposta e que lhe atribuem características diferenciadas das que estão presentes no currículo oficial, representado pela BNCC.

No terceiro capítulo, procurou-se desenvolver uma análise acerca das duas propostas trazidas nos dois primeiros capítulos, a fim de entender a concepção de formação escolar que cada proposta apresenta.

Enfim, o propósito da pesquisa foi apresentar uma discussão em torno da temática que envolve o currículo e a educação brasileira, representando uma ideia de formação escolar prevista na proposta curricular oficial (BNCC) e a que está prevista na proposta dos Complexos de Estudo, citando aqui a que acontece nas Escolas Itinerantes, organizadas nos acampamentos e assentamentos do MST no Paraná.

1 POLÍTICA CURRICULAR BNCC

O texto, na sequência, busca apresentar mais especificamente os elementos que denotam a centralidade do currículo, apontando essa centralidade na proposta da BNCC, tomando como base as mudanças no cenário educacional brasileiro desencadeadas a partir do ideário neoliberal e do movimento de globalização, aqui previamente discutidos. Mudanças que se iniciam na década de 80, mas que ganham força de fato, a partir da década de 90, marcando o início das discussões sobre um currículo nacional.

Serão apresentados brevemente alguns elementos centrais referentes à construção do currículo nacional para a educação no referido período. Buscou-se, portanto, a partir desses elementos, contextualizar, na medida do possível, o cenário sobre o qual se principia a criação da BNCC, para posteriormente compreender a estrutura dessa proposta.

O sistema educacional brasileiro passa, na atualidade, por uma constante busca pela melhoria da qualidade do ensino em suas escolas. As iniciativas governamentais são amplas e estão fortemente centradas nos processos de avaliação de desempenho dos estudantes na Educação Básica a partir de programas ou projetos na via dessa busca pela qualidade da educação. As reformas curriculares também estão no rol de tais iniciativas e no momento estão em pauta com o movimento de adequação dos sistemas de ensino à BNCC.

A discussão a respeito das políticas curriculares requer uma retomada, do ponto de vista histórico, primeiramente do currículo, de sua trajetória e concepções. Segundo, do contexto de surgimento do movimento neoliberal cujas ideias marcaram o cenário político e econômico mundial, que ao longo do tempo exerceram expressiva influência no meio educacional.

Entende-se que para fazer uma análise acerca do currículo e do movimento neoliberal implica trazer para essa discussão vários conceitos e, por consequência, estabelecer teoricamente as ligações entre esses conceitos e os fatos que marcaram a trajetória, não só da educação escolar, mas da sociedade em geral, em seus aspectos teóricos, econômicos, políticos e culturais.

O que será pontuado neste capítulo, no entanto, são algumas contribuições teóricas mais específicas no que diz respeito à educação escolar. Particularizar essa discussão em torno da educação escolar não significa desconsiderar a totalidade que a envolve, mas sim construir uma reflexão no âmbito escolar e pedagógico, para contribuir com a discussão a respeito do tema proposto por esta pesquisa. Ademais, as próprias contribuições buscam apresentar, de modo geral, aspectos da totalidade em suas análises.

1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INFLUÊNCIAS DO ESTADO E DO SETOR ECONÔMICO NA PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO ESCOLAR.

Para que se possa chegar à compreensão acerca da política curricular BNCC, se faz necessário entender, ao menos de modo geral, os elementos envolvidos nas entrelinhas desse processo, o que nos leva a fazer o exercício de, pelo menos, percorrer alguns marcos situacionais, que conduziram as políticas educacionais e, conseqüentemente, resultaram na consolidação da proposta curricular ora vigente no país.

Nesse sentido, as discussões são iniciadas, a partir da crise pela qual passou a política do Estado de Bem-Estar Social, a partir de onde se desenvolveu a ideia de que era preciso, de alguma forma, restabelecer a assistência às demandas sociais. Principalmente nos países do terceiro mundo, onde se efetiva uma política caracterizada na ação indireta do Estado (descentralização), há uma cobrança por índices de qualidade e de eficiência que passa a vigorar num contexto de reorganização do assistencialismo social, que começa a ser atribuído como de responsabilidade da comunidade, e sobretudo da sociedade civil (SAMPAIO, 2017).

A política educacional brasileira, principalmente no que se refere à sua política curricular, é constituída, sobretudo, pelo movimento das influências do poder econômico e político, que há muito tem direcionado a construção do currículo para as escolas brasileiras em todos os níveis de ensino.

A BNCC, é neste contexto, de modo geral, a representação de tais influências, que no ano de 2015 tem divulgada a primeira versão do documento para consulta pública, voltando suas ações para a construção de um currículo comum que pudesse servir de base para a formação escolar no Brasil.

Fato é que tais interesses sempre estiveram presentes na escola, mas pode-se dizer que o movimento em torno da BNCC representa uma retomada mais intensa desse ideário econômico. A proposição das atuais políticas educacionais, aliadas a interesses empresariais, expressa em suas entrelinhas a centralidade que a proposta educacional assume em relação à organização do currículo para as escolas brasileiras.

O processo de construção de tal documento, apresenta implicações que se ocultam face a um discurso de melhoria, de elevação da qualidade do sistema educacional brasileiro. Dizer que existem tais implicações significa analisar o contexto histórico e perceber, no movimento da história, como se deu a construção da atual política curricular que norteia o ensino escolar brasileiro e a que interesses atende, também, à qual concepção educacional e de formação educacional está vinculada.

O olhar para a história da educação traz a percepção de que existia mais autonomia em relação ao ensino antes do desenvolvimento do capitalismo, onde se concebia muito um ensino baseado na experiência do mestre e nas práticas que eram desenvolvidas no percurso de aprendizagem, quem ensinava tinha mais domínio e autonomia para determinar que caminho percorrer durante a formação do aprendiz. A mudança do modo de produção, reduziu gradativamente essa autonomia, passando a ser institucional e ao longo do tempo direcionada pelas políticas de Estado.

Para compreender melhor esse processo, é preciso discutir a ideia de centralidade da política curricular educacional, que é fruto sobretudo das políticas neoliberais que, desde a década de 80, figuram no cenário brasileiro. Políticas que promovem mudanças em aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, propiciadas pela abertura do setor educacional aos organismos multilaterais, que passam a conduzir diretamente uma série de mudanças no campo educacional de vários países, juntamente com o Brasil, como aponta Maués (2003, p. 12).

É nesse contexto de globalização e neoliberalismo, este como um constructo ideológico do primeiro, que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento.

A partir desse alinhamento dos países aos ideários neoliberais, representados pelos organismos multilaterais se iniciam, principalmente no âmbito da educação, uma série de ações por parte dos governos para estruturar o sistema educacional às orientações desses organismos. Ações estas que vão modificar, como será observado, as políticas educacionais e desencadear uma série de reformas educacionais, principalmente ligadas ao currículo e à avaliação escolar que vão direcionar a proposição de um currículo nacional.

A BNCC passou a vigorar no sistema educacional brasileiro normativamente em 2018, com a versão completa que inclui a etapa do Ensino Médio. Sua proposta é um constructo de políticas direcionadas à educação brasileira ainda na década de 80. Tais políticas foram apoiadas e financiadas por órgãos internacionais, também conhecidos como agências multilaterais, entre elas, a Organização da Educação Ciência, Cultura e Tecnologia (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), (MAUÉS, 2003). Essas organizações, através de suas ações e acordos, bem como a criação de documentos e orientações aos governos, incentivaram a criação de um modelo de educação em escala mundial, cuja

característica principal é marcada, segundo Libâneo (2016, p. 42), pela associação entre “o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social”.

Embora os documentos e orientações por parte dos organismos multilaterais apresentassem no teor de seus conteúdos um discurso atrelado à preocupação com os países subdesenvolvidos, o que se efetivou com as intervenções e acordos internacionais foi a abertura de uma via para injeção de crédito financeiro a esses países. Com um viés no desenvolvimento econômico globalizado, buscaram fazer da educação a ferramenta pela qual seriam alcançados em um reordenamento econômico, os objetivos propostos para esse desenvolvimento econômico (SILVA, 2018, p. 65).

Entende-se que este reordenamento no plano econômico marcou profundamente a educação brasileira no final dos anos oitenta e início dos anos noventa. Partindo deste reordenamento e focando em uma das ações que essa nova organização impôs a chamada descentralização do Estado, baseado em critérios de eficiência e qualidade é que situamos a educação no Brasil como palco de reformas que vieram ao encontro das mudanças e exigências, estabelecidas pelos organismos internacionais, como alternativa para a saída da crise econômica.

Nesse sentido, são implementados uma série de programas que preconizavam maior controle em relação às instituições escolares na busca pela melhoria da educação do país, mas que na verdade, como dito por Frigotto (2001, p. 81), o que acontece é que se opera “uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional”.

Ainda para o autor,

Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80)

Apesar de ter, no Brasil, a década de 1980, como o princípio das reformas educacionais e deste ideário econômico vinculado à educação e reformulação dos currículos escolares, é a partir de 1990, com o início do governo de Fernando Collor de Mello, que se dá o movimento propulsor de tais reformas, atingindo seu auge na sequência com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994 (LIMA; MARQUES; SILVA, 2009).

Os dois governos marcaram um período de estreitas relações com a concepção neoliberal, abrindo espaço no país para as reformas propostas neste ideário, dentre as quais se incluem a educação. Esta abertura marcou a reaproximação dos organismos multilaterais, principalmente o BM.

Em nosso país, a inserção das reformas neoliberais se deu em grande medida durante os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Tal contexto colaborou para uma reaproximação entre Banco Mundial e o Brasil na década de 1990. (BOTIGLIERI; NETO, 2014)

Convém dizer que, baseado em um contexto de influências (BALL, 1994; MAINARDES, 2006), o neoliberalismo foi eficiente na criação de um senso comum, principalmente entre a elite capitalista e política, em torno da organização da sociedade e das práticas sociais e econômicas, ao estabelecer a ideia de desregulação social, criando novos padrões na forma de gestão do Estado, que passou a atuar de forma menos centralizada.

Na educação, ao longo dos anos 90, acentua-se o discurso que justifica a necessidade de aprofundamento do processo de descentralização nos sistemas de ensino – iniciado na década de 1980 – sublinhando-se a urgência de se instaurar, nesses sistemas, critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica. (MARTINS, 2001, p. 29)

Com a política neoliberal em expansão e a influência na criação de políticas educacionais por parte dos organismos multilaterais, o governo brasileiro passou a adotar uma série de medidas, para promover reformas educacionais que caminhassem ao encontro dos objetivos da agenda global para a educação. Esta estipulou metas a serem alcançadas pelos países, com vistas a melhorar o quadro do sistema de ensino em todo o mundo, o que conseqüentemente provocou uma espécie de “corrida” entre os países no sentido de alcançar reconhecimento e se colocar em ascensão como país de destaque no cumprimento de tais metas (MAUÉS, 2003).

Dentre as medidas tomadas, destacam-se a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos; a Lei n. 9394/96, que cria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os programas, planos e diretrizes criados estiveram diretamente ligados à corrida pelo cumprimento das metas da agenda global por parte do governo brasileiro, o que caracterizou

um momento de regulação de políticas públicas que, no campo educacional, principalmente com o governo FHC, representou um intenso movimento de reformulação da política curricular que nos anos subsequentes caminhou para consolidar a proposta por uma base comum curricular, como veremos na sequência.

Essa organização do setor privado em torno da educação escolar empreendeu um esforço no sentido de promover uma rápida adaptação da escola para atender à demanda de formação de mão de obra. Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 227) se referem a este esforço como a busca de uma “nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”.

Os autores assinalam para a formação do movimento Todos pela Educação em 2006, apontando esse movimento como a representação do setor privado organizado os quais chamam de “grupo de intelectuais orgânicos do capital” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 233).

O movimento é formado por vários segmentos do setor privado, dentre os quais destacamos, a Fundação Itaú, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau. Tal grupo se ergue sob um ideário de solidariedade e compromisso que remete a uma organização em que, como o próprio nome diz, todos devem se unir em prol da educação no país.

Com essa perspectiva, empresários, grupos econômicos, instituições financeiras e organismos multilaterais organizaram uma rede para intervir nas tomadas de decisões em matéria de política educativa nos países. Isso evidencia as determinações econômicas das políticas educacionais pela crescente investida do setor privado por meio de formas de organizações (redes e organizações não governamentais) pelas quais o Capital, a fim de manter-se e reproduzir-se, sustenta o discurso acerca da modernização da educação (FIERA, 2019).

Nesse cenário, sujeitos de interesse do Capital vêm-se inserindo na gestão das políticas educacionais por meio de suas organizações, as quais desenvolvem estratégias, colocando-se na arena política como agentes do poder econômico, mas também como atores de políticas, parceria construída historicamente que encontrou eco no contexto de crise estrutural do Capital (FIERA, 2019).

Para Mészáros (2009), a educação é radicalmente atingida pelos interesses do Capital, cujos métodos impõem a necessidade de reformas via reformulação (permanente) de diretrizes e estratégias elaboradas pelos organismos internacionais. O papel do Estado na gestão das políticas educacionais vai ser rediscutido, pois amplia-se a participação do setor privado na esfera pública; vê-se, portanto, uma rápida expansão das parcerias público-privadas na educação.

Ao mesmo tempo, deve-se reconhecer o poder que os grupos econômicos têm sobre os mercados e a sociedade em geral, sua capacidade de instituir valores e de se transformarem em instrumento político, além de controlarem substantivos fluxos de capitais que lhes garantem capacidade de vetar decisões de regulação pública, relativizar o poder do Estado e afetar a economia de diversos países (FIERA, 2019).

Na nova ordem educativa, como considera Frigotto (2001), o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, estruturado como mercado e deve ser gerido ao modo de empresas.

Esse processo conhecido como Movimento Empresarial Todos pela Educação se apresentou como uma iniciativa da sociedade civil, [...] em sintonia com o MEC, Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), numa parceria pioneira, em que o objetivo principal é garantir educação de qualidade a todas as crianças e jovens brasileiros até 2022, ano que o Brasil celebra o bicentenário da Independência. (FIERA, 2019).

Em 2006, formou-se uma rede política em torno de um discurso comum que, uma década mais tarde, no ano de 2017, deixou mais clara sua articulação ao estampar em sua página na internet que a missão é “Engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade” (FIERA, 2019).

Embora os objetivos do movimento tenham em vista indicar os caminhos para se chegar a uma educação de qualidade, a maioria dos seus integrantes não provém do campo da educação. São profissionais ligados à economia, à administração, à comunicação, ao mundo dos negócios ou são pessoas que ocuparam determinados cargos políticos nos governos federais ou estaduais (FIERA, 2019).

As organizações do Capital assumiram um papel ainda mais decisivo no processo de estabelecimento de bases sociais e políticas para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país (ROSSI, BERNARDI, UCZAK, 2017). Nessa configuração, a articulação entre empresários e setor público com o aumento da autonomia do setor privado é cada vez mais abrangente, caracterizando-se tal autonomia sobretudo na composição do TPE.

Em sua composição inicial, o TPE contava com apenas um representante do INEP, José Francisco Soares, membro do Conselho de Governança. Em 2015, entrou em seu lugar Mozart Neves Ramos, que foi membro do Conselho Nacional de Educação e que hoje representa o Instituto Ayrton Senna.

O movimento passou a defender a ampliação da jornada escolar, a universalização do atendimento educacional, as propostas de avaliação em larga escala, os incentivos à realização

de parcerias externas que buscam apoio às atividades educacionais, entre outras questões. Defendiam também uma mudança na forma de executar tais propostas, baseadas na gestão gerencial, ou seja, com o padrão de qualidade baseado no mercado (FIERA, 2019).

O TPE inicialmente articulou-se entre integrantes do setor privado e integrantes governamentais. Seus quadros compostos de sócios fundadores e sócios efetivos a princípio apresentaram uma mescla entre membros do terceiro setor e representantes do governo, mas houve, gradativamente, na composição do Conselho de Governança do Movimento, um aumento da participação dos empresários, que passaram a ser majoritários como observa-se nos quadros a seguir que apresentam os membros do TPE em 2017 e membros no corrente ano.

QUADRO 1 - CONSELHEIROS DO TPE EM 2017

Denise Aguiar Alvarez	Presidente do Conselho de governança do TPE e Diretora Fundação Bradesco
Ana Amélia Inoue	Coordenadora do Instituto Pedagógico Acaia
Ana Maria dos Santos Diniz	Instituto Grupo Pão de Açúcar
Antonio Cesar Russi Callegari	Diretor da Faculdade SESI-SP de Educação; Membro do Conselho Nacional de Educação; Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA – ex- Secretário de Educação Básica do MEC
Antonio Jacinto Matias	Vice-presidente da Fundação Itaú Social
Beatriz Johannpeter	Instituto Gerdau
Fabio Coletti Barbosa	Ex-presidente do Grupo Santander Brasil, da Febraban e do grupo Abril AS, professor da FGV. Membro do Conselho de Desenvolvimento e Econômico e Social da Presidência da República Conselheiro da Natura, do Itaú Unibanco
Fernando Luiz Abrucio	Professor da FGV e colunista da Revista Época
José Francisco Soares	Professor da UFMG, membro do Conselho Técnico do Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) do México e ex-presidente do INEP.
José Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho/ Rede Globo
Lázaro Ramos	Ator
Luciano Dias Monteiro	Diretor de Relações Institucionais do Grupo Santillana Brasil (Editora Moderna)
Luiz Norberto Pascoal	Grupo D’Pascoal e Fundação Educar D’Pascoal

Mozart Neves Ramos	Diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna
Paulo Sergio Kakinof	Presidente da Gol Linhas Aéreas
Ricardo Manuel dos Santos Henriques	Superintendente executivo do Instituto Unibanco e Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF)
Rodolfo Vilela Marinho	Banco Itaú.

FONTE: Quadro de Conselheiros do TPE em 2017 - <https://www.todospelaeducacao.org.br>

QUADRO 2 - CONSELHEIROS DO TPE EM 2022

Binho Marques	Educador e político, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT)
Edu Lyra	Empreendedor social e ativista brasileiro
Claudia Maria Costin	Fundadora e diretora do FGV CEIPE Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro
Priscila Cruz	Presidente-executiva e cofundadora do Todos Pela Educação. Graduada em Direito e Administração, é mestre em Administração Pública pela <i>Harvard Kennedy School of Government</i> , dos Estados Unidos.
Ana Maria S. Diniz D'Avila	Presidente do conselho do Instituto Península
Antônio Jacinto Matias	Membro do Conselho Curador da Fundação Roberto Marinho e Fundação Padre Anchieta-TV Cultura. Integra o Conselho de Associados da ESPM- Escola Superior de Propaganda e Marketing, e Conselho do Instituto Unibanco. É membro da ABRAMARK – Academia Brasileira de Marketing
Fernando Luiz Abrucio	Professor da FGV e colunista da Revista Época
Jair Ribeiro da Silva Neto	Fundador e presidente da Associação Parceiros da Educação e da Casa do Saber, investidor ProZ Educação, empresa voltada a escolas de ensino profissionalizante (controlada pela EB Capital)
Mozart Neves Ramos	Instituto Positivo
Rodolfo Vilela Marino	Diretor vice-presidente do Itaúsa – a holding que controla o banco Itaú Unibanco, Duratex, Alpargatas e Itaútec
Américo Mattar	Diretor presidente da Fundação Telefônica Vivo
Gilberto Bagaiolo Contador	Sócio aposentado na <i>Price Water House Coopers</i> – PWC Consultoria e Auditoria
Junio Fuentes	Empresário do ramo de consultoria empresarial.
Jorge Gerdau Johannpeter	Presidente do conselho de administração da Gerdau
Daniel Feffer	Vice-presidente do Conselho de Administração da holding Suzano Papel e Celulose
Danilo Santos de Miranda	Diretor do Serviço Social do Comércio (Sesc)
Jayme Sirotsky	Presidente emérito do Grupo RBS
Luís Norberto Pascoal	Fundação Educar – Grupo DPaschoal
Milú Villela	Presidente do instituto Itaú cultural

FONTE: Quadro de Conselheiros do TPE em 2022. <https://www.todospelaeducacao.org.br>

Outra característica evidenciada a partir da análise dos quadros se refere à prática de rotatividade de membros de alguns grupos econômicos para representar a instituição dentro do TPE, o que lhes garante contínua representatividade no plano de direcionamento das políticas públicas voltadas à educação. É o caso de grupos como o Instituto Gerdau e a Fundação Itaú.

Fato é que a política educacional pautada nessas parcerias tornou os grupos do terceiro setor, interlocutores no planejamento das políticas educacionais. Nessa via, não se trata de uma mera conversão de interesses em políticas, mas sim uma estrita relação entre esse setor e o Governo Federal, que acaba por direcionar as políticas curriculares, centralizando estas ao interesse do terceiro setor, característica que buscou-se apresentar no tópico subsequente, que traz o processo de consolidação do documento da BNCC.

1.2 A POLÍTICA CURRICULAR CENTRALIZADORA: A CONSOLIDAÇÃO DA BNCC

Aprovada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental em 22 de dezembro de 2017 (Resolução do Comitê Nacional de Educação CNE/ CP nº 2) e para o Ensino Médio em 4 de dezembro de 2018 (Parecer CNE/CP nº 15/2018) a BNCC passou a regulamentar nacionalmente a fixação dos conteúdos que minimamente terão que ser trabalhados nas escolas, nas etapas da Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Segundo o documento, a obrigatoriedade em relação aos conteúdos previamente propostos tem como objetivo promover em escala nacional, a formação de competências e habilidades que assegurem um processo educativo integral, buscando diminuir as desigualdades do ensino no país. Esse objetivo é expresso na orientação direcionada aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas.

Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo [...]. Nesse processo de reorientação curricular, é imprescindível aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas: orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 475)

Importante é relembrar que todos esses elementos em torno da organização curricular não são um fato isolado. A política educacional aí presente faz parte de um contexto mundial de organização em torno da educação, cuja estrutura em termos de objetivos e metas se volta ao mercado econômico e seu processo de reorganização.

É uma política de responsabilidade do Estado, com a participação e proposição de vários organismos, tanto políticos como aqueles ligados à sociedade civil, através dos quais se organizam processos de tomada de decisões que por sua vez acabam resultando nas normatizações.

Para melhor entender como se dá essa relação ora descrita, foram analisadas tais características no processo de elaboração da BNCC, onde tomou-se como ponto de partida, o I Seminário Interinstitucional para a Elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Nesse seminário, realizado nas dependências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em junho de 2015, constituiu-se uma comissão, cuja responsabilidade foi a elaboração da BNCC.

Na época 2015 o então ministro da Educação, Janine Ribeiro, assinou a Portaria 592, autorizando a criação da comissão e especificando sua função, conforme publicado no Diário Oficial da União (DOU), na página 16 da primeira seção, em 18 de junho.

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

§ 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais. (DCN). (BRASIL, 2015, p. 16)

A comissão de elaboração utilizou como base alguns textos já construídos, entre eles “Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento”, cujo conteúdo encontra-se praticamente todo reproduzido no texto da primeira versão preliminar da BNCC, intitulado “Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2015. p.7)

Esses princípios se apresentam no texto da terceira versão da BNCC, efetivados como um conjunto normalizador, expressando em seu conteúdo a organização das aprendizagens consideradas essenciais durante o processo escolar. Tais aprendizagens estão alinhadas à pretensão de que se desenvolva, no processo de escolarização, determinados conhecimentos e competências, tidas como basilares e comuns a todos os alunos (BRASIL, 2017).

Com o argumento de que a BNCC se fundamenta nas diretrizes garantidas por importantes marcos regulatórios da legislação brasileira, o texto vai sendo construído. Conforme versa o documento, o primeiro conceito antecipado pela Constituição Federal (CF) “[...] estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p. 9). Em contrapartida, o segundo conceito se refere ao foco do currículo, “ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados”. (BRASIL, 2017, p. 9)

Ao se reportar às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), o texto da BNCC aponta que ao se estabelecer uma base comum, esta deva ser complementada com uma parte diversificada (conforme rege a Lei 9.394/96 e Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010), respeitando as características exigidas pela “[...] realidade local, social e individual da escola e do seu alunado que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, e de sua revisão e substituição nos anos 2000” (BRASIL, 2017, p. 9).

Para garantir que todas as escolas trabalhem esses conteúdos básicos, foram promovidos, principalmente a partir de 2018, cursos de capacitação para os professores, encontros para planejamento e elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), além do que estabelecido a obrigatoriedade de todas as escolas apresentarem a reformulação de seus currículos com base nas diretrizes da BNCC.

A BNCC começou a ser construída oficialmente em 2015 e em 2019 passou a direcionar os currículos escolares em todo o país. Sua base de construção é fortemente marcada pela política e conseqüentemente carrega consigo uma série de conflitos e tensões em torno de sua aprovação. Essa característica é a principal ligação com a década de 90, a qual já mencionamos existir esforços voltados à unificação do currículo. Tal análise é concebida tomando como base o contexto de influência e produção, trazido inicialmente por Ball (1994) e após por Mainardes (2006), que nos remete a pensar no envolvimento de interesses que marcaram os dois momentos citados.

No âmbito das reformas curriculares propostas no Brasil, é preciso voltar o olhar para a discussão em torno das políticas do *accountability*.¹ Tais políticas passaram a ser incorporadas

¹ Para Schneider e Nardi (2015, p. 62), “*accountability* é um conceito em transformação, mas cuja significação não fica circunscrita à sua terminologia. Trata-se de uma acepção que, na esfera das políticas administrativas, compreende relações entre controle e poder, justificação, informação, responsabilização e sanção. No entanto, na medida em que seu significado é estendido para outras áreas ou setores de atividade, inclusive com outros arranjos e combinações, o debate sobre o tema torna-se ainda mais complexo”.

no Brasil na década de 90, fortemente ligadas a estratégias de avaliação, gestão, responsabilização e fiscalização. Entre outros fatores essas políticas marcam a característica do Estado descentralizado e evidenciam, no contexto da educação dos anos 90, o caráter de cobrança por resultados, eficiência e eficácia (SCHNEIDER; NARDI, 2014), características que se apresentam novamente no momento atual e reafirmam esta mesma conformação ao trazer na BNCC o termo competência.

Identifica-se, no documento da BNCC, um contexto semelhante ao da década de 90, quando a política curricular brasileira esteve alinhada à construção de um currículo intimamente ligado ao cenário econômico e a um projeto de desenvolvimento cuja formação dos sujeitos, apesar de ser apresentada como necessidade de ser desenvolvida no sentido amplo (ou seja, sentido social, cultural e cognitivo), no fim se direcionava para o desenvolvimento de competências visando a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. (LIMA, 2020)

Apresenta-se sutilmente evidenciado no texto, o esforço e direcionamento que se aplica há pelo menos três décadas na construção do currículo escolar brasileiro que é a formação de mão de obra barata para atender a demanda do mercado de trabalho frente ao avanço tecnológico cada vez mais crescente.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2015, p. 13)

Do ponto de vista jurídico, já se tinha claro a necessidade de tal documento, uma vez que a LDB, promulgada em 1996, já fazia menção em seu art. 26 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Entende-se, nesse sentido, a BNCC como uma política de Estado cujo objetivo é a melhoria dos resultados da educação do país e que, portanto, não se caracteriza como uma proposta no todo inovadora, visto que a política estatal com o discurso de melhoria dos resultados na educação sempre esteve presente, inclusive direcionando a legislação nessa área.

Outro entendimento acerca da BNCC gira em torno exatamente da proposta por um currículo nacional unificado. Essa unificação está pautada na busca por um processo de aprendizagem que garanta um conjunto de conhecimentos mínimos e comuns a todos os alunos do país, e para tal apoia-se no conceito de ensino por competências (BRASIL, 2017).

Sobre este, infere-se estar estritamente ligado a adquirir capacidades unicamente direcionadas para entrega de mão obra para o mercado de trabalho, condição presente desde os primórdios do capitalismo e que condicionou a inserção dos trabalhadores nas escolas organizadas para tal propósito.

Fator expressivo e utilizado para a ampla implementação deste ideário de desenvolvimento econômico através da escola, foi a conquista do acesso à educação pela classe trabalhadora brasileira, um processo, diga-se de passagem, de extrema importância, mas como já mencionado anteriormente, pelo menos nas iniciativas observadas no país na década de 90, que se deu pelo interesse econômico. Conforme nos apontam Rossi; Bernard; Uczak, (2017), a iniciativa privada assume papel decisivo na via de um projeto educacional que garanta uma ampla formação de mão de obra, capaz de suprir as necessidades do mercado frente a crescente industrialização pela qual passava o Brasil.

Ao observarmos a história da educação brasileira, podemos afirmar que o setor privado sempre esteve presente no setor público, mas, ao longo do tempo, essa presença foi assumindo diferentes formas. A partir dos anos de 1990, notamos que os empresários brasileiros, a exemplo do que acontece em outros países, organizaram-se em fóruns, produziram documentos e passaram a ser protagonistas na construção de uma agenda educacional que propõe a reforma da escola e da educação, tornando-a mais eficaz às demandas do capital e à formação de um trabalhador que domine as novas competências tecnológicas e organizacionais (ROSSI, BERNARDI, UCZAK, 2018. p. 32).

Há a necessidade de entender que esse cenário é construído com base em novas orientações acerca dos processos que envolvem a regulação do currículo, processos que Dourado e Siqueira (2019, p. 291) enfatizam estarem expressos através da “ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento.” O autor parte do entendimento de que o que se vivenciou foi o discurso “neo economicista e reformista” em torno da política direcionada e materializada no espaço escolar.

Nessa dinâmica, o Estado se configura como principal condutor da BNCC enquanto política nacional. Destaque que começa a crescer ainda na década de 90 e condiciona suas reformas, passando a orientar as políticas, alterando de modo muito incisivo, “padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais”. (DOURADO, 2013, p. 368)

Os planos de governo nesse sentido representaram uma série de acordos e articulações do setor privado na educação. Um exemplo é o Plano de Metas de 2015 que continha diretrizes estruturadas para viabilizar e incentivar as parcerias privadas. Sob estas parcerias estavam então a responsabilidade de pensar a educação do país, algo que acontecia fora do ambiente escolar, e que era apresentado abertamente com essa pretensão, pois eram chamadas de parcerias externas à comunidade escolar. (ROSSI; BERNARD; UCZAK, 2017)

Antes ainda, em 2008, uma dessas parcerias originaram o Plano de Ações Articuladas (PAR) que chegou a ser financiado pelo MEC, tendo a sua disposição, tanto assistência técnica, quanto financeira e, cujo principal papel estava na elaboração de um diagnóstico voltado ao planejamento educacional. (ADRIÃO; GARCIA, 2008)

Esse planejamento era oferecido a todos os estados e municípios desde que seus gestores tivessem aderido ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal planejamento era constituído de um portfólio de ferramentas e materiais pedagógicos qualificados pelo próprio MEC e que compunham um guia de Tecnologias Educacionais área de atuação do setor privado que, como já apontado, avançou muito na influência e proposição de políticas para o setor educacional. (ADRIÃO; GARCIA, 2008)

Eficiente na interlocução com o setor público, o terceiro setor consegue garantir o consumo de seus serviços e produtos pelo Estado, que insere estes nas instituições escolares por meio de políticas públicas, ao passo que consegue também, no âmbito da formulação e consolidação da BNCC, projetar o perfil de trabalhador ideal para o mercado. Perfil que a escola é, portanto, incumbida de formar, papel que se expressa no âmbito da proposta curricular BNCC, por meio do que se considerou nesta pesquisa o principal elemento desta proposta: o ensino por competências, do qual tratará a discussão do próximo tópico.

1.3 A PROPOSTA DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS: ELEMENTO CENTRAL DA BNCC NA PROPOSIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

O documento da BNCC traz expresso em sua proposta, um padrão de ensino, pautado na formação escolar das competências, vista então como proposta para melhorar o quadro educacional do país.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 8).

A nova BNCC tem como principal característica o ensino voltado para a formação de competências e habilidades comuns a todos os alunos do país. O documento estabelece quais são as competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos dentro de cada área do conhecimento e, para atingir tais objetivos de aprendizagem apresenta os conteúdos básicos que devem ser trabalhados em cada disciplina.

Com fundamento nessa estrutura de conteúdos básicos, trazida pelo documento da BNCC, buscar-se-á apontar neste tópico o ensino por competências como elemento principal da proposta da BNCC enquanto currículo escolar, que define competência como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas cotidianas, no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8).

A partir dessas considerações, observou-se que o documento criado para consulta pública em 2015, já apontava para uma tendência internacional de implementação do ensino por competências que circunda a proposição dos currículos escolares, conforme o trecho retirado do próprio documento.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas [...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, 2015, p. 13).

Como observado, o conceito de “competência” não é atual. Tal concepção começa a ser construída mundialmente em 1970 nos chamados “países do capitalismo central”, chegando aos “países periféricos” como o Brasil a partir de 1980. O termo surge a partir das mudanças propostas pelo movimento de reestruturação produtiva no modelo Toyotista de produção flexível, que provocaram um reordenamento do mundo do trabalho na época (GONÇALVES *et al.*, 2020).

Essa reestruturação produtiva, preconizou a formação de um trabalhador a fim de que este pudesse adquirir determinadas competências práticas. Tais competências então, seriam determinadas de acordo com a necessidade de reestruturação do trabalho, definindo a partir daí, como menciona Gonçalves *et al.* (2020, p. 12), “um rol de competências a serem desenvolvidas pelos chamados trabalhadores polivalentes”.

Dentre as competências a serem adquiridas estavam a flexibilidade, a realização de várias tarefas, o relacionamento interpessoal, a autonomia, a capacidade de resolver possíveis conflitos e de se antecipar aos problemas em geral. A ideia era criar um trabalhador diferenciado

(toyotista), superando o perfil taylorista, em que o trabalhador se constituía especialista em apenas uma atividade produtiva (GONÇALVES *et al.*, 2020).

Esses mesmos autores apontam que no Brasil a ideia de formação por competências chega aos trabalhadores fabris e na educação básica ao mesmo tempo.

No caso do Brasil, a partir dos anos de 1990, um conjunto de competências gerais para a formação de trabalhadores e/ou para novas gerações de trabalhadores, passou a nortear as reformas curriculares e de avaliação em larga escala para a educação básica. (GONÇALVES *et al.*, 2020, p. 12)

Antes de adentrar no conceito de competências, trazido com a aprovação da BNCC, é preciso esclarecer como se apresentou, no Brasil, a ideia de desenvolver competências também a partir da educação escolar, característica que ganhou ao mais espaço ao longo do tempo na definição do currículo escolar.

Motta e Frigotto (2017) discutem essa temática a partir da ideia de investimento em capital humano, que de longa data conceberam mundialmente ser esse investimento o motor de desenvolvimento econômico. Comentam os autores, que “a formação de competências que chega ao cenário escolar é determinada por uma concepção “de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado”.

Ainda sobre a formação humana, discutem os autores que esta:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358)

Uma vez entendido o processo de formação por competências no seio da formação escolar a partir de 1980 no Brasil, é preciso questionar, no cenário mais atual, o que seria este novo rol de competências trazidas com a aprovação da BNCC. Nessa perspectiva de discutir o que seria esse “novo ensino por competências”, deve-se primeiro pontuar quais seriam essas competências, para a partir delas propiciar uma discussão com tal propósito. Para tanto, na sequência encontra-se o quadro com as 10 competências elencadas no documento oficial da BNCC:

QUADRO 3 - COMPETÊNCIAS GERAIS DE APRENDIZAGEM

<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

FONTE: BNCC (BRASIL, 2018).

A respeito da proposição das competências elencadas no quadro acima, é crucial principiar a discussão partindo das bases que constituíram esse quadro tal como ele se apresenta no documento da BNCC. Destaca-se então, como já anunciado, a afinidade, ou melhor, a influência direta de uma das várias instituições privadas que ajudaram na construção da proposta da BNCC, o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Essa instituição foi quem inicialmente discutiu e promoveu ações com base no desenvolvimento de competências para os processos de aprendizagem, trabalhando especificamente com as habilidades socioemocionais

Essa influência em relação a escolha das aprendizagens essenciais é destacada por Ciervo (2019, p. 12), apontando que o “[...] próprio documento questiona porque inserir essas competências essenciais na Base e responde alegando, dentre outros argumentos, que essas competências essenciais maximizam a aprendizagem [...]”.

A autora cita ainda que o documento justifica a seleção das competências e deixa claro a influência do Instituto Ayrton Senna, ao enfatizar que a seleção se pautou em um estudo realizado pelo Instituto, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o governo do Rio de Janeiro.

Tal estudo, o qual em nenhum momento é nomeado, indica que alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem mais. O estudo citado pelo documento é o Projeto-piloto desenvolvido pelo IAS em parceria com a OCDE intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, desenvolvido no ano de 2014, envolvendo cerca de 25 mil alunos oriundos da rede estadual do Rio de Janeiro. (CIERVO, 2019, p. 12)

As competências socioemocionais estão presentes na BNCC, mas como exposto por Ciervo (2019, p. 11), “sem nenhum aprofundamento do que de fato significa o desenvolvimento dessas competências na escola”. A análise é de que, em todo material produzido durante a formulação dos textos da BNCC, é possível notar a centralidade que se dá ao ensino por competências, principalmente ligadas à ideia da educação integral.

Lopes (2001) já apontava para essa centralidade em relação a adoção do ensino por competências. A autora discute esse caráter pontuando que, por mais que houvesse consideráveis diferenças entre as propostas curriculares para educação básica e educação profissional na época, ambas tinham o foco voltado à formação para competências.

O fato é que a estrutura curricular da educação brasileira desde muito é construída com base na manutenção de interesses, apontados neste capítulo como de predominância do setor econômico, representado pelo terceiro setor ou setor privado. É inegável que para se manter tais interesses, é preciso toda uma articulação no plano político governamental, expresso aqui nas

parcerias público privadas, a partir das quais se identificaram a atuação de vários grupos empresariais nas discussões, elaborações e definições de políticas educacionais a exemplo da BNCC.

Essa representatividade centralizada no interesse econômico faz da BNCC um movimento de reafirmação de um currículo voltado especificamente ao campo de uma formação escolar mais tecnicista, característica esta que historicamente determinou a forma escolar presente nas escolas do Brasil e contraditada pela proposta educacional do MST da qual tratará o capítulo seguinte.

2 CAPÍTULO II: TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA ITINERANTE DO MST E A RETOMADA DA BUSCA POR UMA NOVA FORMA ESCOLAR

A discussão do tópico anterior tornou evidente a busca da classe dominante pela acumulação de Capital e como isso impactou a educação escolar. Utilizando a relação educação e trabalho, difundiu seu ideário e, conseqüentemente, direcionou o currículo e a formação escolar para atingir seus objetivos, formando os sujeitos tão somente para as aptidões necessárias ao ingresso aos postos de trabalho. Ficou praticamente excluída, uma formação escolar que permitisse aos sujeitos, dentre outras características, o domínio dos conhecimentos científicos.

Esse ideário capitalista, voltado ao campo educacional, é contraditado pelo MST, entendendo que esse é produto de uma série de implicações que se desencadearam não só no Brasil, mas em escala global, desde o surgimento da elite burguesa.

O MST, no entanto, não é o primeiro movimento de contestação deste cenário. Essa crítica frente à concepção de trabalho e educação, bem como a formação escolar oriunda dessa, é contestada juntamente com todo universo do ideário capitalista pelo movimento da Revolução Russa de 1917, que vai propor uma reorganização em âmbito geral nas relações sociais, principalmente de trabalho, para o qual a educação também é tomada como crucial para alcançar tais objetivos.

Diante do exposto, a proposta deste capítulo é apresentar alguns aspectos relevantes da relação entre trabalho e educação na perspectiva do capital, que é contraditada pelo movimento educacional da Revolução Russa, contexto no qual se dá origem, por meio principalmente de Pistrak, ao currículo por Complexos de Estudo, como proposta de reorganização da forma escolar até então predominante.

Feito essa breve discussão, é preciso apontar a trajetória das Escolas Itinerantes do MST, mais especificamente no estado do Paraná, na busca por retomar a proposta dos pedagogos russos e consolidar um projeto educacional que propicie uma nova forma de escola e de formação para os sujeitos nela inseridos contraditando a forma escolar tradicional.

2.1 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO DO CAPITAL PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

A priori, é importante esclarecer que a especificidade da discussão sobre a relação entre trabalho e educação não representa uma separação entre o aspecto econômico e o educacional. Os dois se encontram interligados, pois se constituíram como parte fundamental no modelo de

produção capitalista em que a educação escolar, como já amplamente discutido, é assumida como o melhor caminho para garantir o pleno desenvolvimento de tais aspectos.

Sobre a relação entre trabalho e educação, Frigotto (2015, p. 229) chama a atenção de que essa é o resultado de um processo histórico de constituição do modelo de produção capitalista, afirmando que tal modelo de produção,

[...] rompe com as formas de trabalho escravo e servil e com as ideias dominantes do clero e da nobreza, mas não elimina as classes sociais. Pelo contrário, funda uma nova sociedade de classes com outra relação, agora entre quem é dono de propriedade privada e capital para gerar mais capital, e aqueles que são duplamente “livres”, não são escravos nem servos, mas a única propriedade de que dispõem é a sua força física e intelectual para ser negociada, em troca de um salário no mercado.

À medida que se expande, o modelo de produção capitalista exige dos trabalhadores mais conhecimento para realizar o trabalho. É nessa exigência que se observa mais a fundo a relação entre trabalho e educação que, para o capital foi, e continua sendo sinônimo de crescimento econômico, mas para o trabalhador, ao contrário do discurso hegemônico, continua sendo sinônimo de exploração.

O desenvolvimento da ciência e tecnologia como já mencionado, de modo geral, proporcionou grandes avanços à humanidade. O que será discutido na sequência é que esse desenvolvimento caminhou com a exploração do trabalho e que a educação escolar desempenhou ou melhor, foi projetada para desempenhar um papel essencial na manutenção do interesse da classe dominante.

Iniciando a discussão sobre a relação trabalho e educação, toma-se a princípio o que expõe Acácia Kuenzer em relação às mudanças no mundo do trabalho, tratando como macrotendências os processos de organização e gestão do trabalho dos modelos taylorista-fordista e toyotista, trazendo também as mudanças que envolvem educação,

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, o que vale dizer, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores. (KUENZER, 2005, p. 08)

A educação, nesse sentido, partindo de um trabalho pedagógico, é projetada para garantir o desenvolvimento de “subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico”. A divisão da sociedade em classes para garantia das “relações sociais de exploração” e o disciplinamento para tal condição, constituem o principal fator desta articulação entre a educação e o trabalho (KUENZER, 2005, p. 05).

Os aspectos pedagógicos organicamente ligados “às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade” se voltavam ao atendimento das “demandas na educação dos trabalhadores e dirigentes”, configurando uma estrutura educacional dualizada, uma vez que se estabelecia “fronteiras entre as ações intelectuais” direcionadas a formação de dirigentes e as ações “instrumentais”, direcionadas a formação dos trabalhadores, demarcando a “relação de classe” e determinando “o lugar e as atribuições de cada um” (KUENZER, 2005, p. 06).

Frigotto (2001) traz uma discussão que corrobora para entender as implicações dessa divisão de classes no cenário brasileiro. O autor afirma que na época a LDB já expressava um projeto excludente de formação profissional.

No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam, a Educação Profissional subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controles da sociedade - flexível e desregulamentado que gera desemprego, subemprego e exclusão. Neste horizonte a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80)

Partindo dessa organização e concepção de escola, foram construídas propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos propondo um sequenciamento disciplinar tanto interno como externo à escola, repetido no decorrer dos anos por meio do método expositivo, com vistas a desenvolver a memorização e garantir assim a disciplina necessária para o trabalho e para a vida social, caracterizando efetivamente os interesses da classe dominante, proporcionando aos trabalhadores apenas o conhecimento necessário para o exercício da ocupação (LIMA, 2018).

Tais iniciativas requerem das escolas princípios de organização e de gestão do trabalho pedagógico que levam-nas, de certa forma, a reproduzir os princípios de organização do modelo de produção toyotista identificados, segundo Kuenzer (2005 p. 9), “nos discursos e nas

práticas, como o combate de toda forma de desperdício [...], a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, reedição da dimensão empresarial da gestão escolar”, e mais amplamente nas tentativas de recomposição da unidade do trabalho como descreve a autora,

Já as tentativas de recomposição da unidade no trabalho pedagógico decorre principalmente do princípio da flexibilidade como condição para a produção segundo a demanda, o que gera a necessidade não mais de produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às demandas de postos de trabalho cujas tarefas são bem definidas, mas para formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas. (KUENZER, 2005, p. 10)

Esses aspectos conferiram à escola uma prática social específica, própria do espaço escolar e, portanto, desconexa de práticas sociais de caráter familiar e religioso. A organização do projeto político pedagógico centrou-se na construção de saberes objetivados, alterando processos de transmissão do saber e divisão do trabalho.

Essas características acerca da educação e de seu papel na formação dos sujeitos foram contrapostas no contexto da Revolução Russa, por meio das ideias e projetos educacionais de Pistrak, Krupskaja entre outros pedagogos, buscando criar uma escola comprometida com a construção de uma nova prática social e de sujeito. Nesse sentido, a escola assumiu um papel da formação dos sujeitos para uma nova sociedade em construção na Rússia do início do século XX. Tragtenberg (1981 p. 23) vai citar que na Revolução Russa essa concepção era enxergada por este viés:

Da mesma forma, a Revolução Russa, criando novas relações sociais entre os homens, necessitava de um novo tipo de homem para assumi-la – daí a importância da renovação dos métodos de ensino. A ideia básica de uma nova sociedade que realizaria a fraternidade e a igualdade, o fim da alienação, era uma imensa esperança coletiva que tomou conta da sociedade soviética entre 1918 e 1929.

A diferença essencial entre uma concepção burguesa e socialista de sociedade e de sujeito é que na concepção soviética de sociedade ideal, como citou Freitas (2009), a perspectiva era de formação de uma sociedade fraterna e igualitária, pela qual não mais existiria a alienação. Pensar nessa sociedade significou também colocar no plano educacional a base para tal transformação.

Na tentativa de alcançar tal objetivo, pedagogos russos, como Pistrak, Krupskaja, entre outros, desempenham um trabalho educacional que direciona as escolas russas à construção por

meio da educação de um novo projeto societário, não só para a Rússia, mas para a sociedade mundial.

Pistrak é quem mais se destaca. Sua visão era de que a “escola e a revolução devem caminhar juntas, como uma arma ideológica da revolução, de modo que haja clareza entre os trabalhadores sobre os interesses dos burgueses e dos proletários” (SANTANA; CASTANHA, 2006, p. 77).

Nesse sentido, a proposta de Pistrak, orientada na visão de que era preciso criar uma nova escola, dá origem à Escola do Trabalho. Nessa nova escola os sujeitos seriam capacitados a compreenderem seu papel na luta internacional contra o capitalismo. Para Pistrak, a Escola do Trabalho representaria um espaço destinado à classe trabalhadora, principalmente os adolescentes, os quais seriam essenciais para travar a luta contra as velhas estruturas do capitalismo (TRAGTENBERG, 1981).

Se a escola, nos moldes do modelo capitalista, organizou o ensino das disciplinas de forma separada, Pistrak propôs um método que foi chamado de “método dos complexos”, que

[...] na realidade era mais do que um método de ensino, que compreendia a dimensão de estudo intimamente ligada ao trabalho técnico, à auto-organização dos educandos, e ao trabalho social da escola. De modo que, devem organizar o ensino através de temas socialmente significativos, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual. (SANTANA; CASTANHA, 2006, p. 80)

Sob a referência do sistema de ensino por complexos, o trabalho é tomado como base da educação e caracterizado como uma atividade socialmente útil ligada, por tanto, ao trabalho social e à produção real (TRAGTENBERG, 1981). Na concepção de Pistrak, era preciso selecionar temas considerados fundamentais e relevantes para o ensino, alinhados com os objetivos da escola e escolhidos no plano social e pedagógico e não mais apenas no plano pedagógico como propunha a organização tradicional de escola.

Quando Pistrak desenvolveu as propostas para a educação soviética, havia a esperança de que a revolução socialista avançaria também com a contribuição da educação para uma consolidação enquanto modelo de sociedade. Tal perspectiva acabou sucumbindo quando Stalin assumiu a liderança, instaurando um projeto mais preocupado com uma política de industrialização. Stalin passa a orientar o Estado com base em interesses particulares, alimentando a burocracia e principiando a decadência da revolução (TRAGTENBERG, 1981). Assim, antes mesmo do fim do processo inaugurado pela Revolução Russa, o projeto idealizado por Pistrak acaba ignorado e a perspectiva da transformação do modelo escolar tem seu fim ao menos para aquele contexto.

2.2 RESGATANDO A LUTA POR UMA NOVA FORMA ESCOLAR: O MST E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL NOS ESPAÇOS DE REFORMA AGRÁRIA.

Com seu foco inicialmente voltado à conquista da terra para os camponeses, o MST aos poucos toma a educação como uma das suas importantes reivindicações. Conforme Leite (2017, p. 62), o MST “mesmo não sendo uma organização de trabalhadores que primeiramente luta pela terra [...] compreende a imprescindível função que a educação exerce no processo de luta [...]”. Portanto, à medida que se consolida enquanto movimento de luta de classes, assume também a luta pela educação, por perceber que esta é essencial para a construção de um projeto contra hegemônico e que, portanto, “é assumida como estratégia dessa disputa, por isso o trabalho e a educação no MST [...] estiveram vinculados organicamente à estratégia e luta maior do Movimento nos diferentes períodos” (MARIANO, 2016, p. 75).

O MST, ao se preocupar com a questão educacional, começa a discutir a educação nos acampamentos e assentamentos com uma atenção voltada “a buscar elementos de sustentação para sua proposta de escola que se contrapusessem ao modelo capitalista” (SAPELLI, 2013). Configura-se, assim, em um dos poucos coletivos com uma iniciativa consolidada para construir um outro projeto hegemônico de educação cuja a centralidade está edificada no trabalho socialmente necessário², embora seja esta uma tarefa árdua e de muitos entraves para o MST, como menciona Sapelli (2013, p. 39),

Tal movimento expressa as contradições dessa sociedade, a oposição de classes, correlação de forças e também diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento e de organização da forma e do conteúdo escolar, bem como da luta pela emancipação da classe trabalhadora. Salientamos que nesse processo há um movimento de resistência que precisa ser potencializado, pois se opõe ao modelo de escola capitalista. O MST se apresenta como um dos sujeitos coletivos que tem realizado um esforço significativo, permeado de limites e contradições, para construir uma proposta educacional para a classe trabalhadora, que contribua para sua emancipação.

Tais resistências e articulações exigiram do MST um processo amplo de luta no campo da discussão teórica, da organização, articulação e reflexão. Enfim, ações necessárias para que o movimento pudesse estruturar uma escola capaz de

[...] construir no seu interior relações horizontalizadas que potencializassem a auto-organização dos estudantes, que vinculasse os conteúdos da ciência, da

² “É aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade do trabalho” (MARX, 1985, p. 48).

filosofia e da arte com a vida. Mas que principalmente estivesse ligada a uma necessidade real do próprio movimento, ou seja, uma escola intimamente ligada à luta. (SAPELLI, 2017, p. 616).

Faz-se necessário compreender que essa iniciativa do MST de luta pela educação não foi um processo rápido, como se seus integrantes vislumbrassem tal necessidade da noite para o dia. Pelo contrário, como afirma Silva e Teixeira (2012, p. 14),

A princípio a discussão se concentrava em garantir escola para as crianças, mas, a partir do próprio desenvolvimento do MST, das relações criadas pela condição real das famílias, oriundas das lutas, dos enfrentamentos, dos violentos despejos, da perseguição por pistoleiros, polícia etc., garantir escola não só se tornou um desafio como definir que tipo de educação teria as crianças Sem Terra se tornou centro dos debates.

Ao passo em que esses debates foram se fortalecendo, a educação passou a ser entendida “não só como direito (ter acesso à escola), mas também como um elemento de disputa de projeto de classe” (MARIANO, 2016, p.75). Portanto, a formulação da proposta educacional do Movimento assume além do caráter pedagógico, o caráter político, [...] vinculado a estratégias do Movimento, na transformação da forma escolar subserviente ao capital, no trabalho cultural contra hegemônico, na formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. (MARIANO, 2016, p.75)

É importante ressaltar que a discussão acerca da proposta educacional foi estruturada e pensada de maneira mais contundente a partir da criação do setor de educação do MST no Rio Grande do Sul, que segundo Leite (2017), acontece em um momento de expansão a nível nacional do MST, favorecendo as discussões a respeito da educação.

A consolidação do Setor de Educação do MST coincide com a fase de estruturação do MST em âmbito nacional naquele período, os educadores que desenvolviam os trabalhos educativos nas primeiras ocupações no RS passam a integrar o coletivo de educação do MST com vistas à luta por escolas públicas dentro das áreas da reforma agrária. (LEITE, 2017, p. 61)

Organizar um setor de educação para o Movimento Sem Terra significou avançar um passo a mais, ou seja, deixar para trás “a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir” (MST, 2005).

Ao superar tal concepção, o MST inicia um espaço de ampla discussão para a formação da cidadania do trabalhador rural Sem Terra, incluindo nessa discussão o direito à educação e à escola, entende que “existe uma relação direta entre esta trajetória e a própria dinâmica evolutiva da luta pela terra como um todo” (referências),

O movimento percebe que, à medida que vão surgindo mudanças nas concepções ligadas à luta pela terra, que exigem novas discussões e mudanças de estratégia por parte do Movimento, “muda também o tipo de discussão e de reivindicação que se faz em relação à educação” (MST, 2005, p. 11).

Construída essa compreensão de que era necessário reivindicar o direito à educação e à escola, o setor de educação do MST começa a discutir e se questionar: que tipo de escola seria necessária para as crianças dos acampamentos e assentamentos? (MST, 2005).

Nesse sentido, encontrar uma resposta para tal questionamento significou um processo intenso de reflexão e análise da realidade das famílias acampadas e assentadas, e significou também se posicionar com ousadia e persistência perante aos órgãos públicos para reivindicar tal escola (MST, 2005).

Essa motivação e proposta ousada de construção de uma escola ligada à luta só foi possível porque o MST tomou consciência, a partir da própria realidade, de que “o modelo educacional hegemônico não atendia aos propósitos de educação do movimento, muito menos a proposta de sociedade que defendia e defende” (SILVA; TEIXEIRA, 2012, p. 14).

Outro aspecto importante para o MST foi a construção de seus princípios filosóficos que, alinhados ao objetivo de romper com a lógica da sociedade capitalista e tomando a educação como elemento fundamental, trazia à tona o vínculo da proposta educacional a um projeto político, cujo sentido está voltado mais amplamente para a formação humana e de modo mais restrito à formação de militantes.

Por isso mesmo a formação dos Sem Terra precisa reforçar ainda mais o que já é um aprendizado histórico da classe trabalhadora: a dimensão política e ideológica da educação de seres humanos. O MST quer educar seres humanos que também sejam militantes da causa da transformação do mundo. E não se chega a ser, de fato, militante de uma organização com objetivos de transformação sem desenvolver consciência política e firmeza ideológica. (MST, 2005, p. 260)

Fica explícito que o MST se posiciona enquanto classe trabalhadora e que não esconde o compromisso assumido que é “desenvolver a consciência revolucionária tanto nos educandos como nos educadores” (SILVA; TEIXEIRA, 2012, p. 15). Para tal, propõe um modelo de educação que traz como matriz central “o trabalho e como desdobramento a Pedagogia do Movimento, na perspectiva do desenvolvimento multilateral do ser humano” (MARIANO, 2016, p. 21).

Apesar de identificar sua proposta educacional de Pedagogia do Movimento, o MST entende que não se trata de uma nova tendência educacional ou teoria pedagógica, mas apresenta como um meio “através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito

social de nome Sem Terra”, e que, portanto, está associada a princípios educativos próprios que visa avançar com base nas experiências concretas de educação e de escolas advindas dos acampamentos e assentamentos (MST, 2005, p. 235).

Partindo da necessidade mais básica, o MST traça um percurso histórico de debates, reflexões e de construção de sua proposta educacional configurado nas Escolas Itinerantes. Uma construção que se inicia no Rio Grande do Sul e que se amplia para o país, mas que vai encontrar no estado do Paraná um campo enorme de possibilidades e experiências, influenciadas pela grande concentração de acampamentos e assentamentos que se consolidou no Estado a partir de 1990 (RITTER, 2016).

Mais do que construir uma proposta educacional para as escolas de acampamentos e assentamentos, o MST passou a reivindicar o reconhecimento dessa nova proposta de organização da escola e, a partir de 2013, conseguiu regularizar o funcionamento das escolas por ciclos ao invés de seriação.

Um dos elementos principais da proposta educacional do MST é o processo de autogestão das Escolas Itinerantes cuja centralidade está voltada à auto-organização dos estudantes, e são baseadas nas experiências educacionais realizadas pelos pedagogos russos na Escola Comuna.

Esse conceito também direciona as práticas organizativas e pedagógicas das escolas itinerantes do MST, que por sua vez, promovem a articulação entre a ciência e a realidade que as envolve, fundamentada no trabalho como princípio educativo.

Essa articulação está presente na forma pela qual as Escolas Itinerantes organizam o currículo escolar, pautada no ensino por Complexos de Estudo associado à organização do ensino por ciclos de formação humana. As experiências próprias do MST em relação à educação caracterizam a retomada da busca por uma forma escolar que entende a escola como um espaço de formação da classe trabalhadora, onde o trabalho coletivo é realizado em todas as instâncias da escola e cuja a matriz direcionadora do ensino está baseada na cultura, na luta social, na história e principalmente no trabalho.

O ensino nessas escolas está voltado à construção de uma prática social intimamente ligada à vivência dos educandos cuja formação “precisa prepará-lo para compreender seu tempo e colocá-lo em movimento de transformação, resolvendo as situações contraditórias que aparecem no seu mundo real” (GEHRKE, 2010, p. 105). Para alcançar tal objetivo, organiza-se, nas escolas, vários espaços que possibilitam a participação e estimulam a auto-organização desses educandos, o que requer todo um planejamento que é feito de forma coletiva e solidária, envolvendo efetivamente professores, equipe pedagógica, educandos e a comunidade.

Essa mudança na forma de organizar a escola dá ênfase para a questão do contraponto que historicamente é feito pelo MST, que começa pela propriedade privada, mas que rapidamente toma o contexto da educação. Isso se dá pelo entendimento de que esta é de extrema importância na superação da cultura escolar hegemônica, na qual as relações de poder são reguladas por leis muitas vezes externas à escola, que são incorporadas por professores e educandos, tornando-se submissos e passivos a elas (CAMINI, 2009).

Sendo assim, as escolas itinerantes constituem um espaço importante para promover essas mudanças e, sabendo disso, o MST apesar das dificuldades e obstáculos que surgem pelo caminho promove vários espaços para discussão e reflexão de suas práticas pedagógicas voltadas à educação. Para tanto, acompanha sempre o movimento da realidade concreta por entender que esta é quem deve orientar o currículo para as escolas e assim caminhar para a construção e consolidação de outra forma escolar, que apresente uma concepção de formação escolar diferenciada da que está expressa na proposta BNCC.

O estado do Paraná concentra uma grande quantidade de Escolas Itinerantes em acampamentos que são reconhecidas e legalizadas desde 2003. A Escola Itinerante desde sua oficialização “vem se efetivando como alternativa de escolarização, fruto da pressão coletiva exercida pelo MST ao governo do estado, para garantir a oferta da Educação do Campo voltada aos sujeitos acampados [...]” (LEITE, 2017, p. 26).

Apesar de o número de escolas ser consideravelmente grande, não se tem por parte do governo a devida atenção no sentido da promoção de melhorias. Mariano (2016), trata esta questão como um dos limites que a proposta das EI enfrenta, mas enfatiza também que apesar dessa dificuldade, as escolas avançam no trabalho pedagógico a que se propuseram.

As Escolas Itinerantes funcionam em meio à grande precariedade de condições e, mesmo assim, lutam diariamente para a melhoria dessas condições e continuidade do desenvolvimento da proposta. Deste esforço, emergem práticas, ensaiam métodos e formas de fazer formação dos estudantes. As escolas em questão, têm se proposto a fazer novas práticas. Só pelo fato dessas escolas, conseguem refletir sobre o seu fazer pedagógico, construir outra proposta, exercitarem e experimentarem práticas e métodos, inventar novas formas, mesmo que, com limites, já representam uma positividade, pois essa proposta desafia, envolve, compromete os(as) educadores(as) a serem os sujeitos dela. (MARIANO, 2016, p. 227)

Apesar das dificuldades, à medida que os anos foram passando, o coletivo de educação atuante nessas escolas pôde, a partir das práticas vivenciadas e dos momentos de reflexão, avaliação e planejamento coletivo, consolidar uma proposta de escola e de educação para os povos do campo. Consegue também, principalmente nas escolas situadas nos acampamentos, organizar o ensino com base nos Complexos de Estudo. (LEITE, 2017)

É nesse contexto que a experiência dos pedagogos russos é tomada como proposta experimental nas escolas organizadas pelo MST a partir de 2013 e expressa a continuidade da compreensão de que a escola tem o papel fundamental para a construção de uma nova sociedade. No próximo tópico será discutido um pouco desse processo.

2.3 O CURRÍCULO POR COMPLEXOS DE ESTUDO COMO PROPOSTA CURRICULAR AUTÔNOMA E EMANCIPADORA

O MST desenvolve nos acampamentos várias experiências educacionais e o Paraná é o estado que concentra grande parcela dessas experiências. É nas Escolas Itinerantes³ do Paraná que o Movimento, desde 2013, experimenta uma proposta curricular alternativa, que está associada à outra forma escolar, denominada Complexos de Estudo, pautada na experiência dos pedagogos russos (SOLDA, 2018).

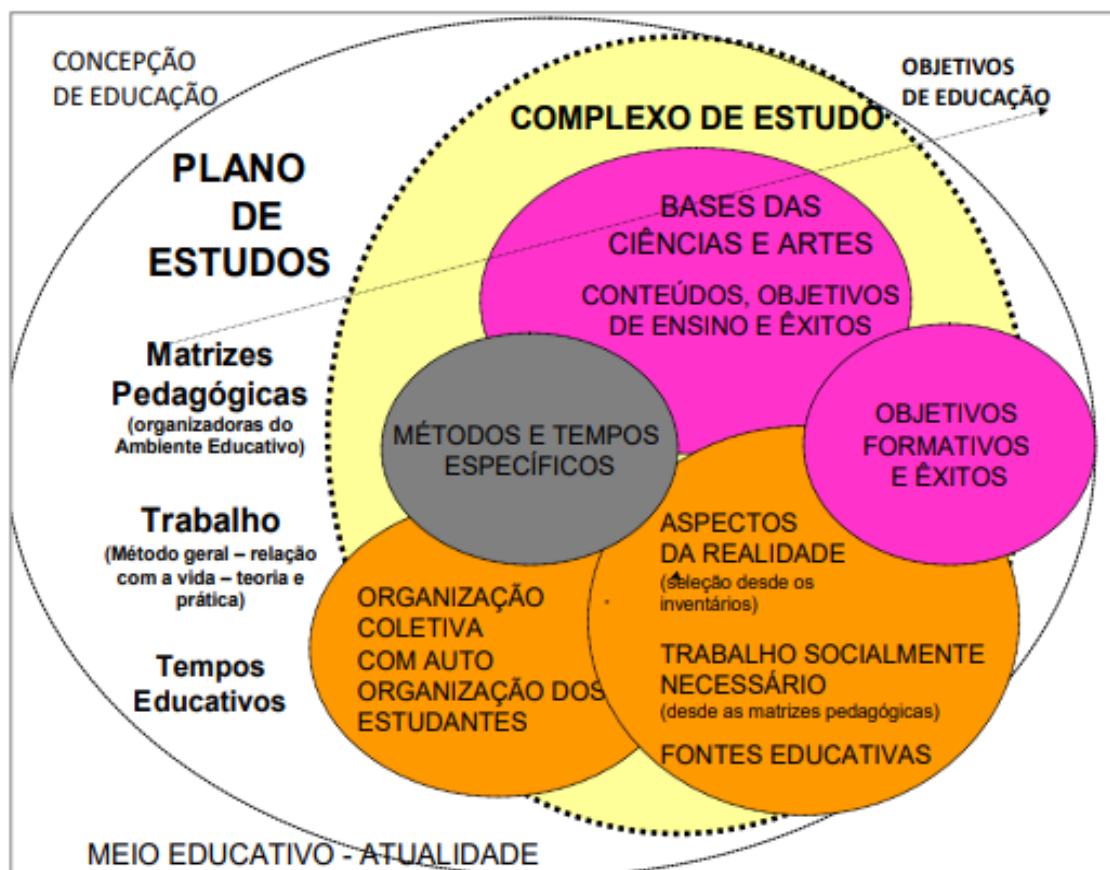
Essa proposta, antes de aprovada, foi amplamente estudada, discutida e analisada por diversos sujeitos, comprometidos com a causa em prol de uma nova experiência de escola concebida pelo setor de educação do MST.

O Setor de Educação do MST, desde 2009, em conjunto com especialistas em currículo e nas várias áreas do conhecimento e profissionais que trabalham com a questão da teoria pedagógica, integrando trabalhadores da educação de diversas Universidades Estaduais e Federais, desafiaram-se a formular uma nova matriz curricular, ou seja, a propositura de uma nova forma escolar denominada de “Complexos de Estudo” a ser Experimentada no âmbito prático inicialmente nas Escolas Itinerantes do Paraná e no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. (MST, 2013, p. 09)

Conforme apresentado no Referencial Curricular para as Escolas Itinerantes do Estado do Paraná – Plano de Estudos (2013), o Complexo de Estudos deve ser entendido como uma unidade curricular, tomado como o principal responsável pela articulação do trabalho das matrizes educacionais e ainda pela organização das bases do conhecimento acumulado, como mostra a imagem na sequência sobre a Unidade Complexo.

³ “A Escola Itinerante emergiu da luta pelo direito à educação dentro dos acampamentos e assentamentos do MST, deriva da negação do direito à escola para as crianças Sem Terra, mas também da necessidade de uma escola que pudesse acompanhar as famílias Sem Terra nos diversos espaços de luta e pressões, como ocupações, marchas, ou seja, de uma escola comprometida com a luta por Reforma Agrária, com a construção de outra forma societária, com igualdade e justiça social” (MARIANO, 2016, p. 78).

FIGURA 1 - ESQUEMA DA PROPOSTA DA UNIDADE COMPLEXO



FONTE: Plano de Estudos (MST, 2013).

O trabalho a partir dos Complexos representa um movimento educacional que se materializa na prática social e escolar cotidiana no interior e exterior da escola, ponderando a realidade que circunda cada escola itinerante. (MST, 2013; MARIANO, 2016; SAPELLI, 2013)⁴

A organização curricular e pedagógica nas Escolas Itinerantes esteve, durante muito tempo, estruturada com base nas experiências educacionais e métodos elaborados por Paulo Freire, que concebia o trabalho com os Temas Geradores. Uma prática que visava à alfabetização dos sujeitos considerando a sua realidade, e que, entre outras práticas, embasou desde o princípio a construção da proposta educacional do MST (SAVI, 2014, p. 29). Conforme Ritter (2016, p. 64).

⁴ Conforme Mariano; Sapelli (2014, p. 1684), a proposta dos Complexos de Estudo “[...] se caracteriza por três aspectos: primeiro a representação de uma ‘complexidade’ que envolve um conjunto de conhecimentos, que deve ser desvelado pelos estudantes com ajuda dos professores utilizando e se apropriando de conceitos, categorias das várias ciências e artes que são objetos de ensino de um determinado ano escolar. Segundo, o complexo tem uma prática social real embutida em sua definição, ou seja deve conter o trabalho socialmente necessário, possibilita o ensino dos conteúdos na vida, na concretude em torno da escola e também articulada com o elemento da auto organização dos estudantes e terceiro, é o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo”.

Em 2010, as Escolas Itinerantes aprovaram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em ciclos de formação humana, para as séries iniciais do ensino fundamental. Foram propostas uma nova organização e uma avaliação por pareceres e, não mais, por nota. Esta proposição atende a alguns princípios do Movimento, pois a maioria dos docentes é do acampamento, mas, nos anos finais dos ensinos fundamental e médio, o cenário é outro, visto que grande parte dos docentes são professores que assumem um segundo padrão. Portanto, a rotatividade é alta, ao mesmo tempo que os professores não pertencem ao Movimento e/ou ao acampamento, trazendo prejuízos à formação e à proposta pedagógica.

Com o início do experimento curricular dos Complexos de Estudo, o MST busca avançar para uma prática emancipatória de educação.

Para isso, se intenciona métodos pedagógicos que busquem o desenvolvimento de uma visão de mundo que atinja estes objetivos; educando as crianças e jovens para serem ativos, com iniciativa, 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. (MARIANO; SAPELLI, 2014, p. 1682)

Na compreensão do MST, essas são características essenciais para engendrar um processo autônomo de construção curricular que, enquanto proposta para os sujeitos do campo, visa, acima de tudo, fortalecer a Educação do Campo e garantir um espaço diferenciado de ensino e apropriação do conhecimento científico socialmente acumulado (MST,2015).

O documento que embasa essa proposta curricular, para as Escolas Itinerantes do MST no Paraná é chamado de “Plano de Estudos”, que apresenta, entre outras características, “[...] uma concepção de educação compreendida como processo de internacionalização da formação humana, entendendo que essa formação ocorre para além da escola, por meio de outros ambientes educativos” (SAPELLI; LEITE, BAHNIUK, 2019).

Essa proposta curricular colocada em experimento pelo Setor de Educação do MST tem sua base na Escola do Trabalho idealizada por Pistrak durante a Revolução Russa, como indicado anteriormente. No modelo soviético o ensino era organizado com base em um plano de estudos, o qual era articulado pelo complexo que, segundo Bahniuk (2015), era concebido por Pistrak como sendo:

[...] uma parte determinada da realidade concreta, capaz de dar unidade e articular o plano de estudo da escola, visando compreender a realidade em suas múltiplas determinações e relações, pelo estudo e pela realização do trabalho, articulado aos conhecimentos escolares e à auto-organização. Assim sendo, não consiste em um meio ilustrativo para desenvolver os conteúdos

escolares, mas sim uma forma de garantir uma inserção na realidade, o complexo propõe compreendê-la vivenciando-a, considerando suas contradições, bem como, vir a ser gerador de ações. (BAHNIUK, 2015, p. 164).

Como já mencionado, o setor de educação do MST apresenta tal proposta de organização escolar, defendida por Pistrak, criando para suas escolas um Plano de Estudos reconfigurado de acordo com a realidade dessas escolas e com base nos princípios pedagógicos e filosóficos assumidos para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, estruturado a partir dos complexos de estudo, que, por sua vez, são definidos coletivamente em cada escola.

O Plano de Estudos é, portanto, para essas escolas, o documento que orienta a proposta curricular, que vai dar base ao professor quando do planejamento das aulas. Ao se deparar com o levantamento daquilo que foi pré-selecionado como Complexo de Estudo, o professor encontrará um leque muito amplo para pensar os conteúdos envolvendo a realidade, enriquecendo o processo educativo.

Entre outras palavras, é a partir do Plano de Estudos que a escola como um todo, vai conduzir o trabalho com os Complexos de Estudo em sala de aula e fora dela. As ideias, as práticas, os métodos, ou seja, todo o caminho que se pretende percorrer para a formação dos educandos, adquire várias possibilidades de desenvolvimento com base na realidade em que cada escola está inserida.

Embora o Plano de Estudos possibilite o desenvolvimento do processo de ensino nas escolas que experimentam essa proposta, é preciso pontuar que o documento em questão, integra uma proposta maior presente nessas escolas. A organização de um currículo por Complexos de Estudo a partir de tal plano, só acontece porque as escolas se organizam por ciclos de formação humana⁵ ao invés de seriação, o desempenho dos educandos é avaliado por pareceres descritivos⁶ ao invés de avaliação por notas.

Outras características diferenciadas são a não reprovação dos educandos com dificuldades de aprendizagem, que passam a frequentar o próximo ciclo normalmente e também

⁵ “A proposta dos ciclos de formação humana está pautada nos princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento e expressa o acúmulo de aprendizagens ocorrido na trajetória da escola, a partir das experiências realizadas em outros estados brasileiros. Além disso, há a adoção de um currículo contínuo, sem reprovação, com atendimento em classes intermediárias ao final de cada ciclo. O conjunto da educação básica é organizado em cinco ciclos: 1. o da educação infantil (4 e 5 anos); 2. o ciclo I (6,7 e 8 anos); 3. o ciclo II (9,10,11 anos); 4. o ciclo III (12,13,14 anos); e 5. o ciclo único (ensino médio).” (SAPELLI, 2017, p. 616)

⁶ “É o registro elaborado semestralmente pelos(as) educadores(as), no qual se descreve de forma detalhada o que o(a) estudante aprendeu, mas também seus limites e os seus sucessos. Descreve com fundamento científico desde os conhecimentos trabalhados e os objetivos previstos em cada período, o desenvolvimento de cada educando(a), de forma clara e objetiva e de compreensão para a comunidade escolar (educandos(as) e família), para que mediante estas informações descritas, definem encaminhamentos no conselho de classe participativo”. (MARIANO; GEHRKE, 2020, p. 106)

um ciclo intermediário que visa desenvolver nesses educandos os conhecimentos necessários que estes não conseguiram alcançar no ciclo anterior e a não divisão por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento (SAPELLI, 2013).

Acerca de toda esta organização, é importante que se diga que não foi um projeto criado do nada. É preciso pontuar aqui três fatores que foram determinantes para a construção do documento. O primeiro, como já mencionado, foi a análise baseada na proposta educacional soviética, o segundo foi a experiência já acumulada com os temas geradores, por fim o terceiro foi a contribuição dos pesquisadores, Roseli Caldart e Luiz Carlos de Freitas, este último, um estudioso das obras a respeito da Escola-Comuna da União Soviética, idealizada por Mikhaylovich Pistrak. Estes e outros pesquisadores se debruçaram com o setor de Educação do MST, na tentativa de elaborar uma proposta curricular diferenciada para as Escolas Itinerantes no Paraná. (SAPELLI, 2013).

Para essa elaboração foram definidos conteúdos selecionados a partir de inventários desenvolvidos em cada Escola Itinerante do estado. Nestes inventários estavam presentes dados das escolas e da comunidade escolar, que deram origem ao que se chamou de “coluna da vida”, um documento norteador que trazia explícito em sua essência a materialidade presente no contexto de inserção das escolas (SAPELLI, 2013).

Elaborou-se ainda mais dois documentos denominados, “objetivos formativos” e “objetivos de ensino”, que conforme expressam o nome, apresentavam as definições do que se pretendia alcançar em termos de ensino (conhecimento científico) e de formação dos sujeitos (formação humana). Tendo reunido os conteúdos, os inventários, a “coluna da vida” e os objetivos formativos e de ensino, procedeu-se à realização de ensaios, objetivando a articulação entre esses componentes e buscando identificar, a partir deles, as categorias da realidade que pudessem indicar alguma possibilidade de Complexos de Estudo.

Segundo Sapelli (2013), esse processo de elaboração foi longo e foram precisos vários encontros para que se pudesse desenvolver uma proposta que tivesse condições de ser posta em experimento nas escolas. Ainda segundo a autora, foi um processo também dificultoso, pois houve uma descontinuidade do financiamento que se tinha por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, financiamento este que vinha sendo disponibilizado desde 2010 através da criação de um setor próprio dentro da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para tratar dos assuntos inerentes à Educação do Campo.

Outros fatores que dificultaram a construção do Plano de Estudos, segundo relata Sapelli (2013), foram as muitas trocas que se sucederam em relação aos especialistas que acompanharam esse processo, também o fato de que muito das discussões acabaram

centralizadas na pessoa de Luiz Carlos de Freitas, pela sua condição de ser um dos poucos que tinham um conhecimento aprofundado da experiência soviética.

Houve ainda algumas dificuldades, como por exemplo conseguir articular a língua portuguesa e alguns conteúdos pré-selecionados, além dos conteúdos de matemática que de acordo com Hammel, Farias e Sapelli (2015), tiveram que ser inseridos posteriormente às demais disciplinas por conta da falta de profissionais formados na área (não sendo possível fazer, naquele momento, as articulações necessárias entre os objetivos de ensino e as questões da vida) Também a própria demora do processo de elaboração da proposta e a dificuldade de participação dos professores que seriam os que diretamente a colocariam em prática.

Mesmo com todos os contratemplos, a proposta para os anos finais do ensino médio foi aprovada e passou a nortear as práticas pedagógicas em todas as Escolas Itinerantes do Paraná.

Podemos dizer que o experimento curricular dos Complexos de Estudo se configura como uma apropriação da Escola do Trabalho, que se insere no contexto da luta por terra e também pela educação. Esta segunda representa um anseio e um objetivo a ser alcançado dentro da concepção de escola e educação escolar do MST, que é a criação de um projeto educativo de escola que possa demonstrar, segundo Mariano (2016, p. 227)

A importância das escolas, os(as) seus/suas educadores(as), educandos(as) serem sujeitos da política educacional, e aponta a importância de refletir sobre a intencionalidade educativa da escola, a partir da forma escolar: tempos educativos, a gestão da escola e a auto-organização dos estudantes em relação aos conteúdos e objetivos formativos para a formação e desenvolvimento omnilateral.

A experiência dos Complexos de Estudo, nesse contexto, coloca-se como proposta curricular autônoma, uma vez que expressa em seu teor uma via contrária à proposta curricular em vigência no Brasil, pois, significa uma outra concepção de currículo, de educação e de ensino, bem como de formação escolar dos sujeitos e dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

A iniciativa tomou a gênese dos Complexos de Estudo elaborados por Pistrak. Todo o desenvolvimento da proposta contra hegemônica de educação escolar do período da Revolução Russa esteve centrado no trabalho. Entretanto, é de suma importância sublinhar que o trabalho neste contexto segue uma concepção totalmente diferenciada das significações construídas dentro do sistema capitalista predominante na esfera global e conseqüentemente contestado pelos ideais revolucionários da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

3 DIFERENÇAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR: A BNCC E OS COMPLEXOS DE ESTUDO

No capítulo anterior, a discussão girou em torno da configuração de escola, criada com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e da relação entre trabalho e educação concebida nessa forma escolar. Forma esta contraditada pela proposta de educação experimentada nas Escolas Itinerantes cuja discussão buscou apresentar uma nova forma escolar com o trabalho a partir dos Complexos de Estudos, proposta desenvolvida pelos pedagogos russos na época da União Soviética e incorporada através de estudos na realidade das escolas de acampamentos do MST.

Nesse sentido, a proposta deste capítulo é trazer para a discussão as concepções de educação e de ensino que permeiam a escola tradicional, representada aqui pela sua proposta oficial de currículo, a BNCC, e a Escola Itinerante, representada pela proposta dos complexos de estudo.

3.1 A CONCEPÇÃO CONSERVADORA DO CURRÍCULO: O ENSINO POR COMPETÊNCIAS A PARTIR DA BNCC

Para entender o debate em torno da BNCC aqui proposto, é imprescindível compreender sua intencionalidade enquanto proposta curricular. Necessário também, é compreender o projeto de formação dos sujeitos a que tal proposta se ocupa. Para tal propósito, precisa-se, conseqüentemente, discutir alguns aspectos a respeito da concepção que acompanha o processo de construção da BNCC.

A primeira questão a ser colocada é que, enquanto concepção, a BNCC assume um caráter reformista conservador, observado no discurso que se construiu em torno da elaboração das três versões do documento, muito alinhado a uma concepção tecnicista de ensino e aos princípios da Teoria do Capital Humano (DOURADO; SIQUEIRA, 2019).

Tal afirmativa é inferida com base na observação de alguns objetivos da BNCC cuja finalidade, como apontada por Dourado e Siqueira (2019), é claramente voltada para os processos de desenvolvimento humano e econômico.

O ponto chave do discurso, na concepção dos autores é a busca de um mecanismo que possa garantir a retomada de aspectos econômicos, garantir a transformação cultural e criar um espírito de solidariedade nacional, afirmando ainda que:

[...] o movimento em torno da afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pode ser considerado determinado tipo de

reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e, no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295)

O discurso que circunda a BNCC é um discurso de mudanças que envolve a escola como um todo currículo, conhecimento, aprendizagem dos alunos e do corpo docente. Isso se manifesta claramente pela atualidade vivenciada nas escolas, seja no período de pandemia com isolamento social, ou mesmo agora no retorno das atividades presenciais.

O cenário pandêmico trouxe uma série de proposições por parte do governo, voltadas a mudanças no espaço escolar mudanças que em tese seriam bem proveitosas, mais que tem chegado nas escolas de maneira hierarquizada, cabendo a elas o desenvolvimento de ações para promover na instituição de ensino tais mudanças, havendo pouco ou nenhum espaço para proposições advindas da própria realidade das escolas.

São mudanças que envolvem um alto uso de tecnologias e plataformas digitais de ensino, cuja organização e forma como estão interligadas e estruturadas dentro da rede educacional são passíveis, de questionamento: como foi possível uma organização de tal envergadura em tão pouco tempo? Não seriam estas mudanças um “projeto de gaveta” já discutido e pronto, esperando uma oportunidade para ser implementado?

Embora tentadora a discussão acerca de tais questionamentos, é preciso separá-la para oportuno momento, se atendo aqui novamente às características do discurso de mudança antes da pandemia. Discurso que não está alicerçado apenas no governo, mas é proposto também, como já dito, pelos segmentos empresariais, principalmente aqueles ligados diretamente à área educacional (SILVA, 2018).

Entre as estratégias para efetivar o discurso, está a responsabilização pelo fracasso ou sucesso na educação, responsabilização esta que Luiz Carlos de Freitas já afirmou não mudar, independentemente dos resultados, pois cita que:

[...] cumpram-se ou não as expectativas de desenvolvimento econômico formuladas pelo capital, a educação será sempre responsabilizada – independentemente dos resultados. Se forem positivos, a educação será cobrada por aumentar a qualidade para elevar a produtividade, se forem negativos, será responsabilizada por não ter produzido a elevação da qualidade, travado o avanço da produtividade e ter derrubado a competitividade internacional do país. (FREITAS, 2014, p. 54)

A afirmação do discurso de mudança busca tornar o movimento de base tão estabelecido e legítimo, quanto seus princípios. Nesse viés, as metas e objetivos configuram um plano introdutório de um novo processo de escolarização. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019)

Sobre tal processo, parece ser uma reorganização semelhante à vivenciada nos tempos de ditadura militar no Brasil, onde imperou a tendência tecnicista de ensino, diretamente ligada com a formação escolar para atender o mercado de trabalho no cenário de crescimento do setor industrial, que marcou a época.

O fato é que, no interior do movimento fundador da BNCC e na proposta de ensino por competências, encontra-se o velho projeto de governo e de poder que historicamente tenta, por meio do conhecimento, abrir novos caminhos para conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos educativos na escola. Nessa via, observa-se mais uma vez, os movimentos de arregimentação, organização e gestão, expressando um tipo de gerencialismo na educação, em que a gestão curricular se configura como objeto central da política governamental. (FRIGOTTO, 2012)

Sobre a ideia de gerencialismo na educação, Frigotto (2012) aponta a pedagogia das competências como a expressão desse idealismo mercantil da escola capitalista. Para o autor, a pedagogia das competências trazida pela BNCC é o resultado de acordos entre organizações multilaterais e suas agendas de reforma educacional, apoiadas na política neoliberal.

A defesa da pedagogia das competências não é algo novo, pois há muito são defendidas por organismos internacionais e inclusive já criticadas pela educação brasileira, quando apresentada nos moldes da Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz (1950) e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990).

Sobre a pedagogia das competências na escola, como já explicitada, reforça o modelo gerencial baseado na ideia da responsabilidade individual dos sujeitos nos processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Nessa esteira, Maridelma Martins e Polyana Zwirtes pontuam que:

Ao mesmo tempo em que a educação e o trabalho dizem atuar para uma formação humana, subjetiva e que promove o exercício da cidadania, é atribuído aos jovens e adultos a responsabilidade de seus próprios projetos de vida. Como se não existisse um outro viés ou outra forma de interpretar o mundo. Há uma negação das diferenças sociais e de classe, das disparidades ao acesso de bens materiais e culturais, de contestação do que já está instituído. Não há a possibilidade de construção de projetos coletivos emancipadores. O ensino se monta para a formação de competências individuais. E cada indivíduo é responsável por seu projeto, devendo compreender o meio e a posição social que ocupa e adaptar-se a eles. (ZWIRTES; MARTINS, 2020, p. 59)

Observa-se nas escolas a centralização dos currículos e a adoção de um modelo cognitivo de aprendizagem. Nessa adoção o modelo de competências está atrelado às necessidades do negócio, levando a uma padronização dos currículos para este fim (ZANOTTO; SANDRI, 2018).

Na busca pela efetivação de tais princípios, a BNCC “ajusta a relação entre educação e gerencialismo” utilizando uma “padronização curricular de amplitude nacional”. A normatização curricular vai rebuscar então, “além do modelo de competências, a concepção de currículo defendida no início do século XX”, momento em que se presenciou um grande movimento de controle sobre o trabalho docente. Esses e outros aspectos caracterizam a BNCC como produto e promotor do gerencialismo (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 139).

Diante de tal cenário, se faz importante questionar as limitações das concepções de educação, formação e dinâmica curricular que privilegiam o gerencialismo e as competências e habilidades como fundamentos pedagógicos estruturantes da BNCC. Seus fundamentos estão alicerçados nas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), nas quais o básico é naturalizado como mínimo, concepção que há muito permeia a educação brasileira sob a égide da educação para todos (BULHÕES, 2014).

Contra esse processo conservador e reducionista, é importante a defesa do conhecimento enquanto base pedagógica, defender também a autonomia dos sistemas, instituições de ensino e educadores. O conhecimento é universal e precisa ser baseado no que historicamente foi produzido pela humanidade (BULHÕES, 2014).

Os fundamentos epistemológicos e socialmente relevantes precisam ser construídos nos sistemas e instituições educacionais, com a participação de toda a comunidade escolar, fortalecendo a gestão democrática e, assim, a autonomia das instituições e seus sujeitos. A centralidade dada ao projeto educacional na base nacional comum engessa esta possibilidade.

A proposta de trabalho com os complexos de estudo que são desenvolvidos nas EI, vem na via de tentar superar tais condições aqui discutidas. O próximo tópico, nesse sentido, propõe uma discussão das características do que seria uma outra concepção de ensino e de formação escolar para os sujeitos, presente na proposta dos complexos de estudo.

3.2 A CONCEPÇÃO INOVADORA DO CURRÍCULO E DO ENSINO POR COMPLEXOS: FORMAÇÃO ESCOLAR PELO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A auto-organização ou autogestão que acontece nas escolas itinerantes do MST, juntamente com o trabalho dos complexos de estudo são em parte, como já mencionado, baseadas nas experiências educacionais da União Soviética a partir das práticas educativas

realizadas pelos pedagogos russos na escola comuna. Esse conceito direciona as práticas organizativas e pedagógicas das escolas itinerantes do MST, que por sua vez, promovem a articulação entre a ciência e a realidade que as envolve.

Essa organização e ação coletiva na construção e execução de uma proposta educacional diferenciada da tradicional, e por tanto inovadora é possível porque a estruturação da escola é embasada na forma de organização dos acampamentos, com princípios de gestão democrática, auto-organização dos estudantes, coletivos pedagógicos, direção coletiva e divisão de tarefas (DALMAGRO, 2010).

A proposta contesta a forma escolar e a maneira como o currículo é direcionado para que a elite capitalista possa atingir seus objetivos, formando os sujeitos tão somente para as aptidões necessárias ao ingresso a postos de trabalho, deixando excluída uma formação escolar que permitiria a eles, dentre outras características, o domínio dos conhecimentos científicos.

Na concepção de educação presente nas EI, tudo está ligado à realidade e à vida dos estudantes, portanto deve ser considerado no processo de aprendizagem tal como descreve a orientação presente no Plano de Estudos.

Coerente com nossa concepção de educação, o espaço de aprendizagem e formação nas escolas itinerantes é a vida. Nem poderia deixar de ser diferente, seja pelas condições que são impostas a seus habitantes, seja porque, por princípio, as escolas itinerantes realizam uma interface intensa com a vida circundante da escola, a qual entende como repleta de possibilidades formativas – mas não só formativas. Há responsabilidades sociais às quais a escola tem que se vincular em uma situação adversa e de luta na qual está inserida. Há trabalho socialmente necessário a ser feito e apoiado. Esta cumplicidade entre a escola e a vida é a base da nova forma escolar das escolas itinerantes, inserida em um processo de luta pela transformação social. (MST, 2013, p. 25)

Como já enfatizado, o ideário capitalista, voltado ao campo educacional e contraditado pelo MST, é produto de uma série de implicações que se desencadearam não só no Brasil, mas em escala global, provocando as desigualdades sociais as quais as EI buscam superar, ao menos aquelas que se apresentam no contexto escolar em que estão inseridas essas escolas.

Outra questão que a proposta das EI busca superar com o ensino por complexos é a relação entre trabalho e educação. Como já discutido anteriormente, o direcionamento que esta relação tomou frente a formação escolar, oriunda do contexto de organização do Capital, é contestada juntamente com todo universo do ideário capitalista, assim como o fez o movimento da Revolução Russa de 1917, propondo uma reorganização em âmbito geral nas relações sociais, principalmente de trabalho, para o qual a educação também é tomada como crucial para alcançar tais objetivos (MARIANO, 2016).

A proposta dos Complexos de Estudo no Brasil, mais precisamente nas Escolas Itinerantes do Paraná, acontece em caráter experimental desde 2013, oriunda da experiência dos pedagogos russos e orientada através do Plano de Estudos (SAPELLI, 2015).

O Plano de Estudos como ora citado, é um documento que orienta o trabalho pedagógico nas Escolas Itinerantes e está composto por uma série de Complexos de Estudo, elaborados a partir da realidade que se vivencia nos espaços em que essas escolas estão construídas. Portanto, segue uma dinâmica diferenciada para cada escola (MST, 2013).

O objetivo é que se desenvolva um trabalho onde a dinamicidade seja direcionada pela realidade de cada estudante, da escola e comunidade escolar. Essa realidade precisa ser o principal fator a se considerar no planejamento dos conteúdos que precisam ser trabalhados (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015).

A centralidade nessa organização está na busca por desenvolver um trabalho que proporcione um caminho de aprendizagem mais significativo, não só entendendo que a educação vai além da escola, mas trabalhando de fato esta relação, como expresso no próprio documento.

Para que isso possa ser feito, a escola tem que se abrir para a vida que a circunda, onde se encontram os motivadores naturais para o educando aprender e encontrar a significação do que aprende, podendo exercitar sua formação em situações controladas, mas reais. A escola tem que ser vista como um centro cultural e de pesquisa do seu entorno. Seus educadores, educandos e administradores têm que conhecer adequadamente a realidade em que estão inseridas, suas possibilidades educativas, suas fontes educativas, suas lutas, sua organização social e suas formas de subsistência. Este conhecimento deve ser obtido, organizado e estar disponível na escola para os atuais e para os novos profissionais que cheguem a ela. (MST, 2013, p. 26)

Existe, nesse processo, uma preocupação com a continuidade do trabalho. Quem chega na escola para exercer a docência, ao ter contato com esse plano pode, com um pouco de dedicação e estudo, promover essa continuidade evitando que se perca este vínculo no processo de aprendizagem (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015).

Por isso a organização dos Complexos de Estudo é essencial nesse contexto, pois consegue promover esse processo, “evidenciando as matrizes pedagógicas, trabalho, tempos educativos, bases das ciências e artes, objetivos formativos que carregam aspectos da realidade e da organização coletiva, dentre outros” (MST, 2013, p. 27).

A elaboração da proposta pedagógica no seio do setor de educação do MST é pensada com base no princípio considerado fundamental para as EI o de entender que o processo educativo não está tão somente ligado a estrutura escolar, mas que se estende para além dessa,

estando presente integralmente na vida dos sujeitos, qualquer que seja o espaço (MARTINS, 2004).

Mariano (2016) exprime que faz parte da organização escolar e do plano de ensino toda vivência, por exemplo, daqueles que estão no acampamento ou assentamento: toda a experiência e organização é considerada uma ação educativa. Aponta o mesmo para a EI: que tudo é experiência educacional, pois são vivências coletivas que representam um grande potencial formativo aos sujeitos, que os fazem refletir sobre sua realidade, sua identidade e propósitos, pontuando assim que:

[...] o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, compreendê-la, atuar sobre ela e viver nela. A escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual, que deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada, planejada, proporcionando sua conexão ao seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente, ou seja, vivendo essa realidade. (MARIANO, 2016, p. 135)

Essas relações coletivas propiciam a reflexão e engendramento da identidade dos sujeitos, o propósito da luta e a necessidade de resistência. Portanto, a proposta pedagógica do MST não é algo aleatório, é uma construção coletiva que segue princípios filosóficos e pedagógicos fundamentados na luta de classes do movimento (MARIANO, 2016).

Na via desses princípios, encontra-se um que é determinante no processo almejado de transformação da forma escolar, que é o trabalho. Tomado na proposta das EI como princípio educativo, o trabalho para essas escolas representa, conforme destaca Leite (2017, p. 104).

[...] um elo central no processo de constituição dos seres humanos, pois, ao estabelecer uma relação entre homem, natureza e sociedade, produz mudanças na sua subjetividade e imprime, na objetividade, seus traços, tendo o trabalho como mediador e intermediário dessa relação. Com isto, o que é o ser humano senão aquilo que pratica e exterioriza em sua vida?

O mesmo autor chama a atenção, ao discutir a questão do trabalho enquanto princípio formativo na EI, que tal concepção é própria da pedagogia marxiana, pois advém desta, o entendimento de que são os “processos de trabalho que humanizam o homem” (LEITE, 2017, p. 115). Nessa “pedagogia” o trabalho aliado à educação assume papel central na tentativa de superar a desigual divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, configuração que é base da divisão social do trabalho no modelo de produção capitalista (LEITE, 2017).

Ciavatta (2009, p. 408) também afirma essa concepção, ao tratar do caráter formativo do trabalho Para a autora, a relação entre trabalho e educação, propicia uma “ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. Ação

esta que a autora discute embasada também no campo teórico do materialismo histórico, que concebe o trabalho como “produtor dos meios de vida” seja nos aspectos materiais, culturais ou do conhecimento em si.

Essas características estão presentes no Plano de Estudos das EI e orientam o trabalho docente, no sentido de que este seja desenvolvido e centrado no entendimento de que:

A vida cotidiana tem variadas dimensões que devem ser contempladas envolvendo o próprio trabalho material, as formas de organização vigentes, as lutas e anseios da comunidade, as fontes educativas disponíveis – dentro e fora da escola. Cada escola, neste sentido, é um centro cultural e de pesquisa que permite o estudo, a compreensão e a transformação da vida cotidiana. A escola, portanto, não é mera preparação para a vida, mas está na própria vida. (MST, 2013, p. 37)

Apesar dessa centralidade em torno do trabalho como princípio educativo, é de extrema importância compreender que a aprendizagem no dia a dia dessas escolas não está unicamente atrelada ao trabalho em si. O documento traz expresso que “as aprendizagens estão direcionadas pelos objetivos formativos e de ensino e não pelo domínio de um trabalho propriamente dito” (MST, 2013, p. 35).

O trabalho é uma das matrizes formadoras que fazem parte do arcabouço metodológico de organização do ambiente educativo. Junto a ela estão associadas também as matrizes formadoras da luta social, da organização coletiva, da história e da cultura, que unidas se constituem em um meio de acesso às diferentes dimensões da formação humana. Matrizes que estão expressas de forma muito clara no projeto do MST que, conforme Sapelli; Leite; Bahniuk (2019, p. 236), a direção deste “projeto histórico assumido pelo MST” traz na sua constituição a luta pela terra, reforma agrária popular e melhores condições de vida para os trabalhadores do campo.

O MST entendeu ao longo do tempo que, para alcançar tais objetivos, é necessário formar os estudantes com “o valor fundamental e a condição humana de se organizar coletivamente para enfrentar os desafios da luta pela terra”, compreendendo que essa formação não ocorre de modo esporádico, mas que requer um longo tempo e deve ser construída passo a passo em um processo organizado de formação escolar (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

No bojo de uma nova concepção de escola, o MST compreende que desenvolver as condições humanas necessárias para a formação de sujeitos capazes de dar continuidade às suas bandeiras de luta requer um processo amplo, carregado de intencionalidades pedagógicas e de exercícios que estimulem a organização coletiva. Tal intencionalidade deve começar a ser construída na escola, mas não pode se limitar tão somente a ela, precisa acontecer em todos os espaços de relações sociais que os estudantes estabelecem também fora dela. Para tanto,

depende de uma escola que possa ser autônoma no processo de proposição e execução de seu currículo escolar.

3.3 A ESCOLA ITINERANTE E A NOVA FORMA ESCOLAR: PRINCIPAIS ELEMENTOS CURRICULARES DA PROPOSTA COMPLEXOS DE ESTUDO

Construída a compreensão de que era necessário reivindicar o direito à educação e à escola, o setor de educação do MST começa a discutir e a questionar: que tipo de escola seria necessária para as crianças dos acampamentos e assentamentos? (MST, 2005). Nesse sentido, encontrar uma resposta para tal questionamento significou um processo intenso de reflexão e análise da realidade das famílias acampadas e assentadas, e significou também se posicionar com ousadia e persistência perante aos órgãos públicos para reivindicar tal escola (MST, 2005).

Essa motivação e proposta ousada de construção de uma escola ligada à luta só foi possível porque o MST tomou consciência a partir da própria realidade de que “o modelo educacional hegemônico não atendia aos propósitos de educação do movimento, muito menos a proposta de sociedade que defendia e defende” (SILVA; TEIXEIRA, 2012, p. 14).

Outro aspecto importante para o MST foi a construção de seus princípios filosóficos que, alinhados ao objetivo de romper com a lógica da sociedade capitalista e tomando a educação como elemento fundamental, trazia à tona o vínculo da proposta educacional a um projeto político, cujo sentido está voltado mais amplamente para a formação humana e de modo mais restrito à formação de militantes.

Por isso mesmo a formação dos Sem Terra precisa reforçar ainda mais o que já é um aprendizado histórico da classe trabalhadora: a dimensão política e ideológica da educação de seres humanos. O MST quer educar seres humanos que também sejam militantes da causa da transformação do mundo. E não se chega a ser, de fato, militante de uma organização com objetivos de transformação sem desenvolver consciência política e firmeza ideológica. (MST, 2005, p. 260)

Fica explícito que o MST se posiciona enquanto classe trabalhadora e que não esconde o compromisso assumido que é “desenvolver a consciência revolucionária tanto nos educandos como nos educadores” (SILVA; TEIXEIRA, 2012, p. 15). Para tal, propõe um modelo de educação que traz como matriz central “o trabalho e como desdobramento a Pedagogia do Movimento, na perspectiva do desenvolvimento multilateral do ser humano” (MARIANO, 2016, p. 21).

Em 2010, as escolas Itinerantes aprovaram o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em ciclos de formação humana, para as séries iniciais do ensino

fundamental. Foram propostas uma nova organização e uma avaliação por pareceres e, não mais, por nota. Esta proposição atende a alguns princípios do Movimento, pois a maioria dos docentes é do acampamento, mas, nos anos finais dos ensinos fundamental e médio, o cenário é outro, visto que grande parte dos docentes são professores que assumem um segundo padrão. Portanto, a rotatividade é alta, ao mesmo tempo que os professores não pertencem ao Movimento e/ou ao acampamento, trazendo prejuízos à formação e à proposta pedagógica. Apesar de identificar sua proposta educacional de Pedagogia do Movimento, o MST entende que não se trata de uma nova tendência educacional ou teoria pedagógica, mas apresenta como um meio “através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra”, e que, portanto, está associada a princípios educativos próprios que visa avançar com base nas experiências concretas de educação e de escolas advindas dos acampamentos e assentamentos. (MST, 2005, p. 235)

Ao partir da necessidade mais básica, o MST traça um percurso histórico de debates, reflexões e de construção de sua proposta educacional configurado nas Escolas Itinerantes. Uma construção que se inicia no Rio Grande do Sul e que se amplia para o país, mas que vai encontrar no estado do Paraná um campo enorme de possibilidades e experiências, influenciadas pela grande concentração de acampamentos e assentamentos que se consolidou na região a partir de 1990 (RITTER, 2016).

No Paraná, a Escola Itinerante é reconhecida e legalizada em 2003 e desde sua oficialização “vem se efetivando como alternativa de escolarização, fruto da pressão coletiva exercida pelo MST ao Governo do Estado, para garantir a oferta da Educação do Campo voltada aos sujeitos acampados [...]” (LEITE, 2017, p. 26).

A organização curricular e pedagógica durante muito tempo esteve estruturada com base nas experiências educacionais e métodos elaborados por Paulo Freire que concebia o trabalho com os Temas Geradores. Uma prática que visava à alfabetização dos sujeitos considerando a sua realidade, e que, entre outras práticas, embasou desde o princípio a construção da proposta educacional do MST (SAVI, 2014, p. 29).

Conforme Ritter (2016), foi necessário repensar essa proposta até então desenvolvida nas escolas, no sentido de buscar elementos que pudessem contribuir e que possibilitasse às escolas de acampamentos e assentamentos o desenvolvimento mais amplo de um trabalho voltado à formação dos sujeitos.

Sendo assim, a retomada da discussão da proposta pedagógica das escolas do MST unida a inclusão de elementos presentes na proposta soviética, possibilitou o acréscimo de outras dimensões da formação humana, “sem perder a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente” (MARIANO, *et al*, 2010, p. 131). Nessa nova configuração da organização escolar para o MST, a estrutura dos complexos de estudos possibilita a formação do sujeito capaz de atuar na luta pelo projeto social do MST.

O movimento defende que a escola e os sujeitos não estão separados quando o sujeito não está na escola, pelo contrário, essa ligação se faz presente o tempo todo, a escola “deixa de ser uma ilha no meio do assentamento ou do acampamento e realmente se insere na comunidade e envolve esta mesma comunidade, no processo de ensino/aprendizagem” (RITTER, 2016, p. 99).

No entanto, mais do que construir uma proposta educacional para as escolas de acampamentos e assentamentos, o MST passou a reivindicar o reconhecimento de uma nova proposta de organização da escola e, a partir de 2010 através do Parecer do CEE/PR nº 117, de 11 de fevereiro e da Resolução nº 3.922/2010, conseguiu regularizar o funcionamento das escolas por ciclos ao invés de seriação. Consegue também, principalmente nas escolas situadas nos acampamentos, organizar o ensino com base nos Complexos de Estudo (MARIANO, 2016).

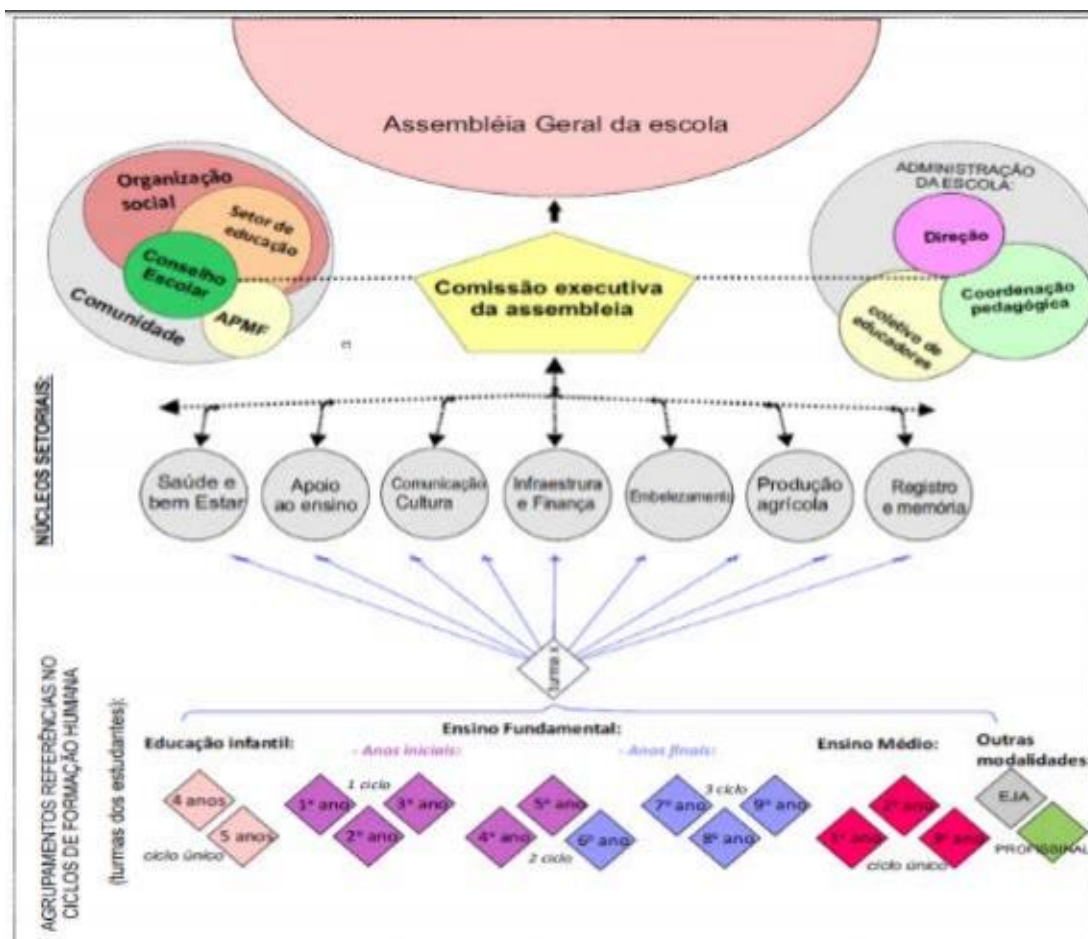
A organização dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes se desenvolve associado a alguns elementos que fazem parte da estrutura organizativa do ensino e do trabalho pedagógico nessas escolas, com destaque para a auto-organização dos estudantes através dos Núcleos Setoriais, um espaço onde os educandos atuam ativamente nas escolas, contribuindo significativamente com o processo de gestão das Escolas Itinerantes (MST, 2013).

A dinâmica dos núcleos setoriais começa a ser implantada nas Escolas Itinerantes a partir de 2013, com base em estudos e pesquisas realizadas sobretudo pelo setor de educação do próprio MST. Sua função é possibilitar um trabalho que desperte em todos os educandos capacidades de liderança, de pensamento reflexivo e ações coletivas em um processo que conforme Ritter (2016, p. 84) aponta, é acompanhado e requer a rotatividade dos educandos nas funções que lhe são atribuídas.

Vale destacar que esses núcleos são constituídos a partir dos aspectos que necessitam ser acompanhados e avaliados e seus líderes são trocados em um espaço de tempo que permite várias outras experiências além da liderança. Da mesma maneira, estes níveis não são hierárquicos, ou seja, as demandas transitam na horizontal.

A experiência dos educandos com atividades de auto-organização e de tomada de decisões acontecem por meio da organização dos chamados Núcleos Setoriais. Através destes, os educandos atuam ativamente nas escolas, contribuindo significativamente com o processo de gestão das Escolas Itinerantes. Na sequência o quadro mostra um organograma apresentando uma ideia de organização dos Núcleos Setoriais.

FIGURA 2 - ESQUEMA DA PROPOSTA DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA



FONTE: (MST, 2013)

As experiências são possíveis devido à proposta de organização sob a qual as escolas são estruturadas, que garantem o envolvimento dos educandos em atividades que vão além do espaço escolar, uma vez que envolvem também as famílias acampadas no entorno da escola.

Os Núcleos Setoriais têm sua implantação nas Escolas Itinerantes a partir de 2013, com base em estudos e pesquisas realizadas, sobretudo, pelo setor de educação do próprio MST. Sua função é possibilitar um trabalho que desperte em todos os educandos, capacidades de liderança, de pensamento reflexivo e ações coletivas, em um processo que é acompanhado e requer a rotatividade dos educandos nas funções que lhe são atribuídas.

Por isso, os núcleos são constituídos a partir de aspectos que necessitam ser acompanhados e avaliados e seus líderes são trocados em um espaço de tempo que permite várias outras experiências além da liderança. Da mesma maneira, esses níveis não são hierárquicos, ou seja, as demandas transitam na horizontal (RITTER, 2016, p. 84).

Essa característica é central para as escolas itinerantes do MST e representa na prática uma alternativa para romper relações pedagógicas de exploração e subordinação. São aspectos

provenientes da Escola do Trabalho proposta pelos pedagogos russos que na realidade dos acampamentos e assentamentos do MST encontram um campo fértil para serem experimentados. Além disso têm possibilitado a criação de espaços coletivos de decisão e de gestão, contrapondo-se a ideia de centralidade da gestão escolar, contando, de fato, com a participação ativa e criativa dos estudantes, desde os pequenos na construção e condução da escola (BAHNIUK, 2015).

A escola precisa identificar quais aspectos da vida requerem a real intervenção do aluno e organizar um número específico de núcleos responsáveis por esses aspectos. Quando o Núcleo Setorial recebe funções específicas, determinadas pelo aspecto da vida pelo qual é responsável, assume também a qualidade de discutir o conjunto da escola (MARIANO; SAPELLI, 2014).

Dessa forma, os núcleos também devem ser estimulados a discutir questões do cotidiano escolar em um horário determinado, para que as questões debatidas nesses momentos, se necessário, sejam orientadas por uma comissão designada para tal (Comitê Executivo) e permeiem toda a diretoria da escola. Porém, é necessário também fazer com que o Comitê Executivo seja estimulado a ponderar e decidir encaminhamentos em relação à discussão de questões nos Núcleos Setoriais, tornando-os os núcleos fundamentais da escola (MST, 2013).

Como já mencionado, os representantes dos Núcleos Setoriais não são permanentes e devem ser alternados de tempos em tempos, permitindo que, se possível, todos os alunos experimentem liderar e ser liderados. Geralmente esse período de atuação é semestral, onde a alternância entre a experiência de coordenar e ser coordenado é um dos aspectos que garante a efetiva participação política dos alunos e tornam o processo mais democrático (MST, 2013).

Ainda há a necessidade de pensar na rotatividade de alunos pelos diferentes núcleos setoriais para vivenciar responsabilidades em diferentes dimensões/aspectos da vida, mas essa rotação precisa ser menos frequente (bianual ou anual), considerado um período necessário para dar tempo para aprendizagem (MARIANO; SAPELLI, 2014).

Outra característica interessante dos núcleos setoriais é a possibilidade de uma interação mais democrática em relação às decisões tomadas pelos professores referente ao processo de ensino. Uma assembleia do corpo docente pode ser convocada pelo Comitê Executivo quando este julgar importante, mas geralmente acontece nas reuniões de final de semestre, onde a Diretoria Executiva dos Núcleos Setoriais relata o que foi alcançado (MARIANO; SAPELLI, 2014).

Nessa configuração, a Assembleia Geral deve ser entendida como o evento mais importante da direção em que participam todos os envolvidos na escola, inclusive a comunidade.

Estes espaços de organização política têm que ser vistos como possibilidades formativas dos estudantes, gerando desenvolvimento de sua auto-organização. Neste sentido, pressupõe-se um redimensionamento dos tempos na escola. Esta passa a ser organizada prevendo tempos e espaços que permitam o exercício da autonomia dos estudantes. (MST, 2013, p. 27)

Partindo dessas premissas, a formação e gestão das Escolas Itinerantes com base na auto-organização, possibilita de modo concreto a constituição dos educandos como sujeitos do processo, constituição essa que é construída na prática do dia a dia nas relações sociais e na realização do trabalho socialmente necessário, pois, como expõe Camini (2009, p. 227), “jamais alguém se torna sujeito esperando ou aceitando que os outros façam por ele. Tornamo-nos sujeitos na ação.”

Camini (2009) aponta esses aspectos ora já apresentados e em sua discussão dá ênfase para a questão do contraponto que historicamente é feito pelo MST, que começa pela propriedade privada, mas que rapidamente toma o contexto da educação, pelo entendimento de que esta é de extrema importância, na superação da cultura escolar hegemônica

Sabendo que as Escolas Itinerantes têm um grande potencial na construção de um espaço importante para promover essas mudanças, o MST, apesar das dificuldades e obstáculos que surgem pelo caminho, promove vários espaços para discussão e reflexão de suas práticas pedagógicas voltadas à educação, acompanhando sempre o movimento da realidade concreta por entender que essa é quem deve orientar o currículo para as escolas e assim caminhando para a construção e consolidação de uma outra forma escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos elementos aqui apresentados, chega-se à possível conclusão de que a estrutura de funcionamento da escola tradicional, pautada na obtenção de resultados rápidos e específicos com relação à aprendizagem, parece não ser adequada para que se pense com cuidado e de forma coletiva, local e autônoma sobre no que de fato deve-se levar em consideração no processo de seleção dos conteúdos e componentes curriculares, nem definir a que resultado chegar a partir desse processo.

Entende-se que seriam ações assim que de fato poderiam expressar o respeito pela realidade local, social e individual da escola em seus aspectos mais amplos, e que potencialmente contribuam para o desenvolvimento de uma proposta curricular autônoma para dar conta de uma formação mais centrada nos sujeitos e suas relações sociais, do que tão somente formar para o mercado de trabalho.

Nessa via, ao invés de liberdade e autonomia, o texto normativo da BNCC parece expressar uma obrigatoriedade em relação ao processo de ensino e aquisição de saberes, representada na proposição das habilidades e competências essenciais. Essa obrigatoriedade inviabiliza, no contexto escolar, uma proposta de ensino que contemple amplamente as especificidades da realidade em que as escolas estão inseridas, pois considera tais especificidades como algo apenas complementar.

Fica muito difícil, em uma proposta curricular, cujo o texto normativo é construído de modo relativamente rápido, estabelecer com clareza o que de fato seria importante considerar como base para a formação escolar e garantir com isso as melhorias no sistema de ensino como apregoa o Movimento Nacional pela Base e Movimento Todos pela Educação. Dificuldade que se expressa muito em decorrência das relações de interesse econômico que sempre estiveram ligadas à educação e que, como procuramos discutir, está ligado ao processo de construção e implementação da BNCC a partir da constituição dos grupos responsáveis pelo processo.

O primeiro capítulo buscou expressar essas influências que giram em torno da BNCC, trazendo a discussão sobre a centralidade que essa política curricular expressa, voltada sobretudo aos interesses econômicos que passaram a caminhar de mãos dadas com a escola, tomando esta como uma alternativa importante para a saída da crise econômica que marcou o surgimento do novo estado liberal.

Observamos que, sob a égide da Teoria do Capital Humano, os teóricos do neoliberalismo econômico e político conseguem direcionar os olhares para a escola, enxergando

nela um campo fértil e útil para a superação dos problemas relacionados ao crescimento econômico e problemas sociais produzidos na atualidade.

A escola sempre foi permeada por interesses. Isso é fato. Porém, na fase neoliberal do capitalismo essa condição acabou se tornando cada vez mais consistente, tomando dimensões cada vez mais complexas no atual contexto social. A escola, então, é incumbida de uma formação específica para o trabalho, gerando uma forma escolar dualista no sentido da formação humana dos sujeitos, e reducionista no sentido dos conteúdos previstos nos planos curriculares.

A proposta da nova BNCC, bem como, as mudanças que ela traz consigo expressam esse reducionismo, principalmente na reforma do ensino médio, que implementou, nas turmas de 1º ano, de maneira obrigatória para todas as escolas no ano de 2022, o novo ensino médio, promovendo a ampliação da carga horária, mas reduzindo as disciplinas da área de formação humana, como filosofia, sociologia e artes.

Compreende-se que há uma clara intenção na referida reforma de promover uma formação mínima aos sujeitos, ancorada na falsa ideia de que este passa a ser mais autônomo em relação ao seu processo de formação uma vez que pode escolher o itinerário formativo que vai cursar dependendo de onde quer atuar no mercado de trabalho, recebendo assim uma formação não na totalidade em termos de conhecimento, mas reduzida à obtenção de algumas habilidades e competências limitadas a prepará-lo tecnicamente para o mercado.

Embora essa discussão sobre o ensino médio não tenha ganhado destaque no corpo da pesquisa, ela se vincula aos aspectos aqui abordados e entende-se que é preciso ampliar o debate em torno da temática, o que por ora ficará reservado para uma outra oportunidade.

No momento o que se pôde discutir é que uma Base como currículo nacional sempre esteve em pauta desde a década de 90 do século passado, e foi construída ao longo do tempo para estabelecer as bases para sua implementação, firmadas nas parcerias e políticas de gestão educacional influentes. Não por acaso, observa-se, a presença do terceiro setor nesse processo, que vem impactando as políticas públicas voltadas à escola pública.

Já com relação ao segundo capítulo, voltado à realidade das Escolas Itinerantes do MST no Paraná, mais especificamente em relação à organização do ensino por Complexos de Estudo, pôde-se compreender mais a fundo os aspectos ligados à implementação dessas escolas, aspectos que, mesmo na condição de participação mais ativa do processo de regulação e atuação docente na Escola Itinerante, eram desconhecidos, indo muito além das observações que direcionaram essa pesquisa.

Observou-se que na condição de contraposição a uma forma escolar excludente e alienadora, o MST vai aos poucos tecendo bases para alcançar tal superação a que se propôs.

Na concepção de ensino e de relação entre trabalho e educação que defende, está prevista uma outra formação escolar, diferente ao do ideário neoliberal, mas que considera a escola como essencial para alcançar outros objetivos.

As propostas curriculares do MST, como a BNCC, caracterizam-se por um currículo prescrito, mas o que se pondera é que, diferente da escola histórica e hegemônica, condicionada pelo interesse do Capital, nas Escolas Itinerantes o sujeito concebido é um ser coletivo que, claro, tem a sua individualidade, mas que no processo de formação humana possa, no âmbito das relações sociais e educativas, compreender o mundo desde seus aspectos mais básicos até os mais complexos.

Se o currículo é descrito em sua definição como um caminho a ser percorrido no sentido da formação, nada mais importante do que propiciar ao estudante um currículo construído a partir de um caminho conhecido, ou seja, a partir de sua realidade, onde seja possível para este estudante ser agente ativo do seu processo de formação.

Nas Escolas Itinerantes algumas experiências de mudança são possíveis devido à proposta de organização sob a qual as escolas são estruturadas, que garantem o envolvimento dos educandos em atividades que vão além do espaço escolar, uma vez que envolvem também as famílias acampadas no entorno da escola.

Por fim, no terceiro capítulo apresentou-se a concepção de educação identificada na BNCC expressa naquilo que se considerou ser sua principal característica: o ensino por competências, bem como a concepção de educação trazida pela proposta de trabalho a partir dos Complexos de Estudo, que caracteriza a organização do ensino presente nas Escolas Itinerantes.

Ao voltar o olhar para as duas concepções de educação, curricular e de formação escolar e discutir que tipo de sujeito cada concepção objetiva formar, fez-se um exercício de análise no sentido de percorrer as bases históricas que criaram tais concepções, pelo menos a partir dos marcos históricos mais atuais, considerando o recorte temporal proposto na pesquisa. Sabe-se que, desde muito tempo, principalmente desde a modernidade à contemporaneidade, a educação formal manifesta intencionalidades e objetivos para a inserção social dos sujeitos.

O fato é que, desde que a escola surgiu no formato tal como a conhecemos hoje, foi sujeita a um processo cada vez mais intencional no sentido da formação escolar, e o que se presenciou nos últimos séculos foi uma escola dominada e condicionada aos interesses de uma classe dominante.

A concepção de ensino identificada na proposta da BNCC como se pôde ver, nada mais é do que a expressão mais atualizada das velhas formas de gestão da política educacional voltada à proposição de currículo escolar homogêneo culturalmente. Na discussão do último

capítulo ficou claro essa característica, pois, como dito, o olhar para a história, principalmente em relação aos elementos presentes na BNCC, possibilitou identificar muitas semelhanças da proposição curricular atual e de proposições que aconteceram em outras décadas.

Identificar tais semelhanças significa, portanto, entender que, no âmbito da concepção de educação escolar predominante, não haverá mudanças estruturais mais expressivas com relação à formação escolar, ou seja, a escola continuará condicionada ao interesse da classe dominante. Observou-se, assim, que no tocante a formação escolar para as formas de trabalho que o esperam, o estudante nada mais é do que um sujeito adaptado em suas habilidades para um possível ingresso no mundo do trabalho cada vez mais improvável de inclusão.

Com relação à concepção de formação representada pela proposta educacional do MST, materializada nas Escolas Itinerantes e no trabalho com os Complexos de Estudo tomada aqui como contraponto à proposta conservadora da BNCC o entendimento é que, assim como a proposta dominante, também tem sua carga de intencionalidades e interesses para a formação para o trabalho e qualidade de vida.

No âmbito da análise histórica, viu-se que tal proposta também assumiu para si os elementos que outrora estavam presentes na proposta educacional soviética, representada por Pistrak, Shulgin e Krupskaya. A diferença está, como observado, na objetividade da formação no campo conceitual. No campo estrutural, a forma de organização do ensino nas Escolas Itinerantes, por ciclos de formação humana e a utilização dos complexos de estudo, significam um passo extremamente importante na via de uma mudança de concepção de escola. O MST dá esse passo à medida que promove a construção da proposta e a coloca em experimento.

Configura-se aí uma ação prática, o que pode proporcionar, e já tem acontecido, uma série de reflexões acerca das possibilidades e limites que uma proposta curricular encontra em seu desenvolvimento. Por isso que nada está pronto: tudo é uma construção constante, permeada sempre por reflexões e reorganizações no sentido da superação das dificuldades e desafios que todo processo de formação escolar apresenta.

A proposta de uma formação comum a partir da BNCC, aliada à aquisição de competências específicas, repassa a ideia de uma forma pronta. Ao sugerir que o trabalho nas escolas seja voltado à aquisição de competências específicas, a BNCC parece não levar em consideração a realidade específica de cada escola, o que na discussão trazida a partir da pesquisa parece ser o mais evidente, dado o caráter expresso na proposição dessa política curricular, de estrita ligação com o setor empresarial.

A tempo, ressalta-se que não se trata de ser contrário totalmente a uma referência curricular de amplo alcance, mas a intenção foi discutir o seu processo de construção, por se

acreditar que tal processo é carregado de intencionalidades que estão muito aquém da preocupação com uma educação básica de qualidade para as escolas brasileiras.

Também é preciso considerar que a superação da forma escolar ainda é muito distante da realidade no projeto educacional do MST. Se por um lado houve um considerável avanço, no sentido de propor uma nova forma escolar, por outro é preciso pontuar que as conformações do poder político conservador, representante do capital, ainda estão muito arraigadas.

Por fim, cabe ressaltar que tal realidade não significa que a iniciativa dessas escolas é vazia e sem condições de avançar, mas que há um longo caminho a ser percorrido para alcançar progressivamente a superação das próprias limitações e das condições ora vigentes no contexto escolar presente.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, p. 779-796, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gwnRg3WLKT7Kdr8HLBDQvkQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. 302 p. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BALL, S. Education Reform: a critical and post-structuralist perspective. 1994.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BOTIGLIERI, Monica F; NETO, Luiz B. O Neoliberalismo, o Banco Mundial e a Educação: Alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. n° 57, p. 19-31, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640401>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BULHÕES, Larissa Figueiredo Salmen Seixlack. Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138063>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. **BNCC: apresentação**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/video>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei 9394/96**

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2. versão. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. versão. Brasília, DF, 2018a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. MEC, Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

_____. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2002. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular: seção 1, Brasília, DF, p. 1-104, 18 jun. 2002. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?** 2009. 254 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009a. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28874/000698118.pdf>. Acesso: 13 abr. 2019.

ClAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação profissional em saúde**, v. 2, p. 408-415, 2009.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>. Acesso em 16 jan. 2021.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 312 p. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

SILVA FERREIRA, Fabíola; SANTOS, Fabiano Antonio. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 761-785, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 2, p. 291, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpac/article/viewFile/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FIERA, Letícia. As teias de interesses e influências nas redes de políticas educativas na América Latina e Caribe. **Roteiro**, v. 44, n. 3, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revista_germinal/article/view/12594. Acesso em: 21 nov. 2021.

FREITAS, Cezar Ricardo de *et al.* **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/907/1/Freitas%2c%20Cezar%20Ricardo.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2729/2296>. Acesso em: 03 set. 2021.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQTSCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

GEHRKE, Marcos. Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana. **Analecta**, Guarapuava, Paraná v.11 n. 1 p. 99-113 jan./jun. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti et al. Competências socioemocionais nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares: Um ajuste à formação humana voltada para o mercado de trabalho precário. **Educere et Educare**, v. 15, n. 35, p. abr./jun. 2020. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23933>. Acesso em: 18 abr. 2021.

HAMMEL, Ana Cristina; FARIAS, Maria Isabel; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Complexos de Estudo—do inventário ao Plano de Estudos. **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 67-96, 2015.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. p. 77-96, São Paulo 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAROUSSE, CULTURAL. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1992, 513 p.

LEITE, Valter J; ANTONIO, Clésio A. A Relação Trabalho-Escola na Prática Pedagógica das Escolas Itinerantes do MST/Paraná. **Educere et Educare**, Revista de educação, Unioeste, Cascavel/PR, v. 10, n. 20, p.871-885, jul/ dez. 2015. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/9762/9033>. Acesso em: 23 out. 2019.

LEITE, Valter J. **Educação do Campo e Ensaios da Escola do Trabalho: A materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/3572>. Acesso em 10 de dez. de 2020.

LIMA, Antonio B.; MARQUES, Mara R. A.; SILVA Sarita M. Reforma e qualidade da educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.181-197, mai. 2009.

LIMA, Edja B. R. **Análise política da Base Nacional Comum Curricular-BNCC relacionada ao desenvolvimento sustentável-ds no território brasileiro**. Centro Universitário Tiradentes, Maceió, 2020. Disponível em: <http://sotepp.unit.br/wp-content/uploads/2020/10/ANA%CC%81LISE-DA-BASE-NACIONAL-COMUM-CURRICULAR-BNCC-RELACIONADA-AO-DESENVOLVIMENTO-SUSTENTA%CC%81VEL-DS-NO-TERRITO%CC%81RIO-BRASILEIRO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LIMA, Lígia Cristina Poffo *et al.* **Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196289>. Acesso em: 13 mai. 2021

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 2-11, 2001.

LUKÁCS, Georg. **A consciência de classe**. Estrutura de classes e estratificação social, v. 3, p. 11-60, 1979. Disponível em: <https://www.pcb.org.br/portal/docs/conscienciadeclasse.pdf>. Acesso em 02 mar. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2019.

MARCOCCIA, Patrícia C de P; POLON, Sandra A. M. **Escolas Públicas localizadas no campo e o Movimento Nacional da Educação do campo: Quais aproximações?** X ANPED

SUL, Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, SC, out. de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/275-0.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, Alessandro S. **Ensaio da Escola do Trabalho no Contexto das lutas do MST: A proposta Curricular dos Ciclos de Formação Humana com Complexo de Estudo, nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná**. 2016. p. 255. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2016. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_9c84b238d91f020ffd89c917d65a1524. Acesso em: 15 abr. 2021.

MARIANO, Alessandro Santos; GEHRKE, Marcos. Ciclos, tempos e espaços educativos na proposta pedagógica das Escolas Itinerantes do MST. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 1, p. 98-113, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14773>. Acesso em: 23 de nov. de 2021.

MARIANO, Alessandro S.; SAPELLI, Marlene L.S. **O Experimento Curricular dos Complexos de Estudo na Escola Itinerante do MST do Paraná**. XII Jornada do

HISTEDBR, X Seminário de Dezembro, Universidade de Campinas, UNICAMP, São Paulo, SP. Dez. 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/9/artigo_eixo9_23_3_1410798428.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

MARTINS, Angela M.A **Descentralização como eixo das reformas do ensino: Uma discussão da literatura.** Educação & Sociedade, ano XXII, no 77, dez./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7044.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. **Currículo e políticas Públicas.** Org. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência:** a determinação social do método. Boitempo, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MST. **Dossiê MST Escola**, ITERRA, 2005.

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

NASCIMENTO, Francielle Pereira; BARROS, Marta Silene Ferreira. O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1779-1791, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864542017/619864542017.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PNUD, Brasil. **Relatório do Desenvolvimento Humano Brasil 1996.** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasil 30 jun. 2016. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/rdhs-brasil/relatorio-do-desenvolvimento-humano-200014.html>. Acesso em: 22 nov. 2020.

RITTER, Janete. **Complexos de estudo: uma proposta para as Escolas Itinerantes do Paraná: limites e possibilidades.** 253 p. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

SACRISTÁN, José G. (Org.) **Saberes e Incertezas sobre o Currículo.** Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Letícia. **O Banco Mundial e o Documento "Aprendizagem para todos - estratégia 2020 para a educação":** uma análise da indução ao setor privado. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, SP, 2017.

SAPELLI, Marlene. L. Siebert. Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná. **Revista Educação e Sociedade**, Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p.611-629, jul.-set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00611.pdf>. Acesso em: 25 de ago. de 2019.

_____. **Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: Análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.** 448p. Tese (Doutorado), Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

SAPELLI, Marlene L. Siebert; DE FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Saete (Ed.) **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo.** Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, Marlene L. Siebert.; LEITE, Valter J.; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da escola itinerante no Paraná.** Expressão Popular, 1 ed. São Paulo, SP, 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD-Educação Temática Digital**, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 14 nov. 2020.

_____. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 07-28, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/59520>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SAVI, C. L. **Complexos de Estudo: Investigando Um Experimento de Currículo em uma Escola de Assentamento do MST no Paraná.** Francisco Beltrão. 2014. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselane Fatima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p 222- 48.

SILVA, Alessandra A.; TEIXEIRA, David Romão. A Proposta Educacional do MST e a Construção da Educação do Campo. **Revista Entrelaçando**, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, Bahia, n.7, v. 2, p.13-28, Set.-Dez. 2012. Disponível em: [Http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/43educacao-movimento-07](http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/43educacao-movimento-07). Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, Monica R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, MG. v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, Vanessa S. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4386/1/Vanessa%20Silva%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SOLDA, Mariestela. Complexos de Estudo: Escola, trabalho, conhecimento e ensino. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 03, n. 04, p. 47-66, jan.-jun./2018. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal= RTPS &>

page= article & op= view & path%5B%5D= 3631 & path%5B%5D=2528. Acesso em: 28 set. 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: Uma pedagogia socialista. In. Pistrak, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ZWIRTES, Polyana; MARTINS, Maridelma Laperuta. A BNCC em evidência: Aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3270>. Acesso em: 28 dez. 2021.