



Os ciclos de formação humana com complexos de estudo da Escola Itinerante do Paraná

Valter de Jesus Leite¹, Maria Simone Jacomini Novak² e Rosangela Célia Faustino^{1*}

¹Universidade Estadual de Maringá, Avenida Colombo, 5790, 8700-900, Maringá, Paraná, Brasil. ²Universidade Estadual do Paraná, Paranavai, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: rcfaustino@uem.br

RESUMO. O presente texto aborda a organização curricular por complexos de estudo como projeto formativo para escolas itinerantes no Paraná. Contextualiza a necessidade de escolarização das crianças provenientes de famílias de camponeses que vivenciam diferentes processos de expropriação e de exclusão e que se organizam, coletivamente, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a conquista da reforma agrária e dos direitos de cidadania. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, evidencia a relevância da educação para o MST e faz um histórico do desenvolvimento da organização curricular por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo visando ao processo de humanização na formação escolar. Conclui que, em tempos de ataques sistemáticos aos direitos sociais e à educação pública, pelo sistema capitalista, a organização curricular do MST em exercício nas Escolas Itinerantes do Paraná contribui para a constituição de pilares de resistência e composição do debate em superação da estandardização curricular.

Palavras-chave: currículo; educação do campo; escola itinerante; Paraná.

The cycles of human development with study complexes of the Itinerant School of Paraná

ABSTRACT. This text addresses the curricular organization of study complexes such as the development project for itinerant schools in Paraná. It contextualizes the need for schooling of children from peasant families who experience different processes of expropriation and exclusion and who collectively organize themselves in the Landless Rural Workers Movement (MST) to achieve the Agrarian Reform and citizen rights. Through bibliographic and documentary research, it highlights the relevance of education for the MST and makes a history of the development of the curriculum organization by Human Development Cycles with Study Complexes aiming at the humanization process in school formation. I concluded that, in times of systematic attacks on social rights and public education by the capitalist system, the curricular organization of the MST at work in the Itinerant Schools of Paraná contributes to constitute pillars of resistance and compose the debate overcoming the standardization of the curriculum.

Keywords: curriculum; field education; itinerant school; Paraná.

Los ciclos de formación humana hacia complejos de estudio de la Escuela Itinerante de Paraná

RESUMEN. El texto discute la organización curricular por complejos de estudio como un proyecto de capacitación para escuelas itinerantes en la provincia del Paraná. Contextualiza la necesidad de escolarizar a los niños de familias campesinas que experimentan diferentes procesos de expropiación y exclusión y que se organizan colectivamente en el Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) para lograr la reforma agraria y los derechos de ciudadanía. Com investigación bibliográfica y documental, destaca la relevancia de la educación para el MST y hace una historia del desarrollo de la organización del currículo por los ciclos de formación humana con complejos de estudio que apuntan al proceso de humanización en la formación escolar. Llega a la conclusión de que, en tiempos de ataques sistemáticos contra los derechos sociales y la educación pública por parte del sistema capitalista, la organización curricular del MST en el trabajo en las escuelas itinerantes de Paraná, contribuye a constituir pilares de resistencia y componer el debate sobre la superación del plan de estudios de estandarización.

Palabras clave: curriculum; educación del campo; escuela itinerante; Paraná.

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir o desenvolvimento da organização curricular por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo na Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Paraná, em seu nexos com os desafios formativos da luta pela Reforma Agrária Popular. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental com fontes que versam sobre a educação no MST e o desenvolvimento da organização curricular da Escola Itinerante no Paraná.

O texto aborda, primeiramente, elementos da contextualização e da luta pela Escola Itinerante nas ocupações de terra no Paraná. Na sequência, apresenta uma análise acerca dos embriões das dimensões curriculares que, desde o final da década de 1980, vêm se desenvolvendo na luta pela educação do MST, envolvendo questões da didática, do ensino e dimensões curriculares de amplitude estruturante do currículo.

Explicamos a organização curricular por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo no contexto das Escolas Itinerantes do Paraná, apresentando os fundamentos e as dimensões curriculares que integram o trabalho coletivo de transformações da *forma e conteúdo do currículo escolar*, de modo que isso articule o trabalho educativo escolar com o processo de humanização e as mudanças sociais que a luta do MST objetiva ajudar a construir.

Nessa constante, a Escola Itinerante tem evidenciado a possibilidade de construir a escola contra hegemônica reafirmando que essa é uma “[...] tarefa da classe trabalhadora no presente. Se não fizermos esta escola agora ela não existirá amanhã. É uma escola da contradição, da ousadia, da construção do real, do possível e o impossível no interior do capitalismo” (Grein, 2019, p. 11). Esta escola objetiva, permanentemente, responder às aspirações educativas da classe trabalhadora e, mesmo nas condições mais adversas, busca educar nas contradições e atuar na formação de ‘lutadores’ do presente e ‘construtores’ de embriões da sociedade socialista (Sapelli, Leite & Bahniuk, 2019).

Pontuamos a inovação da Escola Itinerante no que tange à organização escolar e à superação de formas curriculares convencionais restritas à dimensão do ensino. Destacamos os desafios de se desenvolver práticas curriculares que objetivam a elevação do nível de conhecimento dos estudantes na relação com o trabalho e suas contradições pelo uso de conceitos, categorias e procedimentos das diferentes ciências e artes que são objeto de estudo, em articulação com o conjunto das dimensões curriculares que transcendem ao ensino livresco e verbalista, pelas práticas de trabalho socialmente necessário, a auto-organização dos estudantes e a vinculação do conhecimento às porções da realidade.

Contextualização da Escola Itinerante do Paraná

A situação fundiária do país, com grandes extensões de terras ocupadas por fazendas de monocultura e produção mecanizada, expropriou, e expropria, milhares de famílias que passam a compor um contingente Sem Terra, sem trabalho, sem acesso à alimentação, água potável, moradia e educação escolar. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra originou-se da organização de famílias em prol de lutas por direitos humanos tendo a educação como uma das questões centrais. Segundo Ianni (1984), no Brasil a democracia nunca chegou ao campo. O pouco que se fez, em termos de políticas públicas, foi e continua a ser resultado das lutas de camponeses e indígenas.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtiem, em 1990, tornou público que mais de 100 milhões de crianças no mundo, sendo a maioria meninas, não tinham acesso à escola, à alfabetização e educação básica e que mais de 960 milhões de adultos, sendo a maioria mulheres, eram analfabetos. Na década de 2000, o Mapa do Analfabetismo no Brasil (INEP, 2000) evidenciou que a exclusão maior estava entre as populações do campo onde a taxa de analfabetismo era o dobro da média nacional.

No Paraná, em 2003, havia um grande número de famílias acampadas, com muitas crianças em idade escolar, e as escolas do entorno dos acampamentos não tendo estrutura suficiente para abrigá-las. Frente à luta e reivindicação do movimento, o governo do Paraná, por meio do Conselho Estadual de Educação – CEE, reconheceu e autorizou, pelo parecer n.º 1012/2003, o funcionamento da “Escola Itinerante no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo”.

São 15 anos de conquista do direito à educação escolar nas ocupações de terra do Paraná. Uma escola que nasce da luta pelo acesso e garantia da educação escolar às populações acampadas. Desde sua origem, com reconhecimento legal no Rio Grande do Sul em 1996, a Escola Itinerante assume a postura político-pedagógica de caminhar junto, realizar a itinerância, acompanhar o movimento territorial das famílias acampadas, seja nos casos de despejos, nas mobilizações, nas marchas e nas ocupações visando assegurar o direito à escolarização das crianças, jovens e adultos que vivem nos acampamentos.

Nessa trajetória, existiram mais de 25 Escolas Itinerantes no Paraná que atenderam, aproximadamente, a 16 mil crianças, jovens e adultos Sem Terra que tiveram a oportunidade de acessar a escolarização no local onde vivem, o que tem contribuído para criar, nos estudantes, maior anseio pela escola, pelo estudo e pelo trabalho, colaborando com a socialização e apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das comunidades. Atualmente, são dez Escolas Itinerantes que garantem o acesso à escolarização para aproximadamente 1.500 estudantes em oito municípios. A existência dessas escolas expressa a conquista e a constante luta pelo direito à educação, em contrapartida, evidencia a morosidade e a procrastinação no Paraná da necessária e urgente reforma agrária. Há casos, como o do acampamento onde se encontra a Escola Itinerante Paulo Freire, que, desde 2003, está submetida a condições provisórias, excludentes e às intempéries da natureza (Sapelli et al., 2019).

Não diferente do histórico de luta e conquistas das outras escolas no MST, a Escola Itinerante é fruto de muitos embates, pois o Estado deve cumprir o direito à educação para todos, é seu dever criar condições estruturais e de acesso. No contraponto à precarização do acesso à educação para todos pelo Estado brasileiro, as comunidades acampadas atuam para garantir a escola com a construção de estruturas alternativas para seu funcionamento, concomitante à luta pelo direito ao financiamento e manutenção dessa escola enquanto dever do Estado.

Em meio à provisoriedade da vida do acampamento, os coletivos escolares nas Escolas Itinerantes têm assumido o desafio de exercitar a autonomia política e curricular com o propósito de possibilitar o acesso e a apropriação das bases das ciências e da arte para se conhecer cientificamente e interpretar a realidade, de modo que os estudantes aprendam a estudar, trabalhar e viver coletivamente e a serem sujeitos das mudanças sociais em seu tempo histórico. A Escola Itinerante é parte orgânica do acampamento, pois há a compreensão de que ela não deve apenas estar localizada no acampamento, mas também fazer parte, integrar-se à sua luta, permear-se do conteúdo político e pedagógico das lutas, mobilizações e das discussões presentes nas comunidades. Significa aprender e ensinar fazendo a luta por direitos humanos.

Foi o vínculo com a vida concreta das famílias Sem Terra que permitiu ao MST a elaboração de uma concepção de educação própria. Concepção esta que vai além da escola e objetiva adquirir intencionalidade pedagógica por meio do currículo escolar. O MST, desde sua origem no trabalho com educação escolar, tem enfrentado a necessidade de uma organização curricular que incremente a intencionalidade pedagógica da escola na relação com as lutas, a organização coletiva, o trabalho, a cultura e as contradições que integram a vida social. Dessa forma, o desafio de constituir um currículo escolar que propicie os nexos entre conhecimento e a abertura para novos processos educativos, abrangentes na luta social, é assumido como tendo caráter político e organizativo dos sujeitos envolvidos com a Escola Itinerante.

A prática educativa do MST e o desenvolvimento de uma organização curricular engajada

Desde a criação do MST, na década de 1980, identificam-se embriões da concepção e prescrição curricular que progressivamente se desenvolveu na luta pela educação, englobando questões além da didática ou de ensino, mas contemplando dimensões curriculares de amplitude estruturante do currículo. Esses embriões têm suas raízes históricas nos primeiros acampamentos de Sem Terra, constituindo-se como palco das primeiras experiências educativas, especialmente as famílias Sem Terra, acampadas na encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), que buscaram formas de explicar, às crianças, o porquê de estarem acampadas. A preocupação naquele momento não era escolarizar, “[...] mas cuidar das crianças, evitar que se expusessem demasiadamente aos perigos de morar na beira da estrada e discutir com elas sobre a luta na qual forçosamente estavam participando” (MST, 2005, p. 12).

A entrada da educação na agenda do MST ocorreu pela infância. As famílias acampadas logo perceberam a educação da infância como um desafio grandioso e necessário (Kolling, Vargas, & Caldart, 2012). Isso se torna visível quando, nos primeiros acampamentos, encontram-se muitas crianças acampadas com suas famílias e se apresenta a questão do que se fazer com elas, visto que, em muitos casos, estavam fora da escola e sem acesso à ela, principalmente em momentos em que os acampamentos sofriam despejos e famílias eram

obrigadas a mudar para outro local, muitas vezes distantes, ou quando as próprias escolas discriminavam as crianças acampadas por não terem moradia, endereço fixo.

Essa exclusão impulsionou a organização e a luta, no MST, por escolas públicas em acampamentos e assentamentos, como parte do projeto de Reforma Agrária. “Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, por meio das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar pelo acesso à escola” (Kolling, Vargas, & Caldart, 2012, p. 503). Embora as famílias tivessem como prioridade a conquista da terra, desenvolveu-se a compreensão de que isso não era o suficiente.

Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (Morissawa, 2001, p. 239)

Desde então, a educação é pautada na luta política desse movimento. A primeira conquista do direito à escola para todos ocorreu junto à Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, no acampamento Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida. Em maio de 1982, havia 180 crianças em idade escolar, mas a legalização plena desse direito concretizou-se em abril de 1984, já no assentamento de Nova Ronda Alta (MST, 2005). Depois em 1985, em Sarandi/RS, desenvolveu-se a segunda experiência de escola em acampamento (MST, 2005). O MST compreende que o processo de emancipação da classe trabalhadora requer a apropriação, na essência, dos reais fatores que subordinam a vida aos interesses do capital, é condição essencial para a efetiva transformação social, condição que perpassa pela formação e a educação para a compreensão do papel de cada indivíduo na história da humanidade (MST, 2006). Portanto, o próprio MST, em sua luta e organização, torna-se profundamente educativo.

Inicialmente,

[...] a preocupação era o futuro das muitas crianças acampadas; depois, a conquista da escola legal; e, logo em seguida, o tipo de ensino a desenvolver nessa escola, que tinha de ser necessariamente diferente em vista das circunstâncias e do tipo de alunos (Morissawa, 2001, p. 239-240).

A preocupação com o tipo de ensino, pelo MST, diz respeito às alterações curriculares necessárias para ajudar a responder aos desafios formativos que a luta pela Reforma Agrária exige.

[...] o MST foi consolidando sua convicção de que a escola deve ser tratada como lugar de formação humana, e que uma proposta de escola vinculada ao movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, devendo se ocupar de todas as dimensões que constituem seu ambiente educativo. (Kolling et al., 2012, p. 508).

A dedicação coletiva à formulação de uma concepção de educação escolar adquiriu força conforme a efetivação dos primeiros assentamentos e escolas nos marcos de 1985/1986, culminando no I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos em 1987, realizado no Estado de Espírito Santo e que resultou nas primeiras orientações de caráter nacional do MST no âmbito da educação escolar. O período compreendido entre 1979 e 1991 é caracterizado como a constituição da questão escolar no MST em que a necessidade de ter uma prática curricular escolar em sintonia com a luta foi se fazendo presente (Dalmagro, 2010), indo da necessidade da educação a ensaios de soluções alternativas no âmbito curricular. (MST, 2017).

A compreensão da necessidade de se conjugar a luta pelo acesso à educação escolar com a luta contra a tutela política pedagógica e curricular do Estado desafiou o MST a atuar pela construção de um currículo escolar pautado nos princípios e objetivos do próprio movimento. Essa visão impulsionou a incorporação dos objetivos formativos do MST para projetar transformações na ‘forma e conteúdo do currículo escolar’, de modo que colocasse o trabalho educativo escolar a serviço do desenvolvimento da sociedade que a luta pela igualdade de direitos objetiva ajudar na construção, assumindo, no âmbito da educação, o objetivo de formar sujeitos *lutadores* e *construtores* de uma nova ordem social (MST, 2013). A tarefa de modificar a ordem social requer seres humanos com domínio dos conhecimentos que contribuam na condução dos processos sociais e produtivos, logo, que saibam trabalhar e viver coletivamente, tendo como referência o projeto socialista de sociabilidade.

Os primeiros documentos produzidos pelo MST contêm consistentes indicativos dos pilares da formulação de uma organização curricular própria, que, ao longo da proposta educativa do MST, adquiriu novos arranjos metodológicos, tendo por base o ‘trabalho como princípio educativo’.

Uma expressão ainda em desenvolvimento consta no Jornal Sem Terra, de abril de 1989, onde se destacaram, pelo menos, três princípios da sua proposta de educação (MST, 1989, p. 4) : a necessidade de se estabelecer relação entre processo educativo e organizativo, buscando construir “[...] educação na ação

organizada e para a ação organizada [...]”; a formação integral dos sujeitos; e a unidade entre teoria e prática, propondo a prática social como ponto de partida e considerando três tarefas em relação ao saber universal: apropriar-se deste, fazer a crítica a ele e produzir novo saber (Sapelli, Leite, & Bahniuk, 2019).

Na produção intitulada a *Caderno de Formação n.º 18 do MST* para as escolas de assentamento, explicita-se o trabalho como princípio educativo nos princípios pedagógicos norteadores: ‘Valor educativo fundamental do trabalho e da organização coletiva’; ‘Nas escolas de assentamento é fundamental uma ênfase na questão do trabalho: ao mesmo tempo partir da vivência prática da produção do assentamento e proporcionar um preparo científico e tecnológico que ajude no avanço da prática produtiva e organizativa’ (MST, 1991, p. 6).

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

Datado de julho de 1991, o documento *O que queremos com as escolas dos assentamentos* indica que todo o ensino deve partir da prática, da experiência de trabalho, de organização de relações sociais, tendo como princípio cíclico do processo educativo a prática-teoria-prática, propondo que o “[...] ensino deve partir sempre da realidade vivida pela criança. A teoria, os conteúdos [...] servem para ajudar refletir sobre a realidade [...] deve ajudar a transformar a realidade e nossa vida” (MST, 2005, p. 34). O documento apresenta objetivos e princípios para as escolas do MST com fecundos indicativos de construção curricular visando a mudanças na *forma e conteúdo* escolar:

1) Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2) ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3) construir o novo; 4) preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5) ensinar a realidade local e geral; 6) gerar sujeitos da história; 7) preocupar-se com a pessoa integral (MST, 2005, p. 34).

E traz como princípios pedagógicos: 1) todos ao trabalho; 2) todos se organizando; 3) todos participando; 4) todo assentamento na escola e toda escola no assentamento; 5) todo ensino partindo da prática; 6) todo professor é um militante; 7) todos se educando para o novo.

O acúmulo construído com as formulações e as práticas curriculares que precederam o ano de 1996 permitiram a formulação presente no *Caderno de Educação n.º 08 – Princípios da Educação do MST*, de julho de 1996, compreendidos como alicerces fundamentais da Educação do MST (Dalmagro, 2010), o que evoluiu para novas dimensões, sintetizando uma concepção de educação que enfatizasse o vínculo com o projeto político e societário (MST, 2005).

Os princípios se dividem em ‘filosóficos e pedagógicos’; os primeiros dizem respeito à visão de mundo, às concepções gerais em relação ao ser humano, à sociedade e à compreensão da educação; destacam-se a educação para o trabalho e a cooperação ao se afirmar que as práticas educacionais devem considerar “[...] a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade” (MST, 2005, p. 163). Esses princípios integram uma concepção de educação como processo de formação humana omnilateral, que deve contribuir para desenvolver diferentes dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativa, dentre outras. Chamando “[...] a atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo capitalista prima por separar” (MST, 2005, p. 163).

Os ‘princípios pedagógicos’ referem-se à forma de se fazer e de pensar a educação para se materializar os princípios filosóficos, como a relação entre teoria e prática; combinação entre processos de ensino e de capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculos orgânicos entre processos educativos e políticos, entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores (as); atitude e habilidades de pesquisa; forjamento na luta (MST, 2005).

No princípio, ‘a realidade como base da produção do conhecimento’, que não se limita ao acampamento/assentamento e ao seu entorno, mas à realidade global, orienta sobre a necessidade de apropriação e de desenvolvimento metodológico que propicie nexos “[...] constantemente do particular ao geral e do geral ao particular” (MST, 2005, p. 168). Propõe o princípio metodológico de ensino por meio dos temas geradores, o que contribui na qualificação e organização dos processos de ensino em interface com a realidade, como forma de superar o ensino livresco e conteúdos inertes (MST, 2005). Os conteúdos formativos

devem ser socialmente úteis, observando-se a necessidade de que o trabalho escolar promova o acesso igualitário aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

O princípio ‘educação para o trabalho e pelo trabalho’ se divide em duas dimensões complementares: 1) educação ligada ao mundo do trabalho cuja compreensão é a de que os processos pedagógicos da escola “[...] não podem ficar alheios as exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os do assentamento, em particular” (MST, 2005, p. 169); e 2) o trabalho como método pedagógico, concernente à relação entre estudo e trabalho, fundamental no desenvolvimento das dimensões da proposta de educação do MST.

Nos princípios da educação do movimento, é enfatizada a necessidade de a educação escolar trabalhar na perspectiva histórica em conexão com os desafios históricos de seu tempo. “Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora” (MST, 2005, p. 161). Com essa compreensão e base filosófica e pedagógica, orientada a partir da ‘Pedagogia do Movimento’, o Setor de Educação do MST, em alguns Estados brasileiros, tem buscado constituir uma propositura curricular que articule *conteúdo* e *forma* escolar, fundamentados no trabalho como princípio educativo. Objetiva-se preservar o trabalho educativo com as bases das ciências, da arte, da cultura e das tecnologias engendradas pelo ser humano ao longo da história (Antonio & Rodrigues, 2014).

No percurso de desenvolvimento do projeto de escola do MST, desde as primeiras formulações na década de 1980, estiveram presentes, enquanto matriz do trabalho educativo e curricular das escolas do MST, a ‘Educação Popular’ (Pedagogia do Oprimido) e a ‘Escola Única do Trabalho’ (Pedagogia Socialista Soviética) e o desenvolvimento teórico-prático da própria ‘Pedagogia do Movimento’ (Caldart, 2012). No âmbito escolar da ‘Educação Popular’, tem-se a compreensão de educação como essencialmente política e a incorporação dos *temas geradores* enquanto opção metodológica para se materializar, na prática curricular, o vínculo entre ensino, trabalho e realidade; já da ‘Escola Única do Trabalho’, essencialmente a incorporação do trabalho como princípio fundamental e a dimensão da auto-organização dos estudantes.

Até o ano 2009, havia apenas a obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1981), de Pistrak, publicada no Brasil sobre o tema. Em 2009, o professor Luiz Carlos de Freitas traduz do original em russo, organiza e publica, pela editora Expressão Popular, o livro *Escola-Comuna*, que consiste num relatório minucioso do trabalho desenvolvido na escola Lepeshinnskiy (Sapelli et al., 2019).

Desde então, a partir da parceria entre o Setor de Educação do MST e Luiz Carlos de Freitas (Unicamp), como parte desse processo de (re)formulação pedagógica e curricular, o MST no Paraná planejou um longo trabalho coletivo, de 2010 a 2013, que possibilitou a análise e apropriação das dimensões curriculares acumuladas pela experiência da Escola Única do Trabalho com os Complexos de Estudo, pós-revolução Russa, entre 1917 – 1929. Esse processo teve como ponto de partida a leitura crítica e os limites da experiência soviética, sistematizadas por Pistrak em sua autocrítica na obra *Escola-Comuna* (2009), acrescida de uma releitura crítica desenvolvida pelo coletivo de educadores – especialistas em curriculum, especialistas nas várias áreas do conhecimento, coletivo de educação do MST e profissionais que trabalhavam com a questão da teoria pedagógica integrando trabalhadores da educação de diversas universidades estaduais e federais (Sapelli et al., 2019).

Inicialmente, o processo de formulação de uma nova matriz curricular objetivou colocar no crivo a prática nas Escolas Itinerantes do Paraná, por compreender que, mesmo compondo a Rede de Ensino Estadual do Paraná, essas escolas representam um espaço favorável para a experimentação de uma nova forma escolar que eleve o nível cultural da população acampada, tendo-se em vista sua gestão e organização serem comunitárias e, assim, ter maior autonomia de decisão frente à burocracia estatal.

As diversas etapas que constituíram o processo são assim descritas:

Momentos de estudo sobre a proposta soviética e do MST; avaliação da proposta do MST; forjada desde os anos 1980; elaborações dos inventários da realidade na qual estão inseridas as escolas; exercícios de elaboração de conteúdos e objetivos (formativos e de ensino), de relação entre objetivos e porções da realidade/categorias da prática; sistematização do Plano de Estudos; formação continuada dos coletivos das escolas [educadores e comunidade acampada]; definição das matrizes pedagógicas; discussões acerca da forma escola (Sapelli, 2017, p. 620).

Em decorrência desse trabalho, no início de 2013, publicou-se a primeira versão do resultado da elaboração curricular por Complexos de Estudo, no documento intitulado *Plano de Estudos da Escola Itinerante* (MST, 2013), que chegou às escolas como marco inicial do experimento dos Complexos de Estudo nas comunidades. Embora muitas dimensões curriculares já estivessem em exercício, como a utilização dos objetivos formativos

no planejamento, constituição dos núcleos setoriais, construção do inventário da realidade, definição de porções da realidade e qualificação do planejamento coletivo (Sapelli, 2017), o processo se ampliou e se fortaleceu.

Com intuito de qualificar a apropriação dos fundamentos teóricos e a lógica dos Complexos de Estudo, foi organizado, em 2013, um novo 'Programa de Formação dos Educadores/as da Escola Itinerante do Paraná', contemplando diferentes sujeitos envolvidos no trabalho escolar: educadores, estudantes e comunidade. Essa estratégia formativa e continuada organizou-se em diferentes etapas e formatos, desde a formação do coletivo pedagógico estadual, do coletivo de educadores(as) na escola, interface com a comunidade e com os estudantes até a realização de encontros estaduais envolvendo esses diversos sujeitos. Nesse processo, o setor de educação do MST, em parceria com universidades, integrou aos cursos de formação inicial dos educadores do MST em nível superior com os sujeitos em pós-graduação para aprofundamento e pesquisa da própria experiência, com isso, a proposta curricular tem sido objeto de uma atenção técnica, curricular e pedagógica ao desenvolvimento curricular, compreendida enquanto um processo de decisão e construção curricular, que necessariamente envolve a concepção, a implementação e a avaliação processual (Antonio & Rodrigues, 2014).

Portanto, esse processo de organização curricular não incidiu, simplesmente, sobre os fins instrucionais ou dimensões formais do currículo, como os objetivos de ensino, mas contemplou "[...] vários aspectos de sua prática, entre elas os meios, os propósitos políticos e pedagógicos da formação escolar" (Antonio & Rodrigues, 2014, p. 800).

Observamos, com base nos registros da memória do processo de elaboração dos Complexos de Estudo, a lucidez por parte do coletivo de coordenação e de formulação da organização curricular, acerca de não objetivar uma transposição curricular (dos avanços e limites) da Escola Única do Trabalho do período de 1917-1931, inclusive por existirem muitas diferenças conjunturais entre a Rússia semifeudal do início do século XX e o tempo de hoje com o desenvolvimento científico-tecnológico do mundo ocidental e do Brasil. Corrobora, nesse sentido, Ciavatta (2014) ao salientar que, tratando-se de educação, não se realiza transposição de um sistema para outro, mas há aprendizados a serem extraídos que explicitam experiências acumuladas e pontos de partida do processo. No que diz respeito à pedagogia socialista, elenca basicamente três aprendizados:

[...] primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capitalista onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população (Ciavatta, 2014, p. 191).

Nesse sentido, o exercício que o MST construiu foi recorrer sistematicamente à pedagogia socialista na sua forma da Escola Única do Trabalho para fundamentar as reflexões, as análises e a produção curricular buscando avançar no vínculo entre trabalho e educação, pilar fundamental do desenvolvimento prático da 'Escola do Trabalho na luta pela terra', desde o final da década de 1980, tendo como referência a própria construção da 'Pedagogia do Movimento', nesses 35 anos.

Desse modo, ocorreu o aprofundamento dos estudos acerca de autores da pedagogia socialista e da concepção marxista de educação, o que permitiu potencializar dimensões já existentes na proposta do MST, de forma mais integrada e articulada, como a construção do planejamento de ensino em conexão com a vida; o exercício de práticas de auto-organização dos estudantes buscando horizontalizar as relações humanas na escola; a concepção de educação como processo de formação humana e como instrumento de luta; a educação pelo trabalho e para o trabalho, especialmente se considerando o trabalho socialmente necessário (Sapelliet al., 2019).

Os ciclos de formação humana com complexos de estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná

Precede as dimensões da organização curricular por Complexos de Estudo a organização por Ciclos de Formação Humana, a qual tem sua elaboração a partir de 2005 pelo coletivo estadual de educadores do MST das escolas itinerantes que, depois de um longo processo, teve autorização para ser implementada como experimento, por meio do parecer do CEE/PR nº 117, de 11 de fevereiro 2010, e da resolução nº 3.922/2010, por cinco anos (Sapelli, 2017).

A organização curricular por Ciclos de Formação Humana objetiva alterar os espaços, tempos, relações e processos avaliativos na escola (Paraná, 2009; 2013), desafiando superar a linearidade e a fragmentação do conhecimento presentes na seriação. Nessa propositura, os Ciclos de Formação Humana encontram-se

alicerçados pelos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, comungando de uma concepção de educação compreendida como processo de formação humana omnilateral, contribuindo para o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativa, dentre outras (Paraná, 2013).

Em decorrência dessa concepção de educação, a proposta dos Ciclos de Formação Humana (Gehrke, 2010; Hammel, & Borges, 2014) já contemplava dimensões curriculares centrais a partir dos princípios da educação do MST que adquiriram maior completude com a incorporação dos Complexos de Estudo. Os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo enquanto organização curricular atingiram uma elaboração que permitiu conceber sistematicamente a articulação metodológica entre conhecimento, atualidade, auto-organização, trabalho e trabalho socialmente necessário (Sapelli, Leite & Bahniuk, 2019).

A versão do documento intitulado Plano de Estudo da Escola Itinerante Paraná (MST, 2013), currículo escolar, contém o conjunto de orientações didático-pedagógico-curriculares balizador do trabalho educativo na EI, unificado em termos de concepção e em nível de condução da organização da escola e do ensino. Estabelece as relações dos conhecimentos das diferentes disciplinas com o trabalho, a vida social e natural de forma condizente com os objetivos formativos e de ensino correspondentes ao desenvolvimento humano em cada faixa etária dos estudantes (MST, 2013). Compreende que “[...] a especificação clara dos conteúdos, seus objetivos e os êxitos que esperamos de nossas crianças é um antídoto necessário à tendência de banalizarmos a teoria quando nos aproximamos da vida cotidiana” (MST, 2013, p. 32).

Trata-se do currículo enquanto referência nuclear e global da escola como instituição cultural (Sacristán, 2000; Antonio & Rodrigues, 2014) que recoloca a organização do trabalho educativo, de forma organizada, articulado à concepção de educação, de desenvolvimento humano, de sociedade; as matrizes pedagógicas, os tempos educativos, os objetivos da educação, os métodos e tempos específicos, as bases das ciências e da arte (objetivos de ensino) e formativos, contemplando a organização coletiva com auto-organização dos estudantes, os aspectos da realidade, o trabalho socialmente necessário e as fontes educativas (MST, 2013).

O Plano de Estudos não versa exclusivamente sobre orientações metodológicas para o educador, mas anuncia e indica a necessária alteração do conteúdo e forma escolar, “[...] uma nova forma de organização do trabalho da escola que permita o desenvolvimento de estudantes com capacidade de auto-organização, conscientes de seu tempo, cientes de seus compromissos frente a um mundo cada vez mais complexo” (MST, 2013, p. 09). Assume, nessa perspectiva, enquanto matriz formativa fundamental, a necessária relação e vínculo entre escola e vida.

A vinculação do trabalho educativo com o complexo mundo do trabalho adquire intencionalidade pedagógica por meio da conexão com as matrizes pedagógicas da ‘Pedagogia do Movimento’.

Essa pedagogia fundamenta e reafirma uma concepção de educação, de formação humana, que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação, e que não está também na base de constituição da instituição escola: trata-se de uma concepção de base histórica, materialista e dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma [...]. (MST, 2013, p. 12).

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

Assim, o currículo da Escola Itinerante coloca-se no desafio de fazer-se, de materializar práticas curriculares que busquem compreender e formar o humano em sua totalidade. Os Complexos de Estudo, como unidade curricular, preservam a especificidade do trabalho com o conhecimento. Conforme seu enunciado, o currículo é integrado por uma complexidade que aciona a necessidade do uso e a apropriação dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes para desnudar as contradições existentes na prática social (MST, 2013). “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 [...]” (MST, 2013, p. 31).

Essa propositura tem por base filosófica e pedagógica o materialismo histórico-dialético e objetiva oportunizar, aos estudantes, se apropriarem progressivamente dessa concepção de mundo. Incorpora esse método focado na investigação do trabalho humano em suas relações com a totalidade social. O complexo de estudo articula,

[...] sempre, em uma mesma propositura, o trabalho material como método geral (ora como ligação com o trabalho produtivo, ora como prática social mais ampla – mas sempre como trabalho socialmente útil), as bases das ciências e das artes (classicamente denominadas de conteúdos de ensino, ou o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade passível de ser abordado naquela série e idade da criança, na forma de conteúdos e objetivos de ensino), os processos de desenvolvimento da auto-organização inseridos em seus objetivos formativos, bem como os métodos específicos de domínio das disciplinas envolvidas no complexo, as quais fazem uso de inúmeras fontes educativas do meio onde vive o estudante (MST, 2013, p. 32).

O esboço das dimensões curriculares que integram a nova organização da proposta político-pedagógica, a partir desse processo, explicitado em Leite & Sapelli (2019), apresenta dimensões curriculares do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudo. O esquema circular reúne o conjunto dos elementos que integram os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, organizado em uma parte comum e em outra diferenciada, compondo a parte comum os objetivos com a educação no conjunto do trabalho escolar.

A parte diferenciada representa os Complexos de Estudo enquanto unidades curriculares multifacetadas, integradas pela articulação intencional das bases das ciências e artes com seus métodos específicos para o estudo e o desenvolvimento do trabalho social e a auto-organização dos estudantes que se movimentam a partir de determinada porção da realidade (MST, 2013). “Cada uma dessas unidades curriculares traz elementos de diferentes disciplinas, portanto, a proposta preserva a especificidade do campo de estudo das mesmas, porém propõe uma metodologia para romper com a fragmentação do conhecimento, a partir da compreensão da realidade” (Sapelli, 2013, p. 246).

Distintamente da orientação curricular por temas geradores que norteia a aprendizagem dos conteúdos, inicialmente por meio de questões relacionadas aos problemas da realidade, nessa propositura são os conteúdos escolares, os objetivos de ensino e os objetivos formativos, definidos no Plano de Estudos, que direcionam o trabalho educativo e acionam a porção da realidade. Na unidade curricular, os conhecimentos e os tempos educativos são movimentados e articulados pela porção da realidade que integra o complexo, seja pela dimensão do estudo, do trabalho, da gestão da escola e em sua relação com a auto-organização (MST, 2013). As porções da realidade são definidas a partir de pesquisa etnográfica, realizada coletivamente pela escola, organizada no processo de inventariar a realidade com levantamentos e registros de aspectos materiais ou imateriais de determinada realidade.

Por porção da realidade, também denominada de categoria da prática, compreende-se aspectos da prática social – expressão do trabalho em sociedade e da natureza – que, em alguma medida, determinam a vida social, tornando-se plena de sentido para exercitar os conhecimentos na relação com o ‘trabalho humano’ e elevar a compreensão de mundo dos estudantes a partir das diferentes dimensões do trabalho educativo. São dimensões da prática social que expressam múltiplas determinações/unidade do diverso e que exigem abordagens integradoras das diversas disciplinas para propiciar, aos estudantes, a compreensão da totalidade das relações que a determinam, com seus devidos nexos, com a cultura universal (Leite, 2017), movimentando a interdisciplinaridade pela prática social (estudo do trabalho humano expresso por meio da porção da realidade) (MST, 2013).

A dimensão curricular da ‘Organização política da escola’, que integra a gestão democrática, indica a alteração da lógica de poder na

escola por meio da horizontalização das relações entre os diferentes sujeitos da escola, compreendendo que a escola é um conjunto de relações (Shulgin, 2013), de tal maneira que os educandos possam inserir-se de forma intencional nessas relações, vivenciar as tomadas de decisões e opiniões concernentes à vida da escola, considerar as normas, as leis e os dispositivos vigentes, favorecendo a exercitação da condição organizativa por meio de processos de responsabilização real, compartilhados entre os diferentes segmentos da escola (administração da escola, comunidade e estudantes) (MST, 2013).

Por essa via, as diferentes matrizes pedagógicas são colocadas em marcha articuladamente nessa forma escolar, trabalhando as diferentes dimensões da formação humana, cuja organicidade pode ser assim evidenciada (Figura 1):

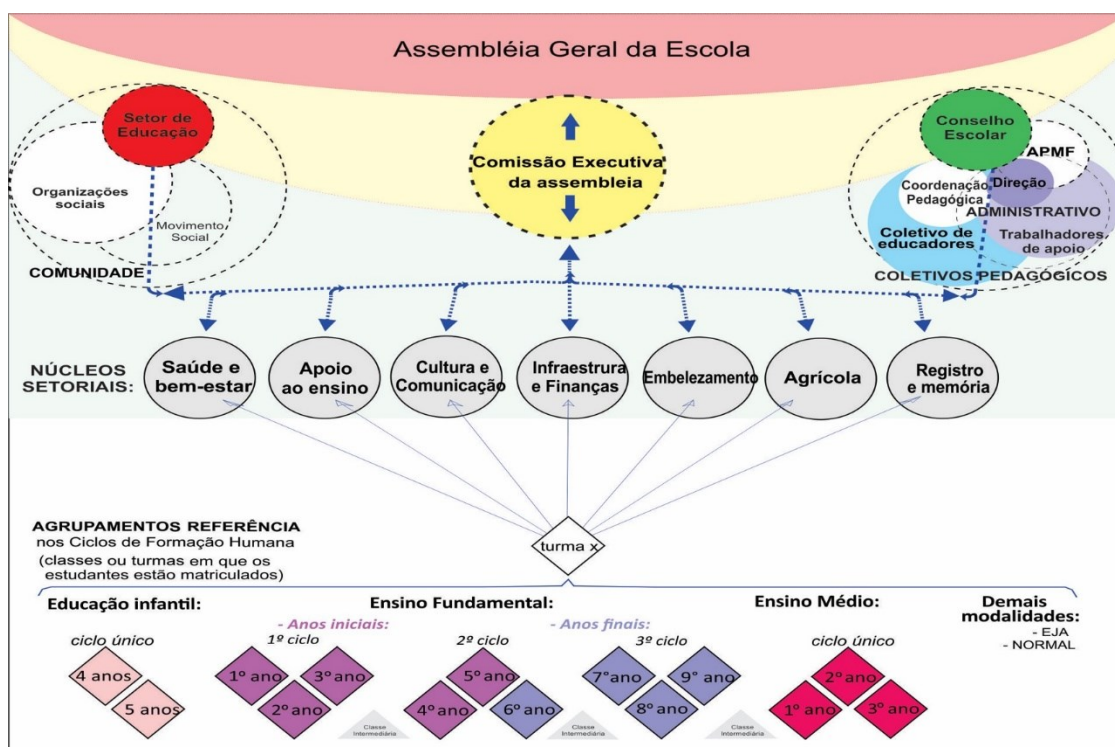


Figura 1. Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da Escola Itinerante (MST, 2013, p. 25).

A partir da ilustração (Figura 1), observamos que, de cima para baixo, há a primeira instância superior da escola: a Assembleia Escolar, justamente por ser composta por todos os sujeitos da escola, e a qual, necessariamente, se reúne no começo e no final de cada semestre. Esse ambiente de gestão deve ser entendido como a instância superior, pois aglutina “[...] a participação de todos envolvidos com a escola, e aí se inclui toda a comunidade. Portanto a organização e execução da assembleia devem ser antecedidas de princípios e de normas específicas para o momento, e precedida por sua preparação pela comissão executiva” (MST, 2013, p. 24).

Abaixo, a segunda instância é a comissão executiva da assembleia que é integrada pelas lideranças dos diferentes segmentos da escola: estudantes (núcleos setoriais), administração da escola (educadores, direção) e comunidade. E a terceira instância é composta pelos núcleos setoriais, definidos pelas escolas, a partir dos aspectos e dimensões que a vida social direciona, enquanto relevantes para se constituir como objeto de estudo e de trabalho em tempos específicos, fator que exige ampliação do tempo escolar conforme elucidado pelo Plano de Estudos (MST, 2013).

As composições dos núcleos setoriais são realizadas por diferentes faixas etárias, conforme indica a ilustração na parte inferior, entretanto a definição dessas composições está intrínseca às estratégias constituídas por cada escola. Destaca-se a necessidade de apreciar a rotatividade das lideranças dos núcleos periodicamente/semestralmente para propiciar que um maior número de estudantes possa vivenciar a experiência de ser liderado e de liderar, igualmente, a rotatividade semestral dos estudantes em diferentes núcleos setoriais para exercitar responsabilidades por meio de diferentes formas de trabalho e se apropriar de maiores conhecimentos relacionados à natureza do objeto de trabalho de cada núcleo (MST, 2013).

Essa organização objetiva acionar dimensões da formação dos estudantes em, pelo menos, três aspectos: primeiro, diz respeito à gestão democrática e à inserção sistemática na participação política da vida escolar, contribuindo nas tomadas de decisões e no rumo da escola; segundo, o ambiente em que se exercita a organização coletiva a partir do objeto específico de trabalho do núcleo setorial; e terceiro, a apropriação dos fundamentos científicos do objeto de trabalho exercitado ou a ser exercitado, que podem estar relacionados aos conteúdos escolares da faixa etária ou além deles, a depender das exigências do trabalho desenvolvido pelo núcleo setorial.

A dimensão curricular do ‘Trabalho Socialmente Necessário’ (Shulgin, 2013), necessariamente, deve articular-se à dimensão do conhecimento e da auto-organização dos estudantes, materializando vínculos da escola com a prática social na luta pela terra e na produção da vida, por meio dos processos organizativos, políticos, econômicos e culturais. Fundamentalmente, o TSN precisa atingir impacto social, de intervenção

na melhoria da qualidade de vida nas suas diferentes esferas (ocorre para fora da escola, mas intencionalizado a partir dela) e indubitavelmente deve conter seu valor pedagógico para elevação no domínio das bases da ciência e da arte e na constituição de novas relações, logo, em consonância com as forças físicas dos estudantes (Shulgin, 2013; Sapelli, Leite & Bahniuk, 2019).

Desse modo, não se restringe aos trabalhos escolares, nem se trata somente da defesa da unificação entre trabalho e educação, mas de como, em luta, favorecerá a juventude em seu meio, para intervir, de forma criativa e criadora, nas situações vivenciadas, pois não basta estar presente fisicamente na luta, é fundamental compreender as determinações que a envolvem na atualidade e saber agir nas contradições (Pistrak, 2009; Shulgin, 2013; MST, 2013).

Nessa perspectiva, a busca por eficazes vínculos entre ciência e produção na Escola Itinerante, dentro dos seus limites, tem desafiado os coletivos escolares a exercitarem e fazerem do acampamento um palco de iniciativas que colocam no horizonte a relação com formas mais complexas de trabalho. Entre as iniciativas, destacamos: construção de hortas mandalas; preservação de minas e nascentes de água; processo de reutilização da água; manejo de mandala ornamental de plantas medicinais, temperos e flores, aromáticas e condimentares; construção de pomar-bosque; agroflorestas; recuperação de solo; manejo de ecossistemas; pomar; produção de mudas e outros, conforme registros do Diário de Campo, de 31 de maio de 2016, durante a Formação de Educadores e Educadoras das Escolas Itinerantes do MST-PR, Quedas do Iguaçu, Paraná.

Na orientação curricular do Plano de Estudos, os tempos da escola são distribuídos por *Tempos Educativos*, que objetivam organizar o ambiente educativo além da sala de aula, com espaços, tempos e relações na integralidade da escola, em interação com a realidade, com seus desafios e as contradições do seu tempo histórico. Oportunizam movimentar as diferentes dimensões do ser humano para potencializar a apropriação de conhecimentos e elevar a condição humana por meio de oficinas, pelo trabalho social, além da organização individual e coletiva, a vivência da mística, o gosto pela literatura e pela arte (MST, 2013).

O ‘Tempo Formatura’ corresponde ao momento inicial do turno escolar, envolve todos os sujeitos da escola, sendo realizados místicas e informes; ‘Tempo Trabalho’, estabelecido por meio de uma divisão social do trabalho, visa suprir as demandas da coletividade escolar, porém com função pedagógica; ‘Tempo Leitura’, destinado à leitura de diferentes gêneros discursivos com a intenção de contribuir para o desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura; ‘Tempo Reflexão Escrita’, tempo diário voltado à produção de uma pequena reflexão sobre o vivenciado durante o dia na escola; ‘Tempo Cultura’, momento direcionado para o cultivo das expressões culturais diversas, como, por exemplo, sessão de cinema, apresentações teatrais, entre outras; ‘Tempo Aula’, destinado ao desenvolvimento, pelas disciplinas escolares, de seus conteúdos, estabelecendo o vínculo com a vida, por meio dos complexos; ‘Tempo Estudo’, voltado aos estudos dos educandos, de forma individual ou coletiva, para a realização de pesquisas e outros trabalhos provenientes das disciplinas, dos núcleos setoriais, inclui, também, os estudos etnográficos sobre a região; ‘Tempo Oficina’, corresponde a atividades voltadas para a apreensão da cooperação, habilidades manuais, cognitivas, culturais; ‘Tempo Notícia’, direcionado para o acompanhamento de noticiários e debates sobre informações obtidas, organizado pelo núcleo setorial de comunicação; ‘Tempo Núcleos Setoriais’, destinado à organização e planejamento dos núcleos bem como à realização das atividades competente aos mesmos; ‘Tempo dos Educadores’, espaço destinado ao estudo, avaliação e planejamento dos educadores, buscando formas coletivas de vivência desse espaço (MST, 2013).

Considerações finais

A expropriação da terra, a concentração dos meios de produção e a expulsão de milhares de pessoas do campo, que ficaram sem as condições básicas de vida, levou à organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, por meio do qual comunidades e famílias se organizam para a busca de espaços de sobrevivência – com a Reforma Agrária – onde possam produzir sustentabilidade, manifestar seus conhecimentos sobre o cultivo da terra e a produção de alimentos saudáveis, bem como reproduzir e disseminar formas humanizadas de preservação do meio e da vida em sociedade. Nessa organização, a escola, o acesso aos conhecimentos e a aprendizagem de todos tem papel central.

Em tempos de ampliação da ofensiva do capital aos direitos sociais, agrava-se a regressão em relação às duras conquistas da classe trabalhadora, estando em curso um ataque sistemático à educação pública pelas organizações empresarias que materializam retrocessos na política educacional caracterizados pelo esvaziamento do conteúdo científico, pelo conservadorismo e pela intolerância com as antagônicas visões de

mundo expressos por políticas curriculares neoliberais como a atual proposta ao Ensino Médio, Projeto Escola Sem Partido (Frigotto, 2017) e na Base Nacional Comum Curricular.

A organização curricular do MST, em exercício nas Escolas Itinerantes do Paraná, contribui para constituir pilares de resistência e compor o debate curricular em superação da standardização. A forma de organizar a escola por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo valoriza os saberes locais, contribui com a produção da sustentabilidade no campo, fortalece a autonomia, questiona e exercita ensaios de superação da fragmentação da formação humana imposta pelas formas convencionais e hegemônicas de currículo atreladas à lógica da sociedade de mercado.

A constituição de tempos educativos, além da aula classicamente conhecida entre quatro paredes, desafia a educação a propiciar a elevação do nível de conhecimento dos estudantes na relação com o trabalho e suas contradições pelo uso de conceitos, categorias e procedimentos das diferentes ciências e artes que são objeto de estudo, em articulação com o conjunto das dimensões curriculares, efetivando âmbitos de amplitude estruturante para a prática curricular que transcendem ao ensino livresco e verbalista, por exemplo, pelas práticas de trabalho socialmente necessário, auto-organização dos estudantes e vinculação do conhecimento às porções da realidade.

E, igualmente, num esforço contínuo, a Escola Itinerante coloca-se no exercício de materializar os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, oferecendo condições aos estudantes, bem como à comunidade em que se inserem, de modo que se constituam efetivamente como sujeitos no seu processo de aprendizagem e condução. Destaca-se como matriz formativa primordial, o vínculo da escola com a vida, o qual, em conexão com outras matrizes pedagógicas, oferece materialidade à 'Pedagogia do Movimento' (MST, 2013).

Nos enfrentamentos com vistas à produção de práticas curriculares contra hegemônicas, evidencia-se a necessidade do desenvolvimento de processos de formação continuada de educadores, os quais, com ações coerentes aos fundamentos da prática escolar assumida, desencadeiem a formação de sujeitos – educadoras e educadores – com condição de pensar e fazer um processo educativo coerente com o que se almeja.

Que nas vivências, nas propostas e nos desafios de uma escola construída na itinerância e na luta pela terra, continue reafirmando o compromisso de ser uma escola que supere, ou ao menos confronte, a ordem hegemonicamente dada, questionando e contrapondo-se, de forma efetiva, à cristalização da seriação como base fundante da escola contemporânea.

Desde a origem da Escola Itinerante, o MST e suas famílias asseguraram a continuidade daquela, por meio de reivindicações, negociações, mobilizações nas Jornadas de Lutas que impulsionam o governo estadual a criar condições para a manutenção dessa escola, por saberem que a luta pela humanização perpassa o acesso ao conhecimento científico e é condição para se tecer a construção da Reforma Agrária Popular.

A Escola Itinerante tem evidenciado a possibilidade de se construir a escola contra hegemônica da classe trabalhadora no interior das contradições atuais, reafirmando que essa é uma tarefa da classe trabalhadora no presente (Grein, 2019). É uma escola em meio às contradições que objetiva, permanentemente, responder às aspirações educativas da classe trabalhadora na formação de *lutadores* do presente e *construtores* de valores e embriões da sociedade socialista.

Referências

- Antônio, C. A., & Rodrigues, C. L. S. (2014). Complexos de Estudos: experimento de currículo nas escolas do MST no Paraná, Brasil. In *Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares* (p. 798-802). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Caldart, R. S. (2012). Pedagogia do Movimento. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Orgs), *Dicionário da Educação do Campo* (p. 546-555). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Ciavatta, M. (2014). O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, 23(1), 187-205.
- Dalmagro, S. L. (2010). *A escola no contexto das lutas do MST* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Frigotto, G. (2017). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Gehrke, M. (2010). Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana. *Analecta*, 11(1), 99-113. Recuperado de <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/view/2296>

- Grein, M. I. (2019). Prefácio. In M. L. S. Sapelli, V. J. Leite, & C. Bahniuk, *ensaios da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2000). *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610
- Hammel, A. C., & Borges, L. F. (2014). Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. *Revista HISTEDBR*, 14(59), 251-271. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640361>
- Ianni, O. (1984). *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Kolling, E., Vargas, M. C., & Caldart, R. S. (2012). MST e Educação. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto (Org.), *Dicionário da Educação do Campo* (p. 500-508) São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Leite, V. J. (2017). *Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná* (Dissertação Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Leite, V. J., & Sapelli, M. S. (2019). Complexos de estudo. In C. Bahniuk & R. S. Caldart (Org.), *Dicionário Agroecologia e Educação*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Morissawa, M. (2001). *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- MST. (1989). Memória. *Jornal Sem Terra*, Ano IX, n. 82, abril, p. 20.
- MST. (1991). *O que queremos com as escolas dos assentamentos* (Caderno de Formação, nº 18). São Paulo, SP.
- MST. (2005). *Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001*. Veranópolis, RS: ITERRA.
- MST. (2006). *Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária* (Boletim da Educação, nº 11). São Paulo, SP: ITERRA
- MST. (2013). *Plano de Estudos da Escola Itinerante*. Cascavel, PR: Editora Unioeste.
- MST. (2017). *Educação no MST e memória - Documentos 1987-2015* (Caderno de Educação, nº 14). São Paulo, SP: Editora Expressão Popular.
- PARANÁ. (2013). *Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes*. Rio Bonito do Iguaçu, PR: CECISS.
- PARANÁ. (2009). *Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes*. Rio Bonito do Iguaçu, PR: CECISS.
- PARANÁ. (2010). *Parecer CEE/CEB nº 117/10 – 11 de fevereiro de 2010. Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes*. Recuperado em 10 jan. 2019 de <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=564>
- PARANÁ. (2010). Resolução SEED-PR nº 3922/10 – 13 de setembro de 2010. Autoriza a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana. *Diário Oficial*, n. 8331 de 26 de Outubro de 2010. Recuperado em 10 jan. 2019 de <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69381&indice=1&totalRegistros=1>
- Pistrak, M. (2009). *A Escola Comuna*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Sapelli, M. L. S. (2013). *Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Sapelli, M. L. S. (2017). Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná. *Educação & Sociedad*, 38, 611-629.
- Sapelli, M. L. S., Leite, V. J., & Bahniuk, C. (2019). *Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Shulgin, V. (2013). *Rumo ao politecnismo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Valter de Jesus Leite: Graduado em Pedagogia da Terra e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Membro do Setor de Educação do MST.

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

E-mail valterleitemstpr@gmail.com

Maria Simone Jacomini Novak: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Colegiado do Curso de Pedagogia junto à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí/PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo – GESPEDIC/UNESPAR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3820-6579>

E-mail maria.novak@unespar.edu.br

Rosângela Célia Faustino: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Indígena no Paraná.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

E-mail rcfaustino@uem.br

NOTA:

Valter de Jesus Leite foi responsável pela concepção, levantamento de dados empíricos, planejamento e redação. Rosângela Célia Faustino pela concepção, análise e interpretação dos dados, redação, aprovação da versão final a ser publicada; e Maria Simone Jacomini Novak pela redação e revisão crítica do conteúdo, aprovação da versão final a ser publicada.