

Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná

Study complexes: investigating a curriculum experiment at a MST settlement school in Paraná

Complejos de estudio: investigación de un experimento de currículo en una escuela de asentamiento del MST, en Paraná

Claudineia Lucion Savi*
Clésio Acilino Antonio**

Resumo: O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) iniciou, no ano de 2013, a experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo na Escola Base e nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná. A partir disso, esta investigação propõe analisar o processo de experimentação dessa proposta curricular na Escola Base Iraci Salete Strozak, localizada no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu, Paraná. Optamos pela abordagem qualitativa e as análises foram realizadas sob o olhar do marxismo. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos gerados no processo de construção da proposta. Embasados nos textos de Pistrak (1981), Freitas (2009, 2011), Caldart (1997, 2004, 2010), Sapelli (2013), Alves (2009), entre outros, procuramos entender a importância da Educação para a efetivação da Reforma Agrária, visto que essa luta é muito mais ampla do que apenas a conquista de um pedaço de terra para plantar. Ela envolve outros direitos sociais.

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

Abstract: The Landless Rural Workers Movement (MST) started, in 2013, the experimentation of the curricular proposal through Study Complexes at the Base School and at Itinerant Schools of the Landless Rural Workers Movement in Paraná. Thus, this research proposes to analyze the process of experimentation of this curricular proposal in the Base school Iraci Salete Strozak, located at Marcos Freire settlement in the city of Rio Bonito do Iguaçu, Parana. We chose the qualitative approach and the analyses were drawn from Marxism. We performed a bibliographic and field research, semi-structured interviews and analysis of documents generated in the process of construction of the proposal. Based on texts of Pistrak (1981), Freitas (2009, 2011), Caldart (1997, 2004, 2010), Sapelli (2013), Alves (2009), among others, we sought to understand the importance of education for the realization of Land reform, as this fight is much broader than just the conquest of a piece of land to plant. It involves other social rights.

* Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Pato Branco. E-mail: <claudineiarodri@utfpr.edu.br>.

** Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: <clesioaa@hotmail.com>.

Keywords: Landless Rural Workers Movement. Study complexes. Education. Curriculum.

Resumen: El Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) empezó, en el año 2013, la experimentación de la propuesta curricular por Complejos de Estudio en la Escuela Base y en las Escuelas Itinerantes, del MST, en Paraná. En esa perspectiva, esta investigación se propone a hacer un análisis del proceso de experimentación de la propuesta curricular en la Escuela Base “Iraci Salete Strozak”, ubicada en el Asentamiento Marcos Freire, en el Ayuntamiento de “Rio Bonito do Iguaçu”, Paraná. Elegimos el abordaje cualitativo y los análisis fueron realizados bajo la mirada marxista. Realizamos investigación bibliográfica, de campo, entrevistas semi estructuradas y análisis de documentos generados en el proceso de construcción de la propuesta. Con base en los textos de Pistrak (1981), Freitas (2009, 2010), Caldart (1997, 2004, 2010), Sapelli (2013), Alves (2009), entre otros, intentamos entender la importancia de la educación para efectivizar la Reforma Agraria, ya que esa lucha es mucho más amplia que sólo la conquista de un pedazo de tierra para plantar. Ella abarca otros derechos sociales.

Palabras clave: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Complejos de Estudio. Educación. Currículo.

Introdução

O presente texto retrata elementos de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado, que teve como objetivo geral analisar o processo de experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, situada no Assentamento Marcos Freire¹, no município de Rio Bonito do Iguaçu, localizado na Região Centro-Oeste do Estado do Paraná. Para a concretização deste trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas, pesquisa de campo e entrevistas com assessores do experimento, membro do Setor de Educação do MST, equipe pedagógica e docentes da escola onde se localiza o objeto deste estudo.

358

O processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por terra e por Educação, conduziu a avanços quanto ao entendimento desse movimento social sobre a importância da Educação para a efetivação da Reforma Agrária, o que o levou a lutar por políticas públicas e pela construção de propostas pedagógicas emancipadoras e coerentes com os seus objetivos sociopolíticos.

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

No início do MST, quando aconteceram as primeiras ocupações de terra (período 1979-84), havia ainda uma visão ingênua do processo educativo. As lideranças e a própria base do movimento achavam que bastava lutar por terra, para que todos os problemas ligados a um futuro melhor das famílias camponesas fossem resolvidos. Engano coletivo. (STÉDILE, 1997, p. 10).

Conforme o autor, a compreensão era ingênua do processo, acreditando-se que somente a conquista da terra bastava para que, de fato, fosse concretizada a Reforma Agrária. Porém, a luta pela terra mostrou que a Reforma Agrária é muito mais ampla que apenas um pedaço de terra para plantar e envolve outros direitos sociais.

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

Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento...

As especificidades de um acampamento, somadas à preocupação com a escolarização das crianças acampadas, fez o MST lutar por Escolas Itinerantes² que funcionam no próprio acampamento e que representam o resultado de uma das lutas, do MST, no âmbito da educação.

As Escolas Itinerantes tiveram início no Rio Grande do Sul, espalhando-se posteriormente por muitos outros Estados do Brasil, onde o MST está organizado. A Escola Itinerante chegou ao Estado do Paraná no ano de 2003 “[...] pela luta do Movimento, que não aceitava a condição de ter as crianças fora da escola ou sendo levados a estudar em escolas das cidades próximas dos acampamentos ou assentamentos” (MST, 2008, p. 7). Essas escolas ficam vinculadas legalmente a uma Escola Base que, no Paraná, desde 2003, até o presente ano, é o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguçu/PR. Assim sendo, a Escola Base tem a função de:

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

A Escola Base, portanto, é responsável pela parte documental e pedagógica das Escolas Itinerantes. A organização pedagógica e curricular da Escola Base e das Escolas Itinerantes, desde 2010, está organizada por Ciclos de Formação Humana.

Alguns elementos da concepção curricular por Complexos de Estudo já estavam presentes nos planejamentos dos Ciclos, ou seja, anterior ao ano de 2013, quando oficialmente a proposta por complexos é tomada como referência. Assim, a organização pedagógica por Ciclos constituiu-se em um caminho que possibilitou avançar nas discussões e na proposição curricular por Complexos de Estudo para a escola Base e para as Escolas Itinerantes do MST. A referida proposta está organizada em um documento intitulado *Plano de Estudos*, que é o currículo prescrito organizado por Complexos. Por Complexo de Estudo entende-se

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

No referido Plano de Estudos está posto que “[...] o Complexo não é um método de ensino, mas uma unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas (MST, 2013c, p. 33), ou ainda, um articulador e não um “tema”. Assim, o MST busca como referência a experiência da Escola Única do Trabalho, percebendo-a como possibilidade de transformar a escola.

Caldart³, membro do Coletivo Nacional de Educação do Movimento, conta que na década de 1980 havia sido lançado no Brasil o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de Pistrak, e essa obra trazia elementos que já faziam parte da discussão da Educação do MST, ou seja, que a

² “A primeira Escola Itinerante do Estado do Paraná foi a escola Chico Mendes inaugurada em 30 de outubro de 2003, no município de Quedas do Iguçu, no acampamento José Abílio dos Santos. O objetivo das Escolas Itinerantes é garantir aos acampados, crianças, jovens e adultos o acesso a educação no próprio acampamento. Por ser da luta e se movimentar com ela, a Escola Itinerante tem de estar vinculada legalmente a uma escola base que é a responsável por sua vida funcional: matrículas, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico, etc. Geralmente, a escola base se localiza em um assentamento do MST, referenciando-se no projeto educativo do Movimento. No Estado do Paraná existem nove Escolas Itinerantes, e todas estão vinculadas à Escola Base Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguçu.” (CAPITANI, 2013).

³ Entrevista concedida à Marlene Lúcia Sapelli, em 23 de agosto de 2011, em Curitiba - PR.

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

Desse modo, a proposta por complexos pode ser nova enquanto proposta sistematizada, mas Pistrak e os fundamentos da Escola do Trabalho, como referência, já estavam presentes nas discussões, do Movimento, desde a década de 1980. Contudo, estas foram retomadas e aprofundadas, pelo MST, em 2010, com assessoria de Luiz Carlos de Freitas⁴ e de Roseli Salette Caldart. Como forma de organizar o processo de construção da proposta, foram seguidos três níveis: de sistemas, do coletivo escolar e da qualificação do magistério. O primeiro nível abrangeu as coordenações das escolas envolvidas na experimentação, o setor de educação do MST, docentes que contribuíam no processo de formação dos educadores das Escolas Itinerantes, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, em currículo e outros convidados (MST, 2013a). O segundo e terceiro níveis, do coletivo escolar e da qualificação do magistério, referem-se à formação do coletivo de educadores das escolas envolvidas na experimentação (MST, 2013a).

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

Fundamentos e concepções

360

O MST tem desenvolvido práticas pedagógicas e realizado as discussões educacionais a partir da perspectiva e dos fundamentos socialistas da Educação. Nesse sentido, compreende-se a educação como “[...] atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem” (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 224). E, também, é no “[...] entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 224). No entanto, qual a compreensão de homem?

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

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

⁴ Freitas é pesquisador de Pistrak e da Pedagogia Soviética. Traduziu o livro *Escola-Comuna* (relatório que Pistrak fez sobre a experiência da Escola Única do Trabalho na URSS) e, em outubro de 2013, publicou a tradução do livro *Rumo ao Politecnismo* de Viktor N. Shulgin.

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

Se entendemos que os processos educacionais não são neutros, precisamos, então, compreender os projetos políticos e a concepção de mundo que orienta o processo educacional. Por isso, o MST tem a educação pautada em princípios filosóficos e pedagógicos, entendidos como “[...] algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST” (MST, 2005, p. 160).

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

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

As escolas, no contexto do MST, estão inseridas na diversidade de espaços educativos, na intensidade da luta, vinculadas a princípios, objetivos formativos emancipadores e em prol de um projeto socialista de sociedade, possuindo como base a prática social. Nesse sentido, o MST tem protagonizado alguns avanços no âmbito da Educação, lutando pela qualidade, pela democratização e por alterações curriculares, almejando implantar seu projeto sociopolítico.

[...] o MST tem assumido a organização da luta pelo acesso e qualidade da educação pública, lutando ao mesmo tempo pela democratização de sua gestão. Tem ainda investido na formação dos educadores e reivindicado mudanças nos conteúdos da educação rural. (ALVES, 2009, p. 9).

O MST tem desenvolvido práticas pedagógicas e curriculares a partir de sua própria Pedagogia: *Pedagogia do MST*. O sujeito Sem Terra está inserido em um contexto educativo, de lutas e de contradições, e esse contexto educa na luta diária. Dessa forma, a escola inserida em um contexto de assentamentos e acampamentos não pode apresentar-se isolada dessa vida - isso é uma contradição e um caminho na contramão daquilo que é a vida real dos sujeitos Sem Terra.

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

Ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como *lutadores*, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e *construtores* de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de *vida humana criadora*. (MST, 2013c, p. 11, grifos do autor).

Contudo, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que a escola também contribua para “[...] educar as novas gerações de modo a que desenvolvam uma visão de mundo que inclua estes objetivos” (MST, 2013c, p. 11). A formação onilateral “[...] representa uma formação ampla do homem nas suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que só se constrói em relações sociais livres” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 74).

Ainda, é importante considerar o vínculo da instituição escolar com processos educativos mais amplos no seu entorno. Nesse sentido, as matrizes formativas servem como elo entre a escola e a vida, possuindo função pedagógica, política e de posicionamento de classe, pois:

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

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

Ela envolve diferentes dimensões: a instrução que vincula apropriação de conteúdos com desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento corporal, artístico, cultural, a capacitação organizativa, a formação de valores, o desenvolvimento da afetividade, da consciência ecológica, dimensões articuladas por objetivos formativos direcionados por um projeto histórico, de sociedade, de humanidade. (CALDART, 2010, p. 75).

Constituindo-se, portanto, como matriz formativa fundamental, o vínculo entre a escola e a vida pode ser materializado pelo trabalho pedagógico específico com as diferentes matrizes formadoras que são: “Trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história” (MST, 2013c, p.12). Entendemos por matrizes formativas

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

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

Tendo isso como pressuposto, o MST buscou a experiência da Escola Única do Trabalho (PISTRAK, 2009)⁵, construída no período da Revolução Russa, década de 1920 e início da década de 1930, como uma proposta de organização da escola que mais se aproxime da compreensão da realidade e dos objetivos sociopolíticos desse Movimento Social.

⁵ Moisey M. Pistrak foi um dos líderes ativos, nas duas primeiras décadas do século XX, da construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (FREITAS, 2009, p. 17).

Na URSS, em período revolucionário, a classe trabalhadora propôs a construção de uma nova escola, pois naquele período o país encontrava-se em situação precária com a guerra civil, que iniciou em outubro 1917 e durou por mais quatro anos. “A situação era extremamente precária. A guerra civil, a fome e a destruição estão por todo o país” (FREITAS, 2009, p. 11). Havia a necessidade de reconstruir o seu sistema educacional, tendo como objetivo formar um novo homem e uma nova mulher. Para isso, precisava-se pensar em um novo sistema educacional e uma nova escola que atendesse esse objetivo. Assim: “Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola” (FREITAS, 2009, p. 11).

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

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

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

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

Lutadores e construtores (portanto, militantes) necessitam, entretanto, saber se autodirigir e se auto-organizar na batalha – são sujeitos em luta, luta que também ensina. Não no sentido capitalista do individualismo e da competição, mas no espírito da organização coletiva para a consecução das grandes tarefas. (FREITAS, 2009, p. 28).

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

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

Por conseguinte, os objetivos da escola, como também as atividades a serem desenvolvidas pelo coletivo, devem estar bem claras de forma que os educandos, “[...] junto com os camaradas-pedagogos mais experientes, criam sua escola, constroem sua vida, seu centro” (PISTRAK, 2009, p. 130). Ou seja, que os estudantes sintam-se parte dela e ajudem a construí-la e a reconstruí-la, pensando a formação de sujeitos coletivos que aprendam a lutar e a construir de acordo com os interesses da classe trabalhadora. Para isso, era necessário conhecer e saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, saber trabalhar coletivamente, saber lutar pelos ideais, lutar tenazmente, sem trégua (FREITAS, 2009). Era preciso aprender na luta e também pela construção da luta, e isso não era tarefa fácil para ser conseguida rapidamente.

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

Para Freitas⁶, os educandos precisam aprender a serem lutadores, mas “como é que vai ser lutador sem se auto-organizar”? Freitas acrescenta que a auto-organização que interessa à classe trabalhadora foi testada no interior da Revolução Russa e que o MST deve exercitar isso com os nossos limites e ver até onde conseguimos implementar isso nas escolas do Movimento. Ele reforça que não se trata de fazer grêmios escolares que passe a ideia de uma democracia representativa. “[...] não estamos falando disso, estamos falando de assumir a vida escolar, de assumir a vida da escola nas mãos dos estudantes e construindo isso com juntamente com professores, com gestores”.

Na Escola-Comuna, outra categoria fundamental é a atualidade. É importante que as crianças conheçam e sejam inseridas nas questões da vida social da atualidade e nas contradições nela presentes. Nesse contexto, a atualidade é compreendida como a “macroatualidade” – aquilo que ocorre de mais amplo na luta de classes –, e a “microatualidade” – aquilo que está mais presente e próximo do sujeito. O sistema de escolas perpassa o sentido de que o meio social vai além de uma escola vista como centro da educação ou isolada. O autor destaca ainda que “[...] a vida na comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não de brincadeira” (FREITAS, 2009, p. 31). As crianças assumem

⁶ Entrevista concedida à Claudineia Lucion Savi, autora deste artigo, em Cascavel, em 19 de julho de 2013, durante encontro de formação em Cascavel- PR.

responsabilidades reais iniciadas com o nível do autosserviço e, assim, vão assumindo outras de maior complexidade.

Nesse sentido, os educandos necessitam aprender a comandar e a serem comandados; precisam aprender a organizar-se, e, por meio do trabalho na escola, vão assumindo responsabilidades reais e também as consequências para o coletivo, quando da não realização de uma atividade. “A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho e segue-se daí mais uma tarefa no campo do trabalho escolar” (FREITAS, 2009, p. 126). É preciso formar os jovens para que eles sejam capazes de intervir na realidade com autonomia, diretividade e auto-organização. Portanto, entende-se a categoria trabalho “[...] como objeto de estudo, sobre o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida” (FREITAS, 2009, p. 32), já que é ele que torna a escola viva. Marx traz os fundamentos ontológicos dessa dimensão humana, dizendo que:

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

Na comuna, a escola inteira ensina; o trabalho é que faz a conexão da escola com a vida, inserida em uma atualidade, com crianças reais, que vivem em um momento histórico específico.

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

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

O trabalho socialmente necessário, na escola, deve promover, portanto, ganhos pedagógicos para as crianças, além de somente assumir o trabalho compatível com a idade para que não se torne um trabalho prejudicial.

Na Escola Única do Trabalho, o trabalho é prática social, pois a escola é a continuidade do meio do educando e não a preparação para esse meio. Nessa escola, o currículo é conhecido como Plano de Estudo, que incide sobre a organização dos programas escolares – o currículo prescrito –, cujo conceito articulador central é o Complexo de Estudo (FREITAS, 2009). O MST apropria-se, assim, criticamente dos fundamentos da Escola do Trabalho e, a partir de uma construção coletiva, iniciou, em 2013, o experimento da proposta curricular por Complexos, denominada Plano de Estudos.

Elementos estruturais da proposta por Complexos de estudo

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

[...] o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo. (MST, 2013c, p. 9).

Esse documento foi construído em consonância com a concepção de educação do MST. Participou de sua construção um grupo de especialistas em currículo, especialistas das disciplinas, educadores das Escolas Itinerantes, coordenação do coletivo estadual de educação do MST do Paraná e especialistas em teoria pedagógica. Importante destacar, assim, a construção coletiva desse documento.

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

Entretanto, para chegar a esse documento final, o caminho foi longo e cheio de desafios. Uma das questões que dificultou o trabalho foi a rotatividade das pessoas que compuseram o grupo de trabalho para a construção da proposta (SAPELLI, 2013), havendo troca dos especialistas no processo.

366

O elo entre a escola e a vida é um dos desafios que a proposta curricular por Complexos de Estudo propõe, pois os conteúdos foram historicamente apresentados de forma isolada da vida, como se a escola fosse algo e a vida lá fora fosse outra coisa. Por isso, no início, foi necessária a definição dos conteúdos e os inventários⁷ de algumas escolas itinerantes que traziam dados sobre elas e seu entorno.

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

Foram elaborados os objetivos formativos e de ensino (SAPELLI, 2013) que podem ser definidos da seguinte forma:

Os objetivos gerais, correspondem aos objetivos de formação (que também podem ser especificados para determinado período ou ciclo de formação) e os objetivos específicos correspondem aos objetivos de ensino, usualmente vinculados a disciplinas. Neste texto, até que a prática nos contrarie, vamos manter esta divisão apenas com finalidade didática e com cuidado de que ao nos preocuparmos com os objetivos da formação, não terminemos fazendo o caminho inverso, subsumindo os

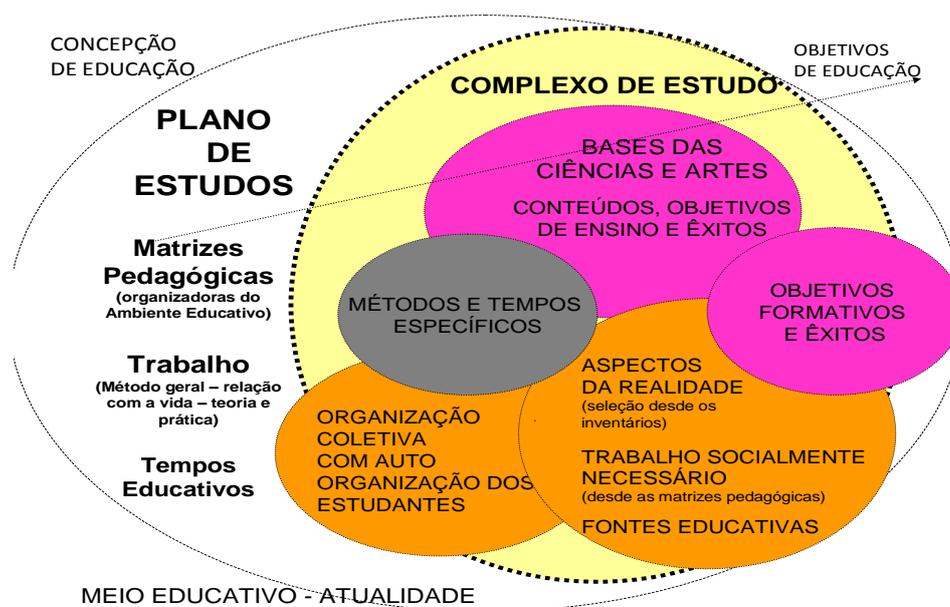
⁷ Inventariar: fazer o inventário de. 2. Descrever miudamente. 3. Relacionar. (FERREIRA, 2000). Pode ser entendido como um diagnóstico do contexto onde a escola está inserida e das questões da atualidade que lhes são pertinentes.

objetivos específicos aos formativos, em detrimento da aprendizagem do conhecimento. Mas, vamos ficar com as últimas denominações distinguindo entre objetivos de formação e objetivos de ensino. Os objetivos de formação pautam não somente a ação da escola e não se restringem à escola, mas sim são produto da articulação da escola com a vida. A escola, neste caso, é parceira da vida. Várias são as instituições sociais que atuam na formação dos educandos. Em compensação, os objetivos de ensino, embora ancorados na vida, são uma especificidade da escola – pelo menos em nosso momento histórico. Seria difícil imaginar como determinadas habilidades pudessem ser desenvolvidas na juventude de maneira dispersa e informal, sem o concurso da escola. (FREITAS, 2011, p. 3).

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

O trabalho aparece na centralidade como “base da vida” (FREITAS, 2009, p. 36) na tentativa de superar a distância entre a teoria e a prática. Ou seja, “[...] a proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho” (FREITAS, 2009). Nas discussões de construção da proposta pesquisada, o Complexo de Estudos está sendo identificado como o “conjunto de todos os elementos”, conforme podemos visualizar na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Proposta dos Complexos de Estudo



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

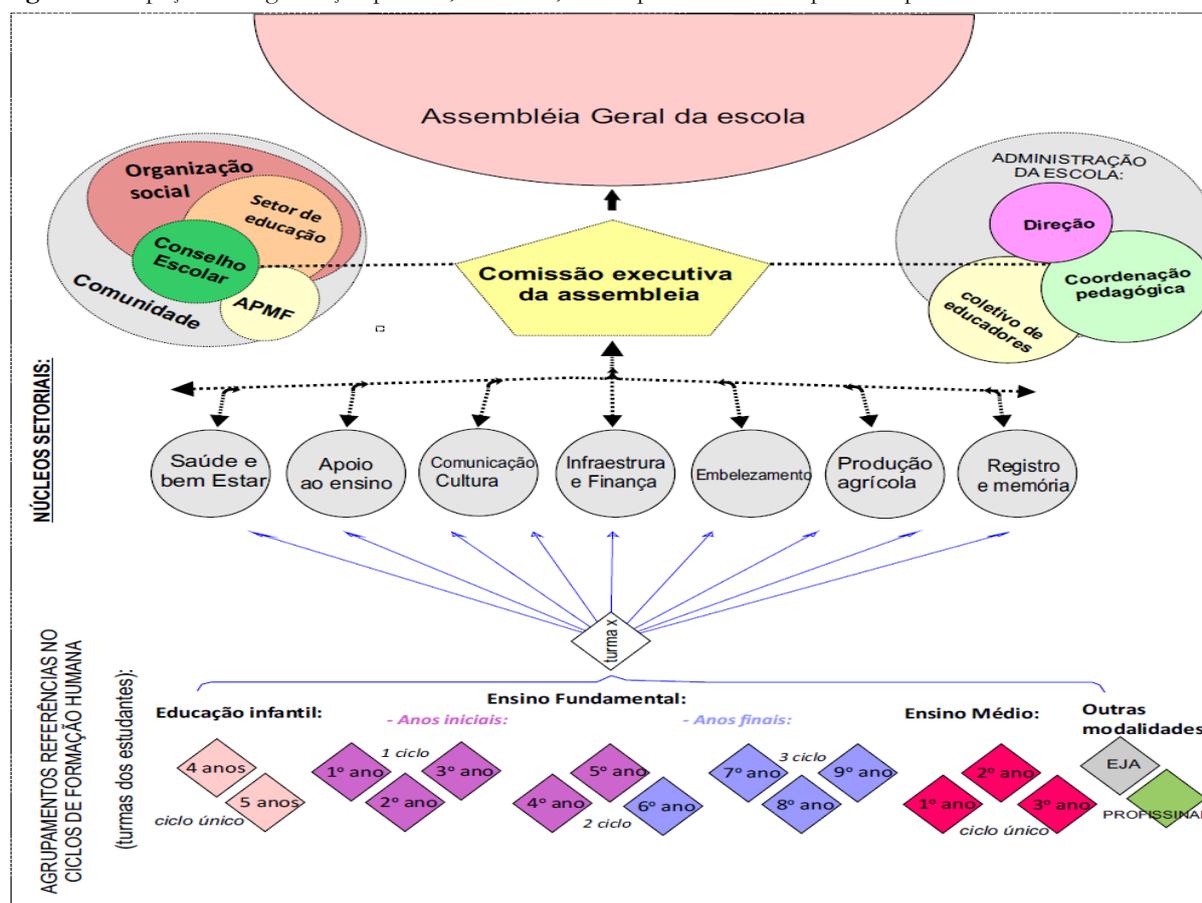
Os Complexos de Estudo são formas de organizar o Plano de Estudos, permeado entre: o trabalho, as bases das ciências e das artes, os métodos e os tempos de ensino específicos, a auto-organização, a organização individual e coletiva dos estudantes, os aspectos da realidade, os objetivos formativos e êxitos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

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

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

desenvolvimento da capacidade de decisão, autonomia e de organização. Na figura 2, podemos visualizar os espaços de organização da escola que são propostos pelo Plano de Estudos para os estudantes participarem.

Figura 2 - Espaços de organização política, da escola, na Proposta Curricular por Complexos de Estudo



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

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

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

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

Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento...

Na proposta curricular por Complexos de Estudo, indica-se que o dia escolar seja organizado da seguinte forma: tempo abertura, tempo trabalho, tempo leitura, tempo reflexão escrita, tempo cultura, tempo aula, tempo de estudo, tempo oficina, tempo notícia, tempo de estudo independente orientado, tempo dos núcleos setoriais e tempo dos educadores. As formas dessa organização já constituem práticas nas escolas do MST, reordenadas de outro modo na proposta em questão.

O experimento da proposta curricular por Complexos de Estudo no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak

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

Proporcionar aos educadores(as) das Escolas Itinerantes (Educação Infantil, Educação Fundamental – Anos Iniciais/Finais e Ensino Médio) subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento da Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana (CFH) e a experimentação dos Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes e Base. (MST, 2013b, p. 6).

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

Em etapas, numa formação em rede, partindo da formação de um coletivo de responsáveis pela experimentação dos Complexos de Estudo que estamos chamando de formação de formadores, em seguida estes retornam para as escolas e conduzem o processo de formação no “chão” da escola reunindo todo o coletivo de educadores local, este momento chamaremos de formação local. (MST, 2013b, p. 7, grifo do autor).

Anteriormente, ocorreu a “formação dos formadores” e, posteriormente, aconteceram as formações locais que também foram chamadas de formação no “chão da escola”, nas próprias escolas com o coletivo de educadores que nela atuavam e eram coordenadas pelos formadores que participaram das etapas “formação dos formadores”.

Durante o processo de construção da proposta, várias decisões foram sendo tomadas, sempre atreladas à preocupação com o conhecimento, sendo este um elemento precípuo quando se decide por um experimento curricular. Ou seja, é preciso ter o cuidado para que a escola não ensine menos do que ensinava. Freitas, em sua entrevista à autora, salienta que é necessário ter perspectiva ética para que o experimento não acarrete em prejuízo para as crianças.

Os educandos que estudam no Colégio Iraci são oriundos de aproximadamente trinta e três comunidades que compõem os Assentamentos Marcos Freire, Ireno Alves dos Santos e 10 de maio. Juntos formam uma extensa área contínua da Reforma Agrária. Inicialmente, discutia-se a ideia de experimentar a proposta em sua totalidade, porém, depois se verificou que, no Colégio Iraci, em 2013, isso não seria possível.

No primeiro ano de experimento (2013), a escola teve alguns desafios para a experimentação como, por exemplo, a problemática da rotatividade dos docentes. Esse fator,

conexo a outros como: o educador ficar pouco tempo na escola; a hora-atividade ser insuficiente para planejar; educadores com aulas em várias escolas e, dessa forma, realizar formações na escola onde possui maior carga horária (nem sempre é o Colégio Iraci); constituem-se em desafios que a escola e os educadores enfrentam no dia a dia.

A experimentação da proposta tem tornado mais evidente a precariedade do trabalho docente e isso reforçou algumas lutas já iniciadas e desencadeou outras. A questão da rotatividade dos docentes já foi apontada por Caldart (1997) como um dos obstáculos principais no trabalho de formação dos educadores, pois faz do trabalho de formação

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

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

Outro elemento que se constituiu desafiador foi a questão do tempo do educando na escola. No ano letivo de 2013, a escola teve perda real de em torno de 60 dias letivos, ou seja, aproximadamente dois meses sem aula. Isso ocorreu por conta dos intensos períodos chuvosos e, dessa forma, os ônibus não conseguiam trafegar devido às condições precárias das estradas.

Compreendemos que, apesar dos limites, no primeiro ano de experimento, a escola teve avanços consideráveis. O planejamento coletivo foi realizado com limites, assim sendo, reforçamos a necessidade de maior tempo para o educador compreender a proposta e também planejar de forma coletiva, para que, de fato, a prática pedagógica consiga ser transformada.

Um elemento que a escola teve poucos avanços em 2013 foi a questão trabalho socialmente necessário, pois entende-se que isso ainda seja uma tarefa de difícil compreensão, já que, de acordo com as entrevistas, os educadores verbalizam que demoraram a compreender o que é, de fato, o trabalho socialmente necessário.

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

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

O autor chama a atenção no sentido de que, para a realização do trabalho socialmente necessário, é imprescindível a auto-organização das crianças.

No primeiro ano de experimento (2013), o Colégio Iraci conseguiu avançar na auto-organização dos estudantes e em alguns setores como, por exemplo, da comunicação, da cultura e da arte e nos seminários de devolução para a comunidade. Contudo, nem todos os educandos envolveram-se. Em relação a isso, é importante refletir e ter clareza de que “[...] a auto-organização das crianças não é apenas um jogo. Deve ser uma necessidade, uma ocupação séria

das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e comprometida” (PISTRAK, 1981, p. 151). Assim sendo, foi no início do ano de 2014, que a escola passou a implementar os Núcleos Setoriais de acordo com as orientações prescritas no Plano de Estudos.

Considerações finais

A tentativa de buscar uma proposta pedagógica e curricular coerente com os objetivos sociopolíticos do Movimento não é recente. A escassez de materiais traduzidos no Brasil que relatassem a experiência iniciada pela classe trabalhadora na URSS fez com que essa proposta fosse, momentaneamente, no ano de 1980, deixada de lado. Porém, a tradução do livro *A Escola Comuna*, realizada por Luiz Carlos de Freitas e do conhecimento dele, acerca da referida experiência, contribuiu para que a ideia fosse retomada pelo Movimento.

Como observamos, a construção da proposta curricular por Complexos de Estudo foi uma tarefa difícil que exigiu muito trabalho por parte dos assessores e dos educadores envolvidos no processo de experimentação. A partir dos estudos realizados até aqui, é possível sinalizar alguns limites e desafios que a escola pesquisada enfrentou e enfrenta no processo de experimento da proposta curricular por Complexos de Estudo. Alguns limites estão centrados na formação dos educadores, no modelo escolar convencional e outros são produzidos pelas políticas públicas, e que, também interferem na sua atuação.

As questões ligadas às políticas públicas referem-se, principalmente, à forma de lotação precária dos educadores, que promove rotatividade excessiva e que compromete o fortalecimento do vínculo entre estes, a escola e a comunidade. O pouco tempo do educador e do educando na escola, as condições estruturais precárias, que inviabilizam o acesso à escola, a sua estrutura humana e física limitam, por vezes, a realização das atividades propostas.

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

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

É fundamental reconhecer a experiência proposta pelo MST como algo importante de autogestão da classe trabalhadora. Obviamente que o processo apresenta limites, no entanto é importante considerar os avanços obtidos, já que o fato de se desafiar na construção de uma proposta pedagógica e curricular já é um grande avanço.

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

Referências

- ALVES, G. L. **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 63-83.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAPITANI, R. **Escolas itinerantes completam 10 anos de luta pela educação no Paraná**. 2013. Disponível em: <<https://festivaldeartesdara.wordpress.com/category/noticias/page/10/>>. Acesso em: 9 jun. 2015.
- FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FREITAS, L. C. de. A luta por uma Pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. M. (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.
- FREITAS, L. C. de. **A questão dos objetivos da educação**. (Texto inicial para estudo e ampliação). Curitiba, 2011. (mimeo).
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- MARX, K. O Capital: processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 35-69.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Educação. Dossiê MST escola**. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA. Veranópolis, RS, 2005.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Escola itinerante do MST: história, projeto e experiências. **Cadernos da Escola Itinerante do MST**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 2008.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Memória dos encontros realizados na construção dos complexos de estudo**. Curitiba: MST, 2013a.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Programa de formação dos educadores (as) da escola itinerante do Paraná (experimentação dos Complexos de Estudo)**. Curitiba: MST, 2013b.

Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento...

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Plano de estudo das escolas itinerantes do Paraná**. Cascavel: Unioeste, 2013c.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo** - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013, 448 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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

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

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

373

Recebido em 24/09/2014

Versão final recebida em 10/04/2015

Aceito em 02/05/2015