

O EXPERIMENTO CURRICULAR DOS COMPLEXOS DE ESTUDO NA ESCOLA ITINERANTE DO MST DO PARANÁ ¹

Alessandro Santos Mariano²

Marlene Lucia Siebert Sapelli³

Resumo

O objetivo deste artigo é socializar e refletir sobre a implementação da Proposta Curricular dos Complexos de Estudo, que vem sendo desenvolvida desde 2013, nas Escolas Itinerantes do Paraná, vinculadas ao MST. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. A experimentação representa um processo contra-hegemônico, uma vez que busca, num contexto de luta, exercitar uma proposta não oficial de currículo, que tem por perspectiva contribuir para um processo de formação humana em todas as dimensões e representa um processo de auto-gestão da classe trabalhadora. O artigo foi dividido em três partes: na primeira, apresentamos os antecedentes históricos da proposta dos Complexos; em seguida, problematizamos a matriz do trabalho e alguns fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular e finalizamos apresentando a estrutura principal da proposta.

Palavras-chave: Complexos de Estudo; trabalho; auto-organização; Escola Itinerante; MST

Introdução

O objetivo deste artigo é socializar e refletir sobre a implementação da Proposta Curricular dos Complexos de Estudo, que vem sendo desenvolvida desde 2013, nas Escolas Itinerantes do Paraná, vinculadas ao MST. A Escola Itinerante dos acampamentos de famílias Sem Terra no Paraná é uma escola pública, pensada e gestada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com a interface da política estatal de educação. O MST se constitui num movimento social que luta pela

¹ Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq

² Mestrando em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava/PR

³ Doutora pela UFSC, docente do Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava/PR

Reforma Agrária no Brasil. Seu eixo central de atuação é a luta pela terra e por condições efetivas de vida nos acampamentos e assentamentos que desta luta se deriva. Em torno deste eixo, vão se configurando novas e cada vez mais diversas dimensões de direitos humanos que são conquistados na base de mobilização permanente, tencionando o Estado capitalista e o questionando; atuando no âmbito da luta contra o latifúndio, o agronegócio e a sociedade capitalista.

O MST, em seus 30 anos de existência (1984-2014), concebeu um projeto de educação, que é engendrado desde a construção de uma nova forma de escola, a Escola Itinerante. O seu processo de legalização vem se dando por meio de lutas e mobilizações na pressão sobre o Estado, tornando somente possível o reconhecimento da Escola Itinerante a partir de brechas abertas na política social pela luta dos trabalhadores, se configurando como uma escola pública.

A Escola Itinerante é uma prática pedagógica que existe desde os primeiros acampamentos do MST, que pensa e cria um jeito de fazer escola e é pensada pelas famílias que se encontravam em situação de acampamento e não tinham, portanto, acesso à escola. Segundo Camini *apud* SAPELLI (2013)

As primeiras experiências de criar escolas em acampamentos aconteceram antes mesmo da criação oficial do MST, em 1984, pois em 1982, segundo Camini (2009), na Encruzilhada Natalino houve um acampamento à beira da estrada, com 600 famílias, onde se construiu a primeira escola em acampamento, que foi legalizada em abril de 1984, no Assentamento Nova Ronda Alta. Foi essa a primeira experiência de escola em acampamento no Brasil. A segunda foi na Fazenda Annoni, município de Sarandi, RS, em 1985. Apesar de mostrar que essas foram as duas primeiras experiências, nenhuma delas foi legalizada em acampamento. Somente em 1996, segundo a autora, é que o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por meio do Parecer 1313/96, com base no artigo da Lei Federal 5692/71, aprovou o funcionamento da escola itinerante como ‘experiência pedagógica’, por dois anos. Essa experiência foi prorrogada por duas vezes pelas Resoluções 237/98 e 247/99.

Este processo foi significativo e oportunizou às famílias acampadas a compreensão de que a educação escolar não acontece só em prédios, apenas na cidade, mas que poderia acontecer no próprio espaço do acampamento. No Paraná, isso se instituiu

[...] por meio do Parecer 1012, em 8 de dezembro de 2003 [...] e da Resolução 614, de 17 de fevereiro de 2004, da SEED/PR [...], o CEE aprovou o funcionamento das escolas itinerantes no Paraná, como

‘experiência pedagógica’, por dois anos e, em 2005, sob o Parecer 735/05, renovada por mais 3 anos. Em 2008, a SEED apresentou um relatório sobre a experiência que foi aprovado pelo CEE/PR (SAPELLI, 2013, p. 61).

O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. A experimentação representa um processo contra-hegemônico, uma vez que busca, num contexto de luta, exercitar uma proposta não oficial de currículo, que tem por perspectiva contribuir para um processo de formação humana em todas as dimensões, tornando-se instrumento para um possível processo de emancipação humana. O artigo foi dividido em três partes. Na primeira apresentamos os antecedentes históricos da implementação da Proposta; em seguida problematizamos a matriz do trabalho e alguns fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular e finalizamos apresentando a estrutura principal da proposta.

Antecedentes Históricos

As Escolas Itinerantes do Paraná, desde 2003, foram criadas tendo como referência a proposta educativa e os princípios pedagógicos da educação do MST que são: a relação teoria e prática, educação pelo e para o trabalho, auto-organização dos estudantes, gestão democrática, criação de coletivos pedagógicos. Esses princípios balizaram a escola a se organizar de forma diferente com tempos e espaços educativos, espaços de auto-organização dos estudantes e um vínculo direto com a luta por Reforma Agrária.

No âmbito do ensino, o MST/PR se referenciou até 2011/12, nos temas geradores. De acordo com Freire (2005), o trabalho com o tema gerador deve levar a uma forma crítica de pensar o mundo. Os temas geradores se constituem como elos, que articulados vão promovendo o estudo da realidade local sem deixar de lado a realidade regional, nacional e internacional.

A pretensão da Escola Itinerante com a organização curricular por temas geradores, era o estudo em conexão com a vida, na busca de compreender as contradições, os problemas da realidade e ir modificando a realidade, realizando a práxis (ação-reflexão-ação), desde a concretude da vida ir fazendo o estudo, situando geográfica, política, social e culturalmente. Todo esse processo, como afirma Freire (2005), é de leitura e releitura do mundo, das palavras, do pensamento, das ações, das

escolhas, das opressões, as quais passam a ser escritas, lidas e debatidas, como forma de ir construindo a consciência coletiva de libertação.

Porém, as Escolas Itinerantes vinham encontrando limites no trabalho com o tema gerador, de acordo com Mariano (2011):

A forma que as Escolas Itinerantes têm trabalhado o tema gerador, ora tem teorizado os problemas da realidade, não conseguindo retomá-los nas situações de ensino, o que os distancia da vida; ora tem favorecido uma postura espontânea no que se refere aos conhecimentos que devem ser ensinados nos programas de ensino, sendo priorizado somente os conhecimentos que os temas exigem abordar, deixando de fora alguns saberes que são importantes para a formação do sujeito (p.54).

No ano de 2009, no processo de registros e reflexões de experiências das Escolas Itinerantes, compondo a coleção de cadernos das escolas Itinerantes⁴, que envolveu representantes do MST, de Universidades e do Setor de Educação do Paraná, identificou-se a seguinte problemática: nas Escolas Itinerantes nas modalidades da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se evidenciava avanços da proposta - a auto - organização dos estudantes, o ensino por temas geradores, ensino em conexão com a vida, conteúdos contextualizados, a identidade de luta e pertencimento de classe pelos estudantes e professores. Porém nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio já não se evidenciavam, o mesmo, ao contrário o que se percebiam era um ensino igual à escola padrão da sociedade capitalista, com aulas descontextualizadas, estanques nos horários da escola, com estudantes desmotivados, sem pertença de classe. Também se percebia uma relativização dos conteúdos universais das ciências, filosofia e arte.

A partir dessas preocupações o Setor de Educação do MST, decidiu aprofundar estudos da proposta da Escola Comuna (PISTRAK, 2009), contando com aporte teórico do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP). Sapelli (2013, p.147), ao registrar esse processo de construção da proposta pedagógica do experimento dos complexos de Estudos afirmam que:

Em 2010 (maio e outubro) e 2011 (junho, agosto, outubro e novembro) houve seis encontros para a construção da Proposta dos Complexos de Estudo (o

⁴ O Setor de Educação do MST tem uma coleção de Cadernos da Escola Itinerante com 5 cadernos elaborados : o caderno número um - Escola Itinerante do MST: História, Projetos e Experiências (MST, 2008a), o caderno número dois com o título - Itinerante: a Escola dos Sem Terra: trajetórias e significados (MST, 2008b) caderno três intitulado: Pesquisa sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola (MST, 2009), o número quatro: Pedagogia que se constrói na Itinerância e o número cinco: Escola da Luta pela terra a experiência da Escola Itinerantes nos Estados do RS,SC, PR, PI, AL ambos no prelo.

último só da coordenação). A assessoria principal foi dada por Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP) e Roseli Salete Caldart (ITERRA/MST).

Esse processo de construção da proposta pedagógica dos complexos de Estudos tomou por base a proposta pedagógica das escolas do MST e seu projeto educativo, como também, buscou se apropriar da proposta da Escola Comuna da União Soviética tomando por base os avanços e principalmente seus limites. Conforme descreve Sapelli (2013, 147):

Muitos momentos desses encontros foram de estudo com Freitas para que o grupo compreendesse a proposta dos complexos. Logo no início dos trabalhos, Freitas indicou que a experimentação com os Complexos de Estudo não representava a transposição da experiência russa, mas que ela seria ponto de partida e também que não havia incompatibilidade entre a proposta dos Complexos e dos Ciclos de Formação Humana. Também definiu três níveis para a elaboração da proposta: do sistema (define o currículo e as ligações gerais com a vida e a abordagem metodológica geral), do coletivo escolar (que lidera a adequação das decisões tomadas ao nível do sistema ao entorno da escola, concreta) e de preparação do magistério (que precisa conhecer todo o sistema de produção dos complexos para poder aplicá-lo)

O Movimento não abandonou os temas geradores e nem a pedagogia do movimento, mas buscou a superação dos limites avaliados, incorporando aquilo que havia acumulado e que considerou como base para a continuidade do processo de construção da proposta pedagógica. Conforme constata Sapelli (2013, p.140), foi a partir desses entendimentos, reconhecendo a contribuição de Paulo Freire para construir o caminho e a identidade pedagógica, é que o Movimento continua a caminhar, buscando na proposta soviética do início do século XX, elementos que puxem outras dimensões da formação humana e que recoloca entre elas a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente.

Ao final de 2012, o Setor de Educação do MST, com aporte de uma equipe de intelectuais colaboradores, de educadores das escolas itinerantes e de representantes do Setor Estadual de Educação do MST, concluiu a elaboração da proposta pedagógica do experimento dos Complexos de Estudo, sistematizada num documento chamado Plano de Estudos (FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013).

A matriz do trabalho e alguns fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular

Nesse caminho, para fazer uma escola comprometida com um projeto de classe, as Escolas Itinerantes, buscaram aprender com outras experiências da classe trabalhadora, se referenciando na Escola do Trabalho, experimentada na União Soviética, entre os anos de 1918 a 1930. A principal categoria aprofundada na proposta pedagógica do MST foi o trabalho socialmente necessário, que é categoria imprescindível para compreensão do homem e da sociedade. Para Freitas (2009, p. 34).

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho

Tomar o trabalho como categoria central possibilita explicitar as contradições da sociedade, uma tarefa que a escola liberal burguesa não pode fazer, pois assumiria uma postura contrária à sua natureza – produção da submissão. O trabalho, na atual forma de escola, é referenciado de forma unilateral, desvinculado da totalidade social, das contradições e do desenvolvimento histórico da sociedade de classes. De acordo com Freitas (2009), o trabalho é tomado idealmente como base para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho capitalista, com a alienação, subserviência e resignação a ele necessárias.

O conceito de atualidade desenvolvido por Shulgin, permite compreender como o trabalho deve adentrar na escola. Segundo Shulgin *apud* Freitas (2009, p. 33)

O trabalho vai se constituindo como fundamento da vida, nas suas várias manifestações, inclusive na fábrica que para ele concentra, naquele momento histórico, a atualidade e é o “nervo da vida mundial”, sempre em movimento, sempre em processo. Aqui se colocam as questões da politecnia. “A fábrica é o melhor lugar para se familiarizar com os ideais proletários. A fábrica mais facilmente liga-se com o trabalho mundial. Assim, se junta na unidade de nossas exigências fundamentais. Daí a necessidade de forjá-las a partir dos objetivos da educação”.

Pistrak demonstra igual preocupação com o trabalho. Esse fundamento foi central na criação da proposta dos Complexos Temáticos, que por sua vez, tomou o trabalho material, socialmente útil, como base dos programas de estudo, colocando o trabalho de forma viva na escola. Trabalho e estudo encontraram-se assim em íntima

relação, como nos aponta a proposta da Comuna Escolar, na URSS(União das Repúblicas Socialistas Soviéticas).

Tal compreensão nos dá as bases para alcançarmos outro patamar em relação ao conhecimento na escola, que no formato atual encontra-se fragmentado e desvinculado da vida concreta, e não pode permitir uma interpretação ampla e crítica da realidade social. O conhecimento na escola está determinado pela relação deste com o trabalho e com as classes sociais. A escola distribui desigualmente o conhecimento, o que gera, inclusive, sistemas de ensino distintos para as diferentes classes sociais.

A busca de compreensão da realidade é que exige um conhecimento vivo e interdisciplinar. Na escola capitalista, o conhecimento é um produto que se vende e troca; é um fim em si mesmo, por isso se encontra artificializado, fracionado, apartado da vida. Na escola de Pistrak o ensino e a educação visam a “transformação dos conhecimentos em concepções ativas”, isto é, voltam-se para a realidade no sentido de compreendê-la de forma crítica e superadora. De forma que o estudante, deve sempre compreender-se situado socialmente e consciente de suas possibilidades e da direção de suas ações. Esta posição da escola de Pistrak não o levou jamais a relativizar a importância do acesso ao conhecimento e especificamente à ciência. Ao contrário, os desafios colocados para edificação da sociedade socialista, nas condições mais adversas, exigiam o domínio dos métodos científicos (PISTRAK, 2009).

A este respeito são pertinentes as considerações de Shulgin *apud* Pistrak (2009):

Nós não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos e, portanto, eles devem conhecer a atualidade, poder lutar, poder construir; eis porque nós não precisamos de muralhas monásticas, não do isolamento das crianças da vida, não raptá-las, não da história antediluviana, não da técnica e ciência antiquadas, não de professores antiquados, afastados da atualidade. Não, nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima para baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte de sua construção, nós precisamos da criança viva. Como atingir isso? É pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso poder lutar por eles, é preciso poder construir.

A escola do trabalho tem na auto-organização dos estudantes um elemento essencial. Esta formulação encontra sua inspiração na construção do socialismo russo, que, na época de Pistrak, encontrava-se nas mãos das massas trabalhadoras. A questão que se colocava para Pistrak era como a escola poderia formar seus jovens estudantes para que fossem os construtores do amanhã? Pistrak estava convencido que as crianças e jovens

deveriam experimentar na própria escola formas de organização e participação que desenvolvessem a capacidade de coordenar e ser coordenado (ou comandar e ser comandado), de crítica e autocrítica, de iniciativa, de inserção na organização coletiva.

A criança e, sobretudo, o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo seus problemas, seus interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2000, pp.42-3).

A escola experimentada na URSS buscava formar para a democracia, participação, organização, crítica e autonomia, o que os estudantes exercitavam em seu interior. A proposta da Escola Comuna conectou a escola no processo da revolução da União Soviética e guiou a escola para a centralidade dos objetivos formativos da classe trabalhadora, como explicita Shulgin *apud* Pistrak (2009, p. 30):

Formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista - tais são os objetivos da escola. Mas o que isso significa? Que exigências obrigatórias decorrem disso? Para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão.

As categorias centrais presentes na obra organizada por Pistrak (2000) são trabalho, atualidade e auto-organização. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a teoria e a prática, numa escola que, diferente do escolanovismo, não imita a vida, mas conecta-se com ela. A escola é vista como um prolongamento do meio e não uma preparação para ele. Funde-se ao meio, à vida e ao mundo do trabalho com toda sua complexidade e com todas as suas contradições.

Esses elementos são incorporados à Pedagogia do Movimento que expressa uma combinação de várias matrizes pedagógicas, já construídas na história da formação humana. De acordo com Caldart (2004, p. 329),

a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em si dinâmicas (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado.

Além do trabalho, as matrizes pedagógicas, que são a base da pedagogia do MST são: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia da cultura, e a pedagogia da história.

A pedagogia da luta social está no cerne do movimento e se constitui enquanto ingrediente capaz de mover, de ser força motriz de transformação. A luta está na base da formação dos sem-terra e é a sua vivência que constitui o próprio ser do MST, trazendo presente a possibilidade da vida em movimento, “Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. Esse é um dos aprendizados herdados e construídos pela trajetória do MST” (CALDART, 2004, p. 331).

A segunda matriz é a pedagogia da organização coletiva que é como os Sem Terra do MST se educam, enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento. O MST organiza os sem-terra para a luta; o MST é a expressão da organização e da coletividade Sem Terra em luta. Para Caldart: “os sem-terra se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte em uma organização que lhes é anterior, quando considerado como pessoa ou família específica” (CALDART, 2004, p. 342/343).

A terceira matriz se refere à pedagogia da terra, a qual está na natureza, no motor de luta do MST, que diz respeito a como os sem-terra se educam em sua relação com a terra, com o trabalho, com a produção. Neste sentido, Caldart (2004, p. 353) sintetiza:

No caso da pedagogia da terra, o mais correto parece-me, é dizer que o MST primeiro a repõe em movimento, à medida que sua luta é exatamente para promover esse reencontro dos sem terra com a terra, que é também reencontro consigo mesmo ou com o seu ser terra, restabelecendo (embora também recriando) o processo pedagógico interrompido com o desenraizamento que sofreram ao serem privados não apenas da posse, mas também do trabalho e do cuidado dela.

A quarta matriz é a pedagogia da cultura que se refere a como os Sem Terra do MST se educam cultivando o modo de vida produzido pelo movimento. Segundo Caldart, para poder compreendê-la necessita-se perceber a intencionalidade do movimento no processo por meio do qual ele próprio vai se transformando em cultura, ou em um movimento cultural que, ao se materializar em um determinado jeito de ser e de viver dos sem-terra, vai projetando (pela realização que é concreta mais ainda fragmentada, dispersa e

nem sempre consciente) um modo total de vida que, ao mesmo tempo que pode ser situado naquele distintivo crucial de um modo de vida da classe trabalhadora, tem as mediações específicas produzidas por essa coletividade em movimento.

A quinta matriz é a pedagogia da história. Ou como os sem-terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo a história. O MST se constitui olhando também para o passado, buscando aprender com outros movimentos de luta pela terra, desde os seus erros e acertos, buscando cultivar a memória da luta dos trabalhadores e fazer desta um motor para guiar a luta adiante. Portanto, no MST, relembrar, memorar as lutas passadas é constante, atrelado aos elementos da mística, da vivência.

Sobre a matriz do trabalho, queremos considerar ainda, em nossas análises a necessidade de superação do caráter de alienação do trabalho. De acordo com Manacorda (2007) considerando a dimensão sócio-histórica do trabalho e da educação, é necessário compreendê-los no contexto do capitalismo. Neste modo de produção, é necessário observarmos a natureza contraditória do trabalho. O trabalho no capitalismo, separado do seu sujeito e transformado em substância da relação valor de troca, portanto, produtor de mais-valia está subordinado ao capital, gera alienação, a qual afeta o próprio gênero humano. Com base na crítica à divisão do trabalho, a qual afeta as mentes e os corpos dos trabalhadores, Marx (1987) propõe a união entre a escola e o trabalho, tendo como ponto de partida o concreto real.

No *Manifesto do Partido Comunista*, escrito por Marx e Engels, em 1848, em relação à educação, os autores propõem a substituição da educação doméstica pela social, considerando que as relações sociais educam. Apresentam medidas para revolucionar todo o modo de produção, entre elas a educação: “Educação pública gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da educação com a produção material.”

Nas Instruções aos delegados, escrita por Marx em 1866, para o 1º Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, no que se refere à educação, foi redigido o seguinte texto: Por educação entendemos três coisas: primeiramente, educação mental. Segundo, Educação física (...).Terceiro, Instrução tecnológica, que permite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem na prática e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MANACORDA, 2007)

A relação trabalho e educação, de caráter socialista, pressupõe a superação do trabalho alienado e implica na unidade do processo de trabalho, na superação da cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A união entre ensino e trabalho [...] revela-se, portanto, parte de um processo de recuperação [...] da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição. (MANACORDA, 2007, p. 76).

Outro conceito, identificado por Manacorda (2007), ao estudar a educação nas obras de Marx é a omnilateralidade como um “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” A omnilateralidade é a “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas” e “a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres”, dos quais os trabalhadores têm estado excluídos em função da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 87). Em síntese, é a manifestação da humanidade do homem.

Entendemos que não é possível superar o trabalho alienado pela via da escola, da educação, mas a educação pode ser instrumento de exercitação de outras relações, de explicitação do caráter do atual modo de trabalho.

A Proposta Pedagógica do Experimento dos Complexos de Estudos

Com esses fundamentos se engendrou a proposta pedagógica dos Complexos de Estudo, que tem como objetivo, de acordo com (FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013, p.11)

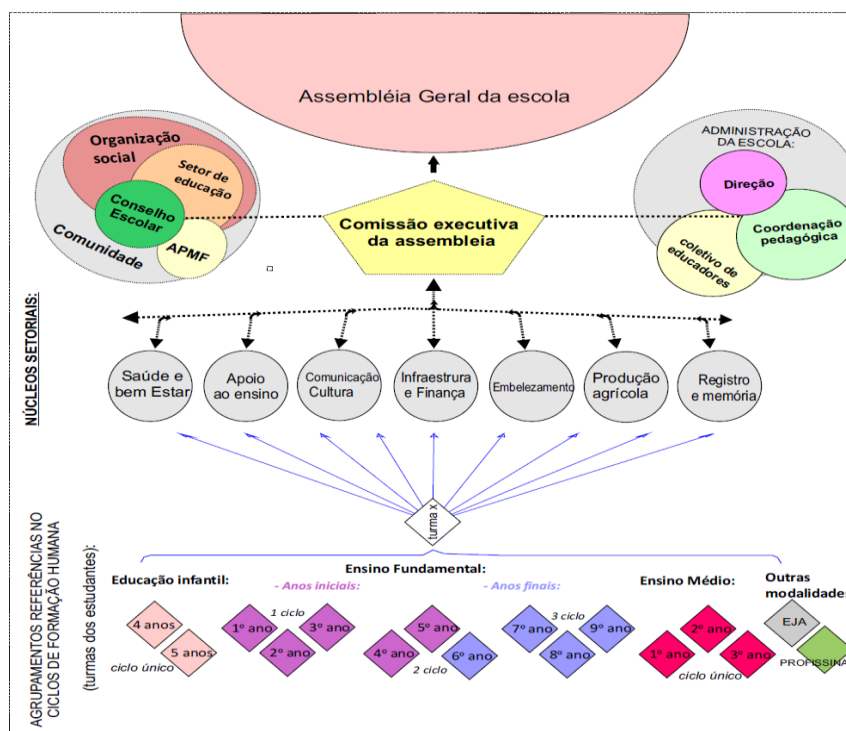
desenvolver e formar seres humanos que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de vida humana criadora.

Para isso, se intenciona métodos pedagógicos que busquem o desenvolvimento de uma visão de mundo que atinja estes objetivos; educando as crianças e jovens para serem ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de

conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo.

Apresenta como premissa outra forma escolar, que descentre o ensino da sala de aula, conectando os conteúdos com a vida, para isso aponta a excursão pedagógica e a identificação das fontes educativas. Orienta uma estrutura de gestão democrática tendo a assembléia como uma instância na escola na qual todos os estudantes se enxergam como um membro participante dela, com voz ativa, com direitos e deveres. Esta seria a instância máxima, composta por todos os que pertencem à escola (educadores, educandos e demais profissionais). A segunda instância é a Comissão Executiva da Assembléia, composta pelos estudantes-líderes dos Núcleos Setoriais que se encarregam de aspectos específicos da vida escola. Os Núcleos Setoriais são a terceira instância que são os núcleos em que estudantes integram conforme a necessidade de trabalho na Escola que são os Núcleos Memória, apoio ao ensino, agrícola, comunicação e outros. Isso fica visível no esboço apresentado a seguir.

Figura 1 – Esboço da proposta de organização da Escola



Fonte: FREITAS, CALDART, SAPELLI (2013)

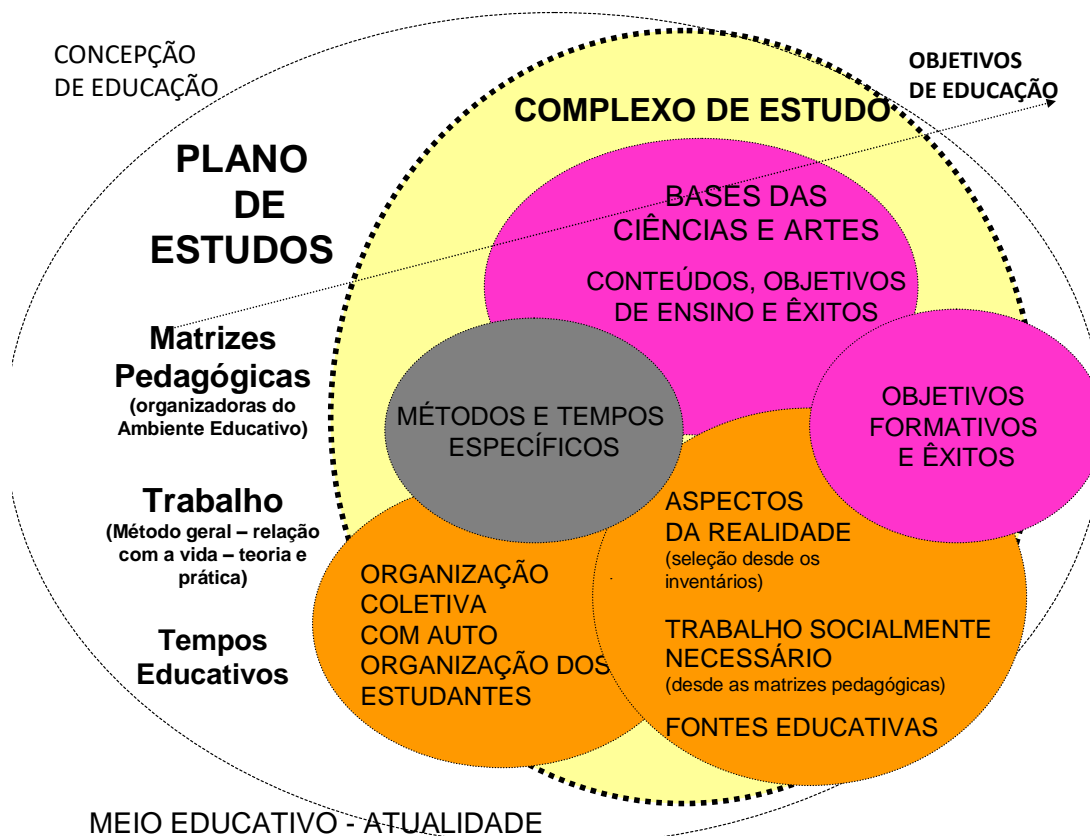
Na formulação da proposta o termo *Complexos de Estudo* (FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013), se caracteriza por três aspectos: primeiro a representação

de uma “complexidade” que envolve um conjunto de conhecimentos, que deve ser desvelado pelos estudantes com ajuda dos professores utilizando e se apropriando de conceitos, categorias das varias ciências e artes que são objetos de ensino de uma determinado ano escolar. Segundo, o complexo tem uma prática social real embutida em sua definição, ou seja deve conter o trabalho socialmente necessário, possibilita o ensino dos conteúdos na vida, na concretude em torno da escola e também articula com o elemento da auto organização dos estudantes e terceiro, é o palco de uma exercitação teórico -prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. Ele é mais que um tema ou eixo e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. (FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013). E ainda:

O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. Por isso, o complexo é indicado a partir de uma pesquisa anteriormente feita na própria realidade das escolas itinerantes. É uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada. (FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013, p.31)

A proposta dos complexos de estudos pode assim ser apresentada:

Figura 2 – Elementos da proposta dos Complexos de Estudo



Fonte: FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013

Esse desenho pode assim ser compreendido:

A unidade básica do plano de estudo é o complexo. [...] Para definir o complexo preciso definir uma concepção de educação e os objetivos. O processo educativo acontecerá num meio (atualidade, contradições, rede de agências formadoras). Uma das categorias que definem o complexo é o trabalho, que está na vida. Podemos considerar o trabalho a ação criadora do homem. Outra preocupação é com o conhecimento, portanto as bases das ciências e artes (produzidas por meio do trabalho) devem estar presentes no complexo. Existem diferentes maneiras de trabalhar com essas bases, ou seja, temos métodos de ensino específicos que também fazem parte do complexo. Precisamos ainda considerar na mudança da forma a auto-direção e organização da vida individual e coletiva. Isso representa abrir espaços na escola para exercitar a capacidade individual e coletiva de auto-organização. É preciso rever os processos de gestão dentro e fora da escola e esses processos devem ser colocados em pauta nos inventários (MST *apud* SAPELLI, 2013, p. 150)

Para a elaboração do Plano de Estudos, concluída em final de 2012, aconteceram ações em três níveis. No Nível 1, que foi chamado de rede de escolas, houve um processo de estudo e elaboração do Plano de Estudos; no Nível 2, do coletivo escolar houve a adequação das decisões tomadas ao nível de rede de escolas, ao entorno da

escola, concreta) e no Nível 3, de preparação do magistério que precisou conhecer todo o sistema de produção dos complexos para poder aplicá-lo. Os níveis 2 e 3 iniciaram em 2013, quando se iniciou a implementação da proposta em dez escolas situadas em acampamentos, sendo elas: Zumbi dos Palmares (Cascavel), Sementes do Amanhã (Matelândia), Paulo Freire (Paula Freitas), Caminhos do Saber (Ortigueira), Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Londrina), Egidio Bruneto (Londrina), Valmir Motta de Oliveira (Jacarezinho), Carlos Marighella (Carlópolis), Construtores do Futuro (Rio Branco do Ivaí) e Herdeiros da Luta de Porecatu (Porecatu) e também em uma Escola de Assentamento, que é a base das Escolas Itinerantes, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (Rio Bonito do Iguaçu).

Conclusão

A experimentação da proposta curricular dos Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes está em processo e tem sido feita com muitos limites, mas já aponta para reflexões importantes acerca da necessidade de se alterar o conteúdo e a forma da escola capitalista, para que possa ser instrumento na luta da classe trabalhadora. Porém, todos os esforços feitos têm demonstrado a rigidez da atual forma da escola. Mas, esta proposta retoma fundamentos da pedagogia socialista e as atualiza nesse século e coloca em prática na escola, iniciando movimento de possíveis rompimentos da forma escolar, que vai depender do desenrolar do experimento, o que será só a história nos dirá.

Muitos limites têm se apresentado na tentativa de implementação da proposta, especialmente relacionados à postura de resistências de muitos educadores, decorrente do seu processo de formação; da precariedade da infraestrutura; da falta de empenho para aprofundar os estudos; dos problemas internos dos acampamentos e assentamento; da rotatividade de educadores; da falta de materiais de estudo tanto para os educadores como para os educandos; da falta de domínio acerca das propostas e das necessidades de cada disciplina, da dificuldade de realizar planejamento e ações coletivas.

Mesmo com esses limites, essas escolas representam a possibilidade de se exercitar outras práticas educativas e expressa um processo de auto-gestão da classe trabalhadora que precisa ser potencializado, portanto, representa uma alternativa à forma atual da escola.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. Introdução. In: PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009

FREITAS, L.C; CALDART, R.S; SAPELLI, M.L.S.(Orgs). **Plano de Estudos da Escola Itinerante**, 1 Ed., Edunioste, Cascavel, 2013.

MANACORDA, M.A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo, Cortez, 2007.

MARIANO, Alessandro S. **Escola Itinerante dos Acampamentos do MST no Paraná: limites e possibilidades**. UFSC, Florianópolis, 2011. Trabalho de Conclusão de Especialização.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. 11 .ed. São Paulo. DEFEL, 1987. Livro Primeiro volume I.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____ **A Escola-Comuna**. 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**. Doutorado. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013

