

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO
MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DO PARANÁ**

SANDRA GUNKEL SCHEEREN

MARINGÁ 2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº
13.415/2017) NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada por SANDRA GUNKEL SCHEEREN ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof.º Dr.º MARCOS VINICIUS FRANCISCO

MARINGÁ
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S315e

Scheeren, Sandra Gunkel

Educação do Campo e a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no Estado do Paraná / Sandra Gunkel Scheeren. -- Maringá, PR, 2024.
156 f. : il. color., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Contrarreforma do Ensino Médio (Paraná). 2. Educação do Campo. 3. Educação - Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) . 4. Reformas educacionais. 5. Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. I. Francisco, Marcos Vinicius , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 379.3

SANDRA GUNKEL SCHEEREN

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO
(LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Orientador) – UEM

Prof.^a Dr.^a Adriana Medeiros Farias – UEL

Prof. Dr. Valter de Jesus Leite – UEM

Agosto de 2024

Dedico este trabalho,

Ao meu filho Otávio, que a cada dia me transforma e me impulsiona, te amo!

Ao meu pai Ancelmo (*in memoriam*) e à minha mãe Cecília Maria, gratidão pela vida!

A todas e todos que lutam pela transformação social e compartilham utopias!

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e ao Setor de Educação do MST/PR, por tantas oportunidades e desafios!

Ao meu orientador, professor Dr. Marcos Vinicius Francisco, minha gratidão e reconhecimento por acreditar em meu potencial para com este estudo, seu profissionalismo contribuiu muito para minha formação. Obrigada por ser solidário, pela escuta, por ter compreendido os percalços no meu caminho e apoiado na superação dos mesmos.

À professora e educadora popular Dr.^a Adriana de Medeiros Farias, ao professor, também educador popular, Dr. Valter de Jesus Leite, membros integrantes da banca: gratidão por todos os diálogos, orientações, pelas leituras, pelas intervenções e energias positivas.

Ao EPEFOP, gratidão pela acolhida, pelos debates e aprendizados, em especial as/os camaradas que auxiliaram-me nos desafios da escrita.

À direção da Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber, a qual sempre lutou para a efetivação dos direitos conquistados pelo magistério, gratidão pelo apoio e orientações.

Às direções e coordenações entrevistadas nas escolas: Itinerante Herdeiros do Saber I, Itinerante Vagner Lopes I, Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida, Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi, Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira e Itinerante Caminhos do Saber.

À amiga, camarada de longa data e todas horas, Paula da Silva França, gratidão pelo apoio, incentivo, pelos diálogos, pelas risadas e por tudo mais que vivemos e aprendemos juntas. Que essa parceria perdure no tempo!

À minha irmã, Marcia Gunkel Scheeren, amo você, e essa jornada só foi possível devido à sua parceria, paciência e generosidade comigo e com o Otávio.

Às/aos camaradas, que, ao longo desta caminhada, me apoiaram e me fortaleceram: Vera Rodrigues Fiuza, Marina Silveira Bonacazata, Jones Jeremias, Cassiano Rodrigo Kappes, Geizimar Alves de Araújo, Luciana Ferreira, Fernando José Martins, Mauricio Ferreira Santos, Fabiana Biazão, Raíssa Renata Bueno.

TODO CAMBIA

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo
Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño
Cambia el más fino brillante
De mano en mano su brillo
Cambia el nido el pajarillo
Cambia el sentir un amante
Cambia el rumbo el caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no extraño
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia
Cambia el sol en su carrera
Cuando la noche subsiste
Cambia la planta y se viste
De verde en la primavera
Cambia el pelaje de la fiera
Cambia el cabello el anciano
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño
Pero no cambia mi amor
Por más lejos que me encuentre
Ni el recuerdo ni el dolor
De mi pueblo y de mi gente
Lo que cambió ayer
Tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo
En esta tierra lejana
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia

JULIO NUMHAUSER (1982)
Interpretada por Mercedes Sosa (1984)

SCHEEREN, Sandra Gunkel. **Educação do Campo e a Contrarreforma do Ensino Médio (LEI Nº 13.415/2017) no Estado do Paraná**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Educativas e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP), tem como objetivo central verificar as implicações da Contrarreforma do Ensino Médio no estado do Paraná e as formas de resistência sob a ótica das escolas de acampamentos e assentamentos do MST que organizam sua proposta em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Tais escolas são síntese da conquista e consolidação da política pública de Educação do Campo efetivada no Brasil nas últimas duas décadas. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, recorreu-se à revisão bibliográfica, à análise de documentos, a exemplo de materiais publicados em sites de agentes privados, bem como aos documentos produzidos pelas Escolas e socializados junto ao Coletivo Estadual de Educação do MST no estado do Paraná (CEEMST/PR). Envolveu, ainda, a realização de entrevistas semiestruturadas com um dos responsáveis pela coordenação do Coletivo Estadual de Educação do MST/PR e um membro de cada coletivo pedagógico das escolas que oferecem o Ensino Médio, a fim de identificar como o conjunto das escolas de áreas de acampamentos e assentamentos do MST que organizam sua proposta educacional através dos Ciclos de Formação Humana (CFH) com Complexos de Estudo têm se posicionado diante da Contrarreforma do Ensino Médio. Verificou-se que a política educacional em tela, situada no modelo neoliberal, apresenta uma política curricular autoritária, marcada pela ausência de participação da classe trabalhadora, o que acirra a dualidade no sistema escolar brasileiro e mantém o controle e a exploração sobre a classe trabalhadora, com vistas ao empresariamento da educação pública. A contrarreforma que está em vigor padroniza o currículo paranaense (CREP), nega a Educação do Campo e reduz as possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica e analítica ao reduzir ou retirar disciplinas das áreas das ciências humanas e incorporar componentes curriculares voltados ao aprender a aprender, ou aprender a empreender. Revelaram-se resistências e alternativas à política curricular em tela com a luta fundante pela revogação, no contexto investigado – a exemplo da criação do Itinerário Integrado – para promover a formação omnilateral da juventude camponesa. Compreende-se que é urgente a revogação da Contrarreforma do Ensino Médio e que as Escolas organizadas em CFH com Complexos de Estudo podem contribuir para a configuração de um Ensino Médio centrado no trabalho enquanto método geral, na direção contrária à Contrarreforma, como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora para a construção de uma nova hegemonia.

Palavras-chave: Estado; Educação do Campo; Escolas em Acampamentos e Assentamentos do MST; Contrarreforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017.

SCHEEREN, Sandra Gunkel. **Education of the Field and the Counter-reform of the High School (LAW No. 13,415/2017) in the State of Paraná.** 156 p.
Dissertation (Master's in education) - State University of Maringá. Master's degree: Dr. Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2024.

ABSTRACT

This research, which is linked to the History of Education, Educational Policies and Practices research line and the State, Educational Policies and Teacher Training (EPEFOP) Study and Research Group, has the central objective of verifying the implications of the High School Counter-Reform (Law n. 13.415/2017) in the state of Paraná and the forms of resistance from the MST camp and settlement schools that organize their proposal in Human Formation Cycles with Study Complexes. These schools are a synthesis of the conquest and consolidation of the public policy of Rural Education in Brazil over the last two decades. From the perspective of historical-dialectical materialism, we used a bibliographical review; document analysis, such as materials published on the websites of private agents, as well as documents produced by the schools and shared with the MST State Education Collective in the state of Paraná (CEEMST/PR), and semi-structured interviews with one of the coordinators of the State Education Collective of the MST/PR and a member of each pedagogical collective of the schools that offer secondary education; in order to identify how the group of schools in MST encampments and settlements, which organize their educational proposal from the Human Formation Cycles (CFH) with Study Complexes, have positioned themselves in the face of the High School Counter-Reform. It was found that the educational policy in question, based on the neoliberal model, is an authoritarian curricular policy, marked by the absence of working-class participation, which exacerbates duality in the Brazilian school system, in order to maintain control and exploitation over the working class, with a view to the entrepreneurialization of public education. The counter-reform that is in force has standardized the Paraná curriculum (CREP), denies rural education, among other specificities of education, reduces the possibilities for developing critical and analytical reflection, by reducing or removing subjects from the humanities and incorporating curricular components aimed at learning to learn, or learning to undertake. Resistance and alternatives to the curricular policy in question were revealed alongside the fundamental struggle to repeal it, in the context investigated, such as the creation of the Integrated Itinerary, to promote the omnilateral training of peasant youth. It is understood that there is an urgent need to repeal the High School Counter-Reform and that the schools organized in CFHs with Study Complexes can contribute to the configuration of a High School centred on work as a general method, in the opposite direction to the Counter-Reform, as an expression of an education project linked to the interests of the working class for the construction of a new hegemony.

Key words: State; Rural Education; Schools in MST Camps and Settlements; High School Counter-Reform; Law. 13.415/2017.

Lista de Abreviaturas e Siglas

APHs - Aparelhos Privados de Hegemonia

APHEs - Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECIRS - Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CFH - Ciclos de Formação Humana.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE - Conselho Nacional de Educação

CREP - Currículo Paranaense

DEM - Partido Democratas

EdoC - Educação do Campo

EI - Escola Itinerante

EM - Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPSJV- Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro

LRCO/RCO - Livro de Registro *On-line*

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MEC - Ministério da Educação

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado

PR – Paraná

PRONERA - Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária

PSL - Partido Social Liberal

PBI - *Power Business Intelligence*

PT - Partido dos Trabalhadores

PTD - Plano de Trabalho Docente

PL - Partido Liberal

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEED - Secretaria de Estado do Paraná

TPE - Todos pela Educação

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1.	O método e análise de dados	22
1.2.	Caracterização dos participantes	26
1.3.	Educação do Campo e Reforma Agrária Popular	30
1.4.	Compreensão acerca da Educação no Contexto da Reforma Agrária Popular	34
2.	ESTADO E HEGEMONIA, APROXIMAÇÕES DO OBJETO	37
2.1.	Estado Ampliado	37
2.2.	Hegemonia	43
2.3.	Reformas no Estado brasileiro	51
3.	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E O NOVO ENSINO MÉDIO (Lei nº 13.415/2017) NO PARANÁ	55
3.1.	Políticas Educacionais no Contexto Neoliberal	56
3.2.	Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio	61
3.3.	Currículo paranaense e sua padronização pela BNCC	73
4.	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DO MST	79
4.1.	Proposta Política e Pedagógica das Escolas Organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo	79
4.2.	Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação no MST	81
4.3.	Matrizes Formativas	86
4.4.	O Ensino Médio no MST	89
4.5.	Os Ciclos de Formação Humana	96
4.6.	Complexos de Estudos	106
4.7.	Compreensão e ação dos/as participantes sobre os Ciclos de Formação e os Complexos de Estudo	115
4.8.	Resistências e Alternativas face à Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)	121
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
6.	REFERÊNCIAS	133
7.	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS:	142
8.	APÊNDICE B - CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	143

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Mapeamento Bibliográfico	24
Quadro 2 Contexto investigado	25
Quadro 3. Perfil dos/as participantes	27
Quadro 4. Algumas das principais linhas de ação, programas e projetos empresariais do Conglomerado de APHEs Lemann e sócios	48
Quadro 5. Organização dos Ciclos de Formação Humana.....	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proposta de auto-organização dos/as estudantes no organograma da escola	105
Figura 2. Esquema da Proposta da Unidade Complexos de Estudo	111

1. INTRODUÇÃO

Compreender o papel desempenhado pelas reformas neoliberais, materializado na implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BN

No início dos anos 2000, quando cursava o Ensino Médio, tive¹ o primeiro contato com a luta pela terra mediante a participação em um projeto escolar que objetivava apresentar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dois anos após a conclusão do projeto, conheci o Acampamento Dorcelina Folador, no Distrito de Rio do Salto, Cascavel-PR, por meio de familiares e trabalhadoras/es rurais desempregados que buscaram no acampamento melhores condições de vida. Neste período, cursava magistério de nível pós-médio na cidade de Toledo-PR e residia na cidade de São Pedro do Iguaçu-PR. Contudo, sempre que possível, visitava estes familiares, responsáveis por me apresentar o acampamento.

Em uma destas visitas, fui convidada pela direção do acampamento a participar de um curso sobre a implementação da nova organicidade do MST (2003). Durante o curso, recebi o convite para ser educadora na escola que seria organizada e somar-me ao acampamento. No entanto, havia uma condição: teria que abandonar o magistério pois, segundo a então dirigente, “este tipo de magistério não nos serve, a educação que queremos é outra”.

Estranhei tal fala e fiquei um tanto assustada, pois o magistério que cursava havia sido a melhor oportunidade que tivera até então, e que inclusive não era gratuito e representava um grande esforço no orçamento de meus pais. Além disso, era preciso me deslocar do campo, local que residia, para outra cidade a fim de participar das aulas. Em contrapartida, poderia cursar graduação em pedagogia, caso fosse aprovada no vestibular. Aceitei o desafio e, no segundo semestre de 2003, participei do I Curso de Formação das/os Educadoras/as das Escolas Itinerantes do PR, no então Acampamento 10 de Maio, em Quedas do Iguaçu. O curso foi basilar para conhecer a proposta de educação e de escola do Movimento. Assim, pude compreender a fala da então dirigente do Setor de Educação. Na sequência, iniciou-

¹ Na introdução, ao referir a minha trajetória no MST, adotei a primeira pessoa do singular. Todavia, ao longo da dissertação optou-se pela 3ª pessoa do singular.

se a organização e os trabalhos da escola no Acampamento Dorcelina Folador.

Neste período, também atuei como educadora da Ciranda Infantil no I Seminário Estadual de Educação do Campo (2003), em Faxinal do Céu, Pinhão-PR. No Seminário, tive o primeiro contato com o debate da Educação do Campo e com os Movimentos Sociais que a compõem. Após o evento, participei de um curso nacional de Educação Infantil ministrado pelo MST na cidade de Cajamar- SP.

Ainda no segundo semestre de 2003, somavam-se quase 200 crianças e adolescentes fora da escola no Acampamento Dorcelina Folador. Não havia vagas, tampouco disponibilidade do município em atender tais sujeitos na escola do distrito. As crianças que conseguiram vagas na escola distrital estudavam em turmas separadas; elas relatavam que as outras crianças e também profissionais da escola reproduziam alguns estigmas: de que cheiravam à fumaça e demais comentários negativos sobre o MST e sobre a vida que levavam.

Inicialmente, a Escola Itinerante no Acampamento Dorcelina Folador atendeu as crianças da Educação Infantil em anos iniciais que estavam sem vaga na rede municipal de Cascavel-PR. As aulas ocorriam na igreja, sob a sombra das árvores, em volta do córrego do acampamento e em dois barracos de lona construídos pela comunidade para esta finalidade. O alimento das crianças provinha de doações e era preparado na casa da alimentação do acampamento. As/os educadoras/es eram as pessoas com maior escolaridade do acampamento, dispostas a contribuir de maneira voluntária.

Em dezembro de 2003 a Escola Itinerante do MST foi reconhecida pelo Estado por meio da Secretaria Estadual de Educação do PR. Após o reconhecimento, houve a formalização de um convênio² responsável pela contratação de educadoras/es do próprio acampamento. Exigia-se, para tanto, o Ensino Médio completo, e a admissão era por tempo determinado – podendo ser posteriormente renovada. É importante destacar que o PR atualmente é o único estado da federação em que o Movimento conseguiu garantir a continuidade da Escola Itinerante, que no ano de 2023 completou 20 anos de existência. A referida instituição alfabetizou e escolarizou muitas crianças, jovens e adultos/as acampadas e acampados em situação de itinerância e formou profissionais dispostos/as a seguir construindo a Educação do Campo.

² A seção 4 apresenta mais elementos sobre o processo de reconhecimento da Escola Itinerante no PR, bem como sobre o Convênio firmado entre a SEED/PR e a Associação de Cooperação Agrícola do PR.

O MST sempre visou à formação de educadores através de cursos formais (magistério, pedagogia, entre outras licenciaturas), tendo sido este um dos requisitos do convênio. Na prática, atuava-se em dupla na sala de aula, porém só uma/um educadora/or era contratada/o. Tal organização foi necessária a fim de que o coletivo pudesse seguir estudando através de cursos na modalidade de alternância, assim era possível garantir pelo menos um educador em sala. Enquanto educador dedicava-se à docência, o outro frequentava a universidade e, quando o mesmo retornava, o educador que permanecera em sala dava prosseguimento aos estudos – alguns educadores cursavam EJA no período noturno no próprio acampamento. Além disso, a escola contemplava uma ciranda infantil, espaço educativo para as crianças menores, fora da idade escolar, filhas e filhos dos trabalhadores da escola (principalmente mães).

Em 2004 teve início a primeira turma de Pedagogia da Terra do Paraná³, a qual pude integrar. A turma, inicialmente pleiteada pelo MST, tornou-se a primeira ação/atividade concreta forjada pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. No decorrer do curso, adotou a denominação Pedagogia da Terra – Turma Antônio Gramsci. Outrossim, foram realizados seminários a fim de compreender este intelectual orgânico, sendo que à época praticamente todos os materiais acessados sobre Gramsci estavam em espanhol. O curso foi ministrado sob a ótica da Pedagogia da Alternância que, mais do que um método, é uma condição para os povos do campo, das águas e das florestas seguirem com os estudos.

Após quatro anos de atuação como educadora na Escola Itinerante, batizada pelas famílias de Zumbi dos Palmares, passei a atuar por cerca de mais quatro anos na coordenação pedagógica da escola. Neste período, entre as muitas lutas, a Escola acompanhou as famílias em ocupações de terra, ocupação de pedágio, marchas, encontros e jornadas de agroecologia, o que favoreceu a emergência de outras quatro Escolas Itinerantes na região.

Após este período, fui convidada a atuar na coordenação pedagógica de outra Escola Itinerante que estava sendo organizada em um acampamento no município de Porecatu-PR. Um lugar dizimado pela grilagem de terras e pela monocultura da cana, assolado pela fome, pela desumanização e falta de oportunidades de trabalho, estudo, entre outros. O Acampamento foi construído sobre o antigo aterro sanitário da cidade,

³ Instituto de Educação Josué de Castro, Veranópolis-RS

cercado por canaviais; o local era sede de uma das fazendas de um grupo financeiro de âmbito nacional. No local, antes da ocupação, foram resgatadas/os trabalhadoras/es em regime análogo à escravidão.

Ao conhecer tal realidade, foi possível constatar que o coronelismo ali ainda estava vivo e latente. A despeito das adversidades extremas naquele então, a escola foi organizada. As aulas, inicialmente, eram ministradas nas sombras dos pés de jaca, as/os jovens que se disponham a serem educadores possuíam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Aos poucos, por meio de doações de amigas e amigos do MST e da comunidade, a escola foi construída em lona e madeirite, ocasião em que as/os educadoras/es avançaram no processo de escolarização por meio da EJA oferecida no município e, posteriormente, puderam ingressar em cursos de graduação. Além disso, uma parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) propiciou um curso de formação de educadoras/es, imprescindível à constituição e formação da escola e à legitimação da mesma na região norte do PR.

Os canaviais foram sendo substituídos por milho, feijão, banana, quiabo, abóbora, entre outras variedades. Na inauguração desta escola, que recebeu o nome de Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu, um dos acampados confeccionou uma faixa com lona preta e tinta branca com a seguinte frase: “Escola Itinerante, um broto de esperança na luta pela vida e pela terra”. Atualmente, a Escola Itinerante Herdeiros da Luta é exemplo de resistência e organização coletiva. Aos poucos, as famílias construíram uma estrutura de alvenaria, com pinturas de lutadoras e lutadores, e transformaram a paisagem com flores e arborização.

Infelizmente, não foram entrevistadas a direção e coordenação da referida escola devido a uma falha de comunicação. Nos quase quatro anos em que atuei em Porecatu, não foi possível oferecer o Ensino Médio, e a escola também não foi listada no retorno à solicitação sobre as escolas que organizavam sua proposta em Ciclos de Formação Humana e Complexos.

Atuei na coordenação do Setor Estadual de Educação do Paraná, dividindo a tarefa por mais de três anos com a coordenação da Escola Herdeiros da Luta de Porecatu, e passei outros quatro anos na coordenação de um projeto de Educação de Jovens e Adultos. Durante o período de atuação nas Escolas Itinerantes e na coordenação do Setor de Educação, elaborou-se a proposta curricular das Escolas Itinerantes e do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak em Ciclos de Formação Humana

com Complexos de Estudo⁴.

A proposta é o foco deste estudo e se apresenta como alternativa educacional da classe trabalhadora, orientada pela concepção de educação desenvolvida pelo MST em consonância com a luta pela reforma agrária no Brasil. Além disso, ela dialoga com a experiência histórica da classe trabalhadora em diferentes lugares – mas sobretudo com a experiência socialista – graças à especificidade de sua atuação nas áreas de reforma agrária popular e no movimento da luta de classes no campo (MST, 2013).

O Projeto de EJA supracitado objetivava a alfabetização de jovens e adultos/as no estado do Paraná, e contou com 60 turmas, distribuídas em todas as regiões do estado. Sua viabilização se deu em virtude da parceria entre MST, PRONERA e UNIOESTE. Novamente, emergiu um grande desafio: compreender as várias dimensões do trabalho da EJA em uma extensa área administrativa. O projeto oportunizou conhecer vários acampamentos e assentamentos, educadoras e educadores, e reavivou a organicidade do movimento – mediante a organização das turmas de EJA – adormecida em alguns locais .

Concomitantemente à fase de implementação das turmas do projeto de EJA (2014 e 20015), cursei a Turma II de Especialização em Trabalho, Educação e Movimento Sociais, uma parceria entre a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ), MST, PRONERA e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O curso adotou como metodologia a Pedagogia da Alternância e permitiu avançar na compreensão tanto do materialismo histórico-dialético quanto das relações entre trabalho e educação, tendo como principais referenciais teóricos Marx e Gramsci.

Ao findar o projeto de EJA e o período de atuação na Coordenação do Setor de Educação, fui assentada no Assentamento Eli Vive I, no município de Londrina-PR. Desde então, sou professora vinculada à Rede Municipal de Educação de Londrina e atuo com a Educação Básica na Escola do Campo Trabalho e Saber, situada no referido assentamento.

A experiência pessoal e profissional permitiu um olhar panorâmico para a Educação Básica, bem como a identificação com a etapa educacional em questão

⁴ Processo que também será apresentado na seção 4. Ao considerar o tempo para realização desta pesquisa e em função de tal proposta ser referência basilar do PPP das demais escolas investigadas, optou-se pelo estudo de tal proposta.

que, inicialmente, não era foco da pesquisa. O projeto anterior tratava da militarização das escolas públicas no estado do Paraná. Contudo, no decorrer da primeira disciplina cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) e a partir do contato com os/as colegas de pós-graduação e temas de pesquisa, senti a necessidade “existencial” de evidenciar a Educação do Campo, bem como de seu contexto, práticas e lutas no âmbito das Políticas Educacionais – temas tão caros a nós, trabalhadoras e trabalhadores.

Nesta perspectiva, identificou-se no Setor de Educação MST/PR a necessidade de compreensão da Contrarreforma do Ensino Médio no contexto das escolas que organizam sua proposta por Ciclos de Formação Humana e Complexos de Estudo, fundamentados na luta por uma Educação do Campo no estado do Paraná. Portanto, esta pesquisa insere-se numa trajetória de estudo, trabalho e militância, em especial nos processos educativos em acampamentos e assentamentos do MST, os quais vêm materializando-se em áreas da Reforma Agrária Popular. Compreende-se que o MST sempre lutou pelo acesso e pela qualidade social da educação das crianças, jovens e adultos, acampadas/os e assentadas/os ao organizar, junto a outros movimentos sociais e organizações campestres, a luta por uma Educação do Campo a partir da década de 1990.

Do ponto de vista acadêmico, considero imprescindível pesquisar experiências da Educação do Campo que demonstram ser possível fazer a escola pública superando a dualidade educacional, bem como observar os fatores que configuram tais experiências. Nesta perspectiva, elenca-se o estudo das escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, com foco na etapa educacional do Ensino Médio. Trata-se de uma proposta construída coletivamente pelo Setor de Educação do MST em parceria⁵ com professores das universidades estaduais e federais do Paraná, e que culminou, a partir de 2009, na reformulação da proposta curricular das escolas de assentamento e acampamento, com foco nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (MST, 2021).

A Educação do Campo posiciona-se contra a lógica segundo a qual o campo é concebido como lugar de negócio a serviço do capital. Sua gênese reside na mobilização dos movimentos sociais do campo ao produzir importantes ações na

⁵ Não houve uma formalização institucional de tal parceria, as/os professoras/es envolvidos/as foram convidados/as pelo Setor de Educação do MST, com presença de professores/as das seguintes Universidades: UNIOESTE, UEL, UNICAMP, UFSC e UNICENTRO).

reivindicação por políticas públicas educacionais que atendam aos povos camponeses (Verdério; Barros, 2020). A luta por uma Educação do Campo para os movimentos sociais tem, entre seus elementos sustentadores, a defesa pela implantação e permanência de escolas públicas em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária Popular (Caldart, 2011).

A Educação do Campo busca orientar a prática escolar a partir de princípios formativos que a aproximem da vida em comunidade, na perspectiva da formação integral dos sujeitos (Molina, 2012). De maneira contrária aos pressupostos que sustentam a construção da Educação do Campo e da demarcação do Ensino Médio como etapa final da educação básica – que deverá possibilitar as novas gerações a continuidade do processo formativo, com vistas à inserção acadêmica e ao mundo do trabalho com criticidade – menciona-se o conservadorismo presente na sociedade brasileira, expresso na consolidação do projeto neoliberal. Cita-se, como exemplo de uma de suas expressões concretas, a Contrarreforma do Ensino Médio.

As transformações recentes na área da educação que incidem diretamente na Educação do Campo estão atreladas, segundo Verdério e Barros (2020), a um contexto mais amplo de desmonte das políticas públicas e educacionais conquistadas nas últimas décadas.

A partir da definição do objeto de estudo, especificamente a etapa educacional do Ensino Médio, a investigação assumiu como problemática central: quais são as implicações da Contrarreforma do Ensino Médio no estado do Paraná e as formas de resistência das escolas em acampamentos e assentamentos do MST? Em decorrência desta questão, questões secundárias contribuíram no processo metodológico: como o estado, por meio de um de seus aparelhos, a exemplo da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), vem definindo e implementando a Contrarreforma do Novo Ensino Médio nas escolas vinculadas ao MST? Como o Coletivo Estadual de Educação do MST/PR e os coletivos pedagógicos de tais escolas têm se posicionado perante as definições e implementações regulatórias da SEED/PR?

Tem-se como hipótese que, mesmo diante da organização coletiva das escolas supracitadas a fim de edificar a resistência no âmbito curricular em relação à contrarreforma do EM, não é possível deter as implicações em termos de concepção e de trabalho pedagógico que afetam e produzem retrocessos no contexto das escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo.

Ao corroborar Frigotto e Ramos (2016), que por sua vez se basearam em Coutinho (2012), compreende-se por contrarreforma o movimento no qual o neoliberalismo busca apresentar como “reformas” o que, na verdade, são contrarreformas. Segundo Coutinho (2012), para Gramsci, a contrarreforma é uma pura e simples “restauração”. Ela distingue-se do conceito de revolução passiva – que compreende o momento de restauração (reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva) – e de renovação, nos quais algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, via “concessões” das camadas dominantes. Na contrarreforma não existe o estágio da renovação, ela é pura e simplesmente o retorno ao velho.

Somam-se a esta perspectiva as contribuições de Behring (2008, p. 16), ao analisar “mudanças constitucionais com rótulo pirata de reformas” como um “sistemático desmonte da estrutura estatal, com o objetivo mais grave e profundo de atingir e fazer retroceder os direitos sociais – cuja construção foi produto da história dos trabalhadores lutando contra a total mercantilização”. Compreende-se nestas perspectivas as chamadas “reformas” como legítimos retrocessos aos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, além de retrocessos aos limites impostos pelos trabalhadores historicamente relegados à exploração. Entende-se que a análise ora apresentada justificará a denominação adotada.

Tem-se, como objetivo geral, verificar as implicações da Contrarreforma do Ensino Médio no estado do Paraná e as formas de resistência das escolas de acampamentos e assentamentos do MST que organizam sua proposta em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Dessa forma, os objetivos específicos consistem em:

- Compreender o papela desempenhado pelas reformas neoliberais, materializadas na implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio.
- Identificar fundamentos teórico-metodológicos da proposta do Novo Ensino Médio de Formação Geral e da Proposta do Ciclo de Formação Humana com Complexos de Estudo.
- Verificar a correlação de forças entre o que o Estado vem impondo e o que a classe trabalhadora na perspectiva do MST defende, ao confrontar fundamentos da proposta do capital com aqueles da Proposta do Ciclo de Formação Humana com

Complexos de Estudos.

1.1. O método e análise de dados

A presente pesquisa fundamenta-se no método do materialismo histórico-dialético. A abordagem dialética, aqui assumida, compreende “[...] um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. (Frigotto, 2001, p. 73). Compreende-se que “[...] utilizar a história como método [...] como processo não é apenas uma questão acadêmica ou científica, mas também política, como é a própria questão do conhecimento e da ciência” (Ciavatta, 2014, p. 195).

Compreender e analisar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio no curso de sua execução constituíram um enorme desafio. A aproximação relacional de sua essência foi viabilizada pelo aporte do método do materialismo histórico-dialético, enquanto teoria que possibilita a compreensão da história; método científico de compreensão da realidade bem como da práxis coletiva na luta pela transformação social junto ao MST

O materialismo histórico-dialético “permite captar as coisas em sua singularidade” (Marx, 2008, p. 24), algo que prescinde da concepção de sociedade marcada pelo processo material, ou seja, na produção e reprodução da vida e do processo histórico, marcado pela contradição e pela dialética. De acordo com Paulo Netto (2011), o objeto de Marx é a sociedade burguesa, um sistema de relações construídas pelos seres humanos. Logo, a sociedade não pode ser concebida como algo acabado, mas antes como “um conjunto de processos”. Nesta perspectiva, “a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’, geralmente identificada com ‘objetividade’” (Paulo Netto, 2011, p.23.)

Neste sentido, nossa análise está calcada na realidade e possui uma interpretação relacional. A aproximação da totalidade é um processo complexo de distanciamento e de aproximação das diferentes camadas de análise. Corrobora-se Paulo Netto (2011, p.45), ou seja, “o conhecimento concreto do objeto é o

conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”.

Como meio de aproximação do materialismo histórico-dialético, válidas são as contribuições teóricas de Antonio Gramsci, uma vez que este autor nos traz importantes categorias em relação à discussão sobre Estado e Hegemonia, conceitos centrais para compreender a materialidade e a correlação de forças da política educacional em questão. Destacam-se obras específicas que sustentam tais conceitos: Marx (2008; 2009), Gramsci (2006; 2007; 2011) e seus intérpretes, como Mendonça (2012; 2014) e Farias (2022).

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotou-se o levantamento bibliográfico, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Desse modo, procedeu-se ao mapeamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, na base de dados, recorreu-se ao *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* – visto que são referências nacionais e internacionais no campo científico da área de Educação.

Portanto, foram utilizados os seguintes descritores nos cruzamentos a partir do auxílio dos operadores booleanos “AND” e “OR”: (“Educação do Campo” AND “Contrarreforma do Ensino Médio” OR “Reforma do Ensino Médio”) e (“Escolas em Áreas de Reforma Agrária Popular” AND “Contrarreforma do Ensino Médio” OR “Reforma do Ensino Médio”). Adotaram-se os seguintes filtros como critérios de inclusão e exclusão das obras: a) recorte temporal de 2017 – 2022, a fim de abarcar o período de aprovação da Reforma do Ensino Médio; b) artigos publicados em português, inglês e espanhol.

O levantamento bibliográfico revelou ausência de estudos sobre a Contrarreforma no contexto da Educação do Campo. Importante destacar que o conceito de Contrarreforma, no qual fundamenta-se a presente pesquisa, foi identificado em apenas três artigos no Portal da Capes, sendo que em um artigo o conceito contrarreforma aparece com hífen. A seguir, apresenta-se o mapeamento:

Quadro 1. Mapeamento Bibliográfico

Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da Nova Ordem e Progresso. Educação & sociedade , 2017, Vol. 38 (139), p. 293 – 308.
FERRETTI, Celso João. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica , [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13672, mar. 2022.
RAMOS, Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016

Fonte: Dados organizados pela autora (2023).

Em relação à Educação do Campo, a pesquisa mapeou teses, dissertações e artigos em torno do histórico, legislação e experiências sem abordar a Contrarreforma. Considerando que estudos sobre Educação do Campo, em grande medida, já fazem parte da pesquisa e da atuação da autora e de seu orientador, representados em Caldart (2009, 2011, 2012, 2020, 2022), Leite; Sapelli, Bahniuk (2019), Leite; Poroloniczak (2021), Leite, 2023), MST (2005, 2013) e Verdério (2010), optou-se por evidenciar os estudos abordando a Contrarreforma.

Além da pesquisa bibliográfica, também foi realizada pesquisa documental. Analisou-se a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, o Referencial Curricular Para o Novo Ensino Médio do Paraná, de 2021, e os Cadernos de Itinerários Formativos 2023 e 2024 – Educação do Campo – Escolas de Assentamentos e Acampamento – Novo Ensino Médio. Também são referência neste estudo a proposta política e pedagógica do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, bem como documentos e registros produzidos por tais escolas e disponibilizados ao Coletivo Estadual de Educação do MST no estado do Paraná, em contraposição à implementação da Contrarreforma do EM. Soma-se a esse processo a análise de sites de APHE, de organismos privados e de intelectuais vinculados à implementação da BNCC e da contrarreforma

Com o objetivo de aprofundar as análises, entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) foram conduzidas com os responsáveis pela coordenação do Coletivo

Estadual de Educação do MST Paraná, além de um membro por coletivo pedagógico das escolas que oferecem a etapa educacional do Ensino Médio e organizam sua proposta pedagógica a partir dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, conforme o Quadro 02.

Quadro 2 Contexto investigado

Nome da Escola/Colégio	Município	NRE	Região na organicidade do MST
Escola Itinerante Herdeiros do Saber I	Rio Bonito do Iguaçu	Laranjeiras do Sul	Centro
Escola Itinerante Vagner Lopes I	Quedas do Iguaçu	Laranjeiras do Sul	Centro
Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak	Rio Bonito do Iguaçu	Laranjeiras do Sul	Centro
Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida	Cascavel	Cascavel	Oeste
Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Londrina	Londrina	Norte
cola Itinerante Valmir Motta de Oliveira	Jacarezinho	Jacarezinho	Norte
Escola Itinerante Caminhos do Saber	Ortigueira	Telêmaco Borba	Norte

Fonte: Dados organizados pela autora (2023).

No contexto investigativo, os Colégios Estaduais Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Assentamento Eli Vive, Londrina) e Aprendendo com a Terra e com a Vida (Assentamento Valmir Motta, Cascavel) são oriundos das Escolas Itinerantes e situavam-se no processo de experimentação ou implementação dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, os quais garantiram a continuidade da proposta em termos de projeto na transição do acampamento para o assentamento e com vinculação direta à Rede Estadual de Educação.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEM após aprovação da SEED, por meio dos Núcleos Regionais de Educação aos quais as

escolas investigadas estão vinculadas. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram encaminhados aos participantes a fim de atender aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. As entrevistas foram devidamente gravadas, e o material coletado foi transcrito e analisado em consonância com o método do materialismo histórico-dialético, que permite compreender, além da aparência fenomênica, imediata e empírica, também através de categorias como totalidade, contradição e mediação (Paulo Netto, 2011).

As unidades de análise adotadas desde as entrevistas estão organizadas em 7 eixos, são eles: 1 - Caracterização dos participantes; 2 - Compreensão acerca do papel da educação na RAP; 3 - Concepção da proposta organizada em Ciclos de Formação Humana; 4- Planejamento por Complexo de Estudos; 5 - Implementação da Contrarreforma e relação com a SEED; 6 - Impactos da Contrarreforma à proposta das Escolas; 7- Posicionamento(s)/resistência(s), desafios e alternativas à Contrarreforma.

Vale apontar que nesta pesquisa não foram realizadas entrevistas com representantes dos NRES e outros representantes da SEED/PR, pois compreendemos que os documentos e normativas abordados nesta pesquisa são referência da ação de tais aparelhos do estado. Outro elemento a destacar, em relação à escolha das/os entrevistadas/os, diz respeito à falta de participação de educadoras/es e Movimentos Sociais que desenvolvem processos educativos desde a perspectiva da classe trabalhadora na elaboração e decisão em relação à política educacional em questão.

1.2. Caracterização dos participantes

De acordo com Kolling (2021), existem cerca de 1.500 escolas em Áreas de RAP a nível nacional e “atuam nessas escolas aproximadamente 10 mil educadoras/es; mais de 100 mil estudantes”. Como salientado, destacam-se, neste estudo, as escolas que organizam sua Proposta Política e Pedagógica por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo no estado do Paraná.

Em relação ao perfil⁶ das/os profissionais gestoras/es e coordenadoras/es das escolas das Escolas e Colégios supracitados, bem como da coordenação do Setor de Educação do MST do estado do Paraná, elaborou-se o Quadro 03 a fim de dar visibilidade às informações levantadas. Os dados estão organizados numa sequência de 1 a 8, equivalentes às sete escolas mais a coordenação do Setor.

Quadro 3. Perfil dos/as participantes

Participante	Graduação	Pós-Graduação <i>Lato e Stricto Sensu</i>	Vínculo Institucional	Tempo de atuação na EdoC
Entrevistada/o 1	História - Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)/RS - PRONERA, (alternância); Pedagogia.	Especialização em Educação do Campo; e Realidade Brasileira (parceria MEC/UFFS, alternância).	Processo Seletivo Simplificado (PSS)	10 anos
Entrevistada/o 2	Licenciatura em Educação do Campo - Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO/PR - MEC, alternância); História.	Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar; Educação do Campo e Educação Especial.	Convênio SEED e Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária (ACAP)	19 anos
Entrevistada/o 3	Geografia - Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO/PR)	Especialização em Educação do Campo (UNIOESTE - PRONERA, alternância) e Ensino de Geografia e História.	Quadro próprio do magistério (QPM)	14 anos
Entrevistada/o 4	Pedagogia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Especialização em Fundamentos da Educação; Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutorado em Educação Escolar na Universidade Estadual do Oeste Paulista (UNESP)	QPM	11 anos
Entrevistada/o 5	Pedagogia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - PRONERA, alternância).	Especialização em Educação Especial; Residência Agrária Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – PRONERA CNPQ) em alternância e Especialização em Gestão Escolar.	PSS	14 anos

⁶ Informações complementares à entrevista semiestruturada sobre a formação acadêmica dos/as participantes foram coletadas via WhatsApp.

Participante	Graduação	Pós-Graduação <i>Lato e Stricto Sensu</i>	Vínculo Institucional	Tempo de atuação na EdoC
Entrevistada/o 6	Pedagogia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - PRONERA, alternância).	Especialização em Fundamentos e Práticas em Educação do Campo (MEC/UFFS/PR) em alternância e Neuropsicopedagogia e Ensino de Geografia e História.	Convênio SEED e ACAP	19 anos
Entrevistada/o 7	Biologia, Faculdade de Jandaia do Sul (FAFIJAN- PR)	Especialização em Metodologia de Ensino; Educação do Campo (UNIOESTE - PRONERA, alternância).	QPM	27 anos
Entrevistada/o 8	Pedagogia (UNIOESTE - PRONERA, alternância).	Especialização em Educação do Campo (UNIOESTE - PRONERA) em alternância.	PSS	16 anos

Fonte: Pesquisa de Campo (2023).

No que tange à formação como primeira graduação, cinco participantes possuem formação em Pedagogia e três em outras licenciaturas: Biologia, Geografia e Licenciatura em EdoC, e uma segunda graduação em Pedagogia. Todos possuem especialização, sendo seis em Educação do Campo, uma em Residência Agrária (curso voltado para Educação do Campo e Agroecologia) e uma em Fundamentos da Educação. Apenas uma/um entrevistada/o possui formação em nível de Mestrado e Doutorado. Considera-se que todas/os entrevistados/as possuem formação específica em nível superior na área da docência, e sete das especializações habilitam a atuação específica na modalidade da Educação do Campo.

Identificou-se, ainda, que cinco das/os oito entrevistadas/os cursaram a primeira graduação na modalidade de curso superior realizado em parceria com o PRONERA, em regime de alternância⁷. Além disso, um participante realizou a primeira graduação em Licenciatura em Educação do Campo através de parceria com o MEC⁸.

⁷ De acordo com Verdério (2008, p.113), a alternância entre tempo comunidade e tempo universidade na formação de professores/as do campo sustenta-se na própria origem dos sujeitos da EdoC, que não possuem a condição de frequentar a universidade diariamente, seja pela distância, seja pelas condições de acesso e pela necessidade de não se afastar do campo totalmente. “Esta condição exige uma estrutura diferenciada para permitir sua vinda ao espaço em que se realiza o curso e, ao mesmo tempo, viabilizar sua permanência nele”.

⁸ Em 2008 o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu o PRONACAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), a partir da luta pela EdoC em nível nacional. No ano

Ambas graduações são oriundas da luta dos Movimentos Sociais do Campo no âmbito da formação das/os professoras/es.

Destaca-se que as especializações em EdoC e Residência Agrária cursadas pelas/os participantes foram oferecidas por meio do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) e da parceria entre os Movimentos Sociais do Campo com universidades públicas dos estados do Paraná e de Santa Catarina. Vale apontar que o referido programa foi atacado, nos últimos anos, sobretudo durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro (PSL e PL), conforme análises do FONEC (2022, p. 3):

Em relação ao PRONERA, tem-se intensificado a resistência contra os ataques que o Programa vem enfrentando pelo Governo Federal em suas investidas para desmontá-lo, buscando alternativas para o financiamento de novas ações nos territórios camponeses com o apoio de diversos setores do poder público, com destaque para a destinação de emendas orçamentárias para recomposição do orçamento do PRONERA.

A oferta de tais graduações e especializações expressam as reflexões de Leher e Mota, (2012), no sentido de que a Educação do Capital “vem sendo combatida principalmente por movimentos sociais, [...] por setores minoritários das universidades que estão tomando para si as tarefas de formação”. O autor complementa que, “em relação à estratégia de luta pelo público, as ações do MST em prol da educação do campo visam dar um sentido, direcionamento, garantir o princípio público e gratuito, sem o direcionamento, 'a tutela estatal', que visa assegurar os interesses da Educação do Capital” (*Ibidem*, 2012, p. 584).

Nesse sentido, vale ressaltar o não reconhecimento da Licenciatura em Educação do Campo – que habilita para as diferentes áreas do conhecimento – no concurso público para professores/as da rede estadual do Paraná em 2023 (concurso em andamento) excluiu profissionais que já atuam na rede estadual por meio de contrato temporário, a exemplo dos/as sujeitos entrevistados/as e demais licenciados/as por tal curso, bem como ignorou toda uma política nacional de formação

de 2006, constituiu-se a primeira experiência, com quatro universidades. Em 2008, o MEC lançou um edital com a possibilidade de credenciamento de universidades federais e estaduais para a oferta da LEDOC. Participam deste edital, no estado do Paraná, a Unioeste e a Unicentro, que passaram a ofertar o curso. Em 2012 foi lançado o terceiro edital de credenciamento para universidades federais e institutos federais, a fim de ampliar as Licenciaturas em Educação do Campo em nível nacional. As Licenciaturas em Educação do Campo apresentam como eixos estruturantes a Alternância, já constituída com o PRONERA e a Habilitação nas Áreas do Conhecimento (Verdério, 2008).

de professores/as e o reconhecimento das especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

1.3. Educação do Campo e Reforma Agrária Popular

O projeto de sociedade, que vem sendo construído sob a hegemonia do capital ao longo da história, tem em seu alicerce na expansão do latifúndio, da mineração, da degradação ambiental, da violência e da produção de *commodities*⁹. “No campo do capital, do AgroNegócio, não cabem os povos, não cabem culturas, não cabe comunicação” (FONEC, 2022, p. 2). A disputa pela formulação e controle social de políticas públicas no estado – sob a hegemonia neoliberal – é marcada por fatores estruturais históricos de concentração da terra e da riqueza, sob a influência evidente desta lógica (Ibidem, 2022, p.2).

Para perpetuar a acumulação desenfreada da riqueza por meio da produção agrícola, o capital visa expandir-se e incorporar novas áreas ao agronegócio, expulsar e expropriar camponesas/es, povos indígenas e comunidades tradicionais de suas terras e de suas condições de produzir a vida:

O projeto do agronegócio evidentemente trouxe mudanças estruturais na propriedade da terra, no emprego e na composição das classes sociais. No tocante às mudanças estruturais na propriedade da terra, houve um processo acelerado de concentração. Os grandes proprietários (acima de 1.000 ha) passaram de 68.585 imóveis (em 2003), para 95.030 em 2014, e a área controlada passou de 195,7 para 428,6 milhões de hectares (Delgado, 2016). Os grandes e médios proprietários que representam o agronegócio controlam 85% das terras e praticamente toda a produção de grãos para exportação (Martins; Nunes; Gasparim, 2021, p. 637).

Portanto, o agronegócio é expressão de “uma nova aliança de classe no campo, com força política, econômica e ideológica”, ou seja, hegemônica, “concentrando terras e políticas públicas” (Martins; Nunes; Gasparim, 2021, p. 638). Apresentam-se como inimigo central dos povos que vivem no campo, nas águas e nas

⁹ Mercadorias padronizadas.

florestas e exigem do MST uma “nova estratégia expressa na palavra de ordem Reforma Agrária Popular” (RAP) (*Ibidem*, 2021, p. 638).

No debate dos povos tradicionais e das organizações camponesas, afirmar a função social da terra é colocar a produção de “valor de uso” em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender às necessidades humanas de alimentação saudável e condições de habitação digna para todos. Atender a esse objetivo supõe construir um modo de produzir no sentido contrário da exploração e alienação do trabalho humano e do esgotamento das condições de auto-regeneração da terra. – Observe-se que isso não exclui o “mercado”, entendido como relações de troca entre quem produz e quem precisa dos produtos. Mas esse não é o mercado capitalista, ente abstrato que falaciosamente regula a economia, na prática uma máscara para a destruição das relações reais que justificam sua existência (Caldart, 2020, p. 6).

Diante desse modelo fundiário, não há viabilidade para uma reforma agrária do tipo clássica, que objetiva a “democratização da propriedade da terra, garantindo a reprodução das/os camponesas/es com sua integração ao mercado interno e geração de renda” (Martins; Nunes; Gasparim, 2021, p. 637). De acordo com os referidos autores, a reforma agrária clássica não cabe no atual projeto de agricultura hegemônico em nosso país. “Assim, a luta pela reforma agrária se transformou em uma luta contra o modelo do capital para a agricultura brasileira” (*Ibidem*, 2021, p. 368). A RAP representa um novo posicionamento do MST e de outros movimentos sociais que compreendem que o sentido de popular perpassa por construir alianças com “movimentos camponeses, com a classe trabalhadora urbana e outros setores sociais comprometidos com mudanças estruturais, de caráter popular, é uma mudança que não interessa apenas aos camponeses, mas ao conjunto dos trabalhadores” (*Ibidem*, 2021, p. 638).

De acordo com autores supracitados, “a luta pela terra, portanto, não se dá mais apenas no campo ou nos espaços governamentais/institucionais, no âmbito do aparelho do Estado brasileiro” (*Ibidem*, 2021, p.368), ela exige uma efetiva participação da sociedade e uma diversificação dos espaços de lutas. “Observa-se também o aprofundamento dos processos de criminalização e deslegitimação da luta pela terra” (*Ibidem*, 2021, p. 369).

A luta pela terra, no âmbito da RAP, “passa a ter uma centralidade política na cidade, pois mesmo que sua materialização se dê no campo, a condição de sua conquista e legitimação passa necessariamente pela cidade”, quando a sociedade

assimila o seu “papel na resolução de problemas estruturais que afetam campo e cidade” (Martins; Nunes; Gasparim, 2021, p. 638-369).

A escolha pela RAP afirma possibilidades de produções reais da vida, que as vinculam a um projeto social distinto do atual. No campo da educação, a EdoC se coloca com um dos pilares na construção da RAP, de acordo com Grein (2019).

Nesta perspectiva, Grein (2019, p. 10) destaca que as/os trabalhadoras/es do campo sempre desenvolveram seus processos educativos na luta pela terra: “A Educação do Campo é anterior às lutas por políticas públicas”. Contudo, ela se fortaleceu nacionalmente nos anos de 1990, “com o ascenso na conquista de terras provocado pela luta por terra e pela Reforma Agrária, a reivindicação por políticas públicas em Educação do Campo e no campo, se estabeleceu com força” (*Ibidem*, 2019, p. 10).

Isto vem marcado pelo I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) – 1997; pela I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do e no Campo (1998) e pela conquista do Pronera (1997). Conquista esta, advinda da luta dos povos do campo pelo direito à educação e à escola (Grein, 2019, p. 10).

Conforme Verdério (2018, p. 94), “a educação dos povos trabalhadores do campo tem sido colocada na agenda educacional brasileira pela força, pela mobilização e pela capacidade de luta dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo”. No bojo da Educação do Campo, no Brasil, objetivos e sujeitos referem-se ao trabalho, cultura, conhecimento e lutas dos povos do campo, das florestas e das águas e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade, bem como nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

Um primeiro conjunto de ações que denotam essa inflexão identifica-se justamente na forma de um marco legal já bastante significativo, no qual constam a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (Munarin *et al.*, 2011, p. 55).

O autor apresenta conquistas significativas e marcos legais na luta pela EdoC. De fato, parte das reivindicações dos sujeitos da EdoC e de suas organizações foram incorporadas no âmbito das políticas públicas. Na atualidade, muitas experiências educativas significativas de resistência encontram-se em ação, destacando-se currículos construídos coletivamente; o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, entre conhecimentos escolares e a realidade; a valorização da organização coletiva, do trabalho, da agroecologia, da alternância e da interdisciplinaridade; as “mobilizações contra o fechamento de escolas no campo que têm se ampliado nos estados com as Articulações, Comitês e Fóruns de EdoC com iniciativas conjuntas com o MP, as Defensorias Públicas, Assembleias Legislativas” (FONEC, 2022, p. 3), bem como organizações governamentais e não governamentais parceiras. Grupos de estudo e pesquisa em Educação do Campo vinculados às Instituições de Educação Superior de todo país têm realizado ações de formação, pesquisa, produção de conhecimentos e publicações significativas. Convém citar, ainda, a ampliação da “[...] ocupação das Universidades e da pós-graduação com os sujeitos e coletivos que constroem a Educação do Campo” (*Ibidem*, 2022, p. 3).

É importante ressaltar que mesmo sustentada por muitas ações significativas, “a EdoC está em grave perigo diante da avalanche neoliberal”. Por outro lado, ao analisar sua historicidade, constatamos que “suas raízes estão mais fortes, alimentadas pelas contradições sociais sobre as quais se funda, cada vez mais explícitas” (Caldart, 2019, p.1). Dentre as ações da EdoC, destaca-se assegurar o direito à educação escolar nas comunidades camponesas. Neste contexto, é necessária luta pelo não fechamento e pela implantação de escolas públicas em áreas de RAP (acampamentos e assentamentos)¹⁰.

¹⁰ De acordo com Gasparin, Witcel e Santos (2021, p. 24), “os acampamentos foram uma das primeiras formas encontradas para dar visibilidade à luta dos Sem Terra”, são formas de denúncia da concentração de terras; espaços de luta e resistência pela RAP. Constituídos por núcleos de moradia que se transformam em núcleos de base pela representação de no mínimo dez famílias. Em cada núcleo de base, os membros assumem uma tarefa necessária para manter o próprio acampamento, por exemplo: setor da alimentação, saúde, educação, a organização dos processos de luta. “O acampamento é o lugar do encontro dos despossuídos da terra: trabalhadores rurais, atingidos por barragens, boias-frias, arrendatários, meeiros, pequenos proprietários, parceiros, desempregados” (Gasparin; Witcel; Santos; 2021, p. 24). Os acampamentos pressionam os governos e o Estado, “mostra para a sociedade e para o poder político que a solução para o conflito está no processo de desapropriação do latifúndio, na distribuição da terra, na realização da reforma agrária” (*Ibidem*, 2021, p.25). O acampamento é espaço de projeção do assentamento, “partindo da organização da produção e chegando aos aspectos sociais, da moradia, da educação, da organização dos espaços comunitários num dos maiores movimentos populares da luta pela terra, mas também, na atualidade, da luta

1.4. Compreensão acerca da Educação no Contexto da Reforma Agrária Popular

Em relação à questão na qual se questionou o papel da Educação na RAP, as/os entrevistadas/os (E) remeteram-se ao entendimento da educação como processo de formação, ou seja, como necessidade no processo de formação humana, a qual possui intencionalidades. Segundo E8 (2023): “Nós sabemos que a educação não é neutra, ela cumpre um papel fundamental na formação dos sujeitos”, portanto, ela pode desenvolver possibilidades de manutenção ou problematização e construção de determinada sociedade ao considerar também, outros elementos formativos presentes na materialidade da vida. “Educação parte como um princípio [...] claro que, a base material, ela vai nos formatar também [...], a educação que vem problematizando e nos faz refletir sobre essa realidade” (E2, 2023).

Os relatos enfatizam a educação como um processo educativo presente na historicidade do MST, constituindo inclusive, a Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004), uma vez que compreender a “educação como ferramenta de luta do Movimento” nos remete à necessidade de conhecer novas relações pedagógicas em contraposição à sociedade do capital:

É primordial, fundamental [...] principalmente é para a classe trabalhadora, é quando a gente fala em educação dentro do Movimento Sem Terra, ou nas áreas de RAP, a gente já começa lá nos acampamentos, o Movimento Sem Terra tem uma preocupação muito grande com essa questão da educação, ela é uma ferramenta de luta do Movimento (E1, 2023).

Quando a gente dialoga para uma escola no espaço da reforma agrária, a gente tá discutindo qual concepção de campo que nós temos e queremos, então pensar a escola no campo já é pensar na concepção de campo que não é do agronegócio, que não é do latifúndio, então ter escola no campo para mim faz toda a diferença, e aí pensar e avançar na concepção de educação também para não reproduzir a lógica do agronegócio, do latifúndio, do capitalismo e da desigualdade, para nós ela é fundamental (E3, 2023).

anticapitalista, da luta antissistêmica no mundo” Ibidem, 2021, p. 26). De acordo com os autores supracitados, os assentamentos são o resultado dos processos de lutas dos acampamentos, das ocupações de terras, das jornadas de lutas, das mobilizações que geram pressões políticas para que se “atenda” a pauta dos sem-terra” (Ibidem, 2021, p. 28). Destacamos, ainda, que os assentamentos são espaços e territórios que vivem tensões e contradições constantes na busca pelo desenvolvimento de um novo projeto de campo e, assim, de sociedade. Na obra: Imperialismo: fase superior do capitalismo, de 1917, Lenin demarcou tal contexto e a nova fase do modo de produção capitalista,

As entrevistas demonstram a percepção da consciência coletiva construída em relação à necessidade da educação escolar. Tal construção em torno do tema atribuiu ao Movimento o entendimento da educação enquanto direito social, que se efetiva desde a luta, por meio da qual a classe trabalhadora deverá intencionalizar conteúdo e forma, ou seja, da educação voltada à transformação social, compreendida como imprescindível à materialização da RAP. Face ao exposto, resgata-se o seguinte relato:

O próprio MST desde as suas primeiras ocupações, sempre se preocupou com educação das crianças sem-terra, inicialmente primeiro é pelo acesso, a escola como acesso que está inclusive bem escrito na própria Constituição Federal. Então, um dos primeiros desafios do Movimento foi ter a escola dentro dos acampamentos, mas daí a gente foi percebendo, o movimento foi percebendo que não basta ter escola apenas. A escola é um dos elementos e ferramentas de luta, é preciso ampliar essa luta, [...] ter uma educação voltada aos interesses do acampamento, do assentamento, ou seja, do MST (E8, 2023).

Compreende-se que a escola sozinha não é capaz de transformar a realidade, a exemplo do seguinte relato: “a base material vai nos formatar também” (E2, 2023). Ou seja, ambos os relatos defendem a educação escolar/escolarização como possibilidade de questionar as relações humanas e dos seres humanos com a natureza.

Cumprir um papel fundamental na formação dos sujeitos, desde a formação cognitiva, do acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, mas também de formação política, ideológica, e a formação estética, ou seja, a formação nas várias dimensões [...] a educação cumpre esse grande papel, é de formar, é de sujeitos que vão intervir na realidade e ajudar nessa transformação, porque vivemos hoje na sociedade individualista, que sempre coloca em primeiro lugar o lucro, muito mais do que as relações humanas. Então, a gente busca formar sujeitos mais humanos e mais plenos e que vão ajudar a transformar essa realidade, também é nesse sentido de formação até para a gente firmar a bandeira da RAP, e por isso que a gente relaciona nossos conteúdos escolares com a realidade, voltada aos elementos da cultura, da história, da luta, da organização (E8, 2023).

A/o entrevistado/a E8 compreende a educação no MST a partir de uma perspectiva desinteressada (Gramsci, 2006) de finalidades imediatas demandadas

pelo trabalho sob a ótica do capital. Isso se evidencia em seu relato, diante da perspectiva “de formar sujeitos que vão intervir na realidade e ajudar nessa transformação”. Considera-se a formação desde as várias dimensões, potencialidades humanas, visando a superação das relações capitalistas e a construção de experiências pautadas no socialismo, a exemplo da RAP e de acordo com os objetivos do MST: 1º - Terra; 2º Reforma Agrária e 3º Transformação Social.

É oportuno frisar que a construção da RAP se materializa em diferentes níveis, visto que os acampamentos e assentamentos avançam e retrocedem também, em diferentes pilares. Para Gasparin, Witcel e Santos, (2021, p.28), “[...] os assentamentos, independentemente de qual organização camponesa pertença, vivem em uma tensão constante, buscando desenvolver um novo projeto de campo a partir desses territórios”, da correlação de forças na construção dos assentamentos. Sob esta ótica, a proposta educativa de tais escolas envolve o questionamento e a intervenção na compreensão das/dos estudantes e, conseqüentemente, das famílias quanto aos objetivos da RAP. Essa compreensão também foi compartilhada por E5:

A escola é um dos meios, às vezes o único meio que o aluno, o educando tem para entender como que é essa formação da reforma agrária, como ela está organizada, como que ela está a nível de país, de Estado. Acho que a escola é fundamental nisso, [...] **a escola tem esse papel fundamental de resgatar o que é reforma agrária realmente**, é uma coisa que, se autoavaliando, também penso que teria que se trabalhar, teria que trabalhar mais [...] e melhor (E5, 2023, grifos autorais).

Verifica-se que uma das finalidades da educação escolar atribuídas às escolas em questão é compreender e intervir na realidade a fim de resgatar a humanização, a qual está posta em xeque pelas relações sociais sob a égide do capital. Tarefa que se coloca como necessária, sobretudo porque existe uma enorme construção teórico-prática. Contudo, também se apresenta como um desafio árduo e permanente.

2. ESTADO E HEGEMONIA, APROXIMAÇÕES DO OBJETO

Esta seção destina-se a compreender o Estado e sua concepção desde Marx e Gramsci, bem como a atuação de organismos e aparelhos privados de hegemonia na formulação e condução de políticas educacionais, mais especificamente da BNCC e da Contrarreforma do Ensino Médio. Compreende-se que a atuação dos organismos e aparelhos privados de hegemonia não está desarticulada de uma discussão de Estado e das políticas educacionais.

O sistema capitalista está alicerçado na exploração da classe trabalhadora (Marx, 2008). Cabe salientar que a sociedade está situada no modelo neoliberal e, para manter o controle e a exploração sobre a classe trabalhadora, são necessárias leis e aparatos que atuam por meio da coerção e pelo consenso, no intuito de direcionar e conduzir a economia, a política e a educação.

Portanto, nesta e na próxima seção busca-se evidenciar o contexto, os agentes e aparelhos que têm demonstrado protagonismo na elaboração e direcionamento da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná, materializando-se na contrarreforma do Ensino Médio, bem como o papel desempenhado por tais agentes.

Em um primeiro momento, procede-se à apresentação do conceito de Estado a fim de compreender a articulação e correlação de forças entre sociedade política e sociedade civil, a produção e materialização políticas educacionais no contexto neoliberal e a construção da hegemonia do capital sobre a classe trabalhadora. Em seguida, evidenciam-se organismos e APHE com vistas a legitimação das reformas educacionais e o empresariamento da educação.

2.1. Estado Ampliado

A matriz marxiana¹¹ tem como alicerce a concepção histórica e classista da sociedade, ao reconhecer que os seres humanos sempre pertencem a certa classe social, inexistindo assim individualidades essencialistas e soberanas, conforme

¹¹ Usa-se aqui a expressão marxiana por se referir às noções e conceitos desenvolvidos pelo próprio Marx.

Mendonça (2014). Em tal concepção, a origem do Estado reside justamente na estruturação da propriedade privada, no período em que determinada coletividade ou grupo social apropriou-se de maneira privada do que era comum, dominando e convertendo os demais em força de trabalho.

Desta forma, o Estado foi constituído da necessidade das/os proprietárias/os dos meios de produção de assegurar, ocultar e universalizar sua apropriação através de leis e outras medidas coercitivas capazes de garantir que as/os não proprietárias/os ou expropriadas/os de seus meios de subsistência permaneçam nesta condição, sem se rebelarem (Marx, 1983).

Mendonça (2014), a partir de uma perspectiva histórica, compreende que o Estado nada teria de natural, sendo socialmente explicável. A autora afirma que Marx introduziu o estudo sistematizado sobre a infraestrutura em referência ao lugar da produção e organização dos seres humanos; e da superestrutura, como espaço tanto no que tange ao domínio do Estado propriamente dito, quanto à ideologia e suas formas de representação – ao ocupar lugar secundário os termos sociedade civil e sociedade política.

“O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 2008, p. 42). A visão de Estado como comitê de classes gerou várias interpretações dentro do próprio marxismo. Dentre tais interpretações, salienta-se a visão economicista, determinista do econômico sobre o político, o social e o ideológico:

Gestava-se, assim, uma variante da matriz marxiana onde o Estado, no lugar do papel de Sujeito ocupado na matriz liberal, erigia-se em Estado Objeto, ou seja, cuja existência devia-se, tão somente, para garantir e fazer valer os interesses econômicos das classes dominantes, baseado fundamentalmente na coerção e no “engodo” ideológico (Mendonça, 2014, p. 32).

A autora aponta a concepção de Estado Objeto, na perspectiva do Estado como representante de uma classe, legitimado pela violência, pela armadilha ideológica baseada no determinismo econômico sobre o político, o social e o cultural. Esta é uma vertente ahistórica e dialética, embora amplamente difundida no meio acadêmico (Mendonça, 2012). Segundo Mendonça (2012), outras linhagens do marxismo mantiveram-se originais e avançaram na construção teórica do Estado sob o capitalismo, destacando as contribuições do marxista e filósofo italiano Antonio

Gramsci.

Lenin¹² teorizou grandes transformações socioeconômicas ocorridas na virada do século XIX para o XX, destacando a emergência do Imperialismo. Segundo o pensamento marxista, notadamente nas três primeiras décadas do século XX, deste novo contexto nasceu a análise produzida sobre o Estado por Gramsci – difusor da contribuição leninista.

A reflexão gramsciana advém do contexto histórico da Itália de seu tempo, por meio do qual ele vivenciou a ascensão do fascismo e a adesão a ele por parte das classes subalternas, entre elas as/os camponesas/es apoiadores de Mussolini. Desde então, Gramsci refletiu sobre as particularidades do Estado capitalista ocidental (Mendonça, 2014; Scheeren, 2015).

A análise de Gramsci sobre o Estado origina-se essencialmente de Marx e Lenin. Gramsci observa que no século XX a luta política já não se travava mais entre burocracias administrativas, polícias militares que monopolizavam o poder da violência do Estado e exíguas seitas conspirativas das classes subalternas, tampouco tem como cenário único os parlamentos representativos apenas de uma escassa minoria de eleitoras/es proprietárias/os. A ampliação da socialização política, a organização de sindicatos, partidos e lutas populares permitiram a Gramsci avançar para uma concepção de Estado em sentido amplo. Gramsci tem como pressuposto a própria condição da Itália, em que o Estado não realizou mudanças a fim de alterar estrutura social. Em muitas situações, as relações entre Estado capitalista e mundo econômico não são determinadas nem de modo mecânico, nem esquemático.

A análise de Mendonça (2014, p.33) compreende que Gramsci, atento às mudanças constatadas no capitalismo mundial na virada do século XIX para o XX, perante afirmação do imperialismo, volta sua atenção para o “Estado e as modalidades de dominação de classe, já que, com a nova forma de desenvolvimento do capitalismo, complexificaram-se não apenas a estrutura produtiva, como também as superestruturas asseguradoras da reprodução da ordem social”.

Para Mendonça (2014), Gramsci não negou a estrutura como ponto de partida de sua construção teórica, ainda que tenha a ela dedicado menos espaço do que à política e ao Estado. Contudo, a pressuposição de que o Estado atua para manter as

¹² Imperialismo: fase superior do capitalismo, de 1917. Lenin demarcou esse contexto e a nova fase do modo de produção capitalista, marcada pelo predomínio do monopólio de poucas empresas por ramos produtivos, bem como pela fusão entre o capital bancário e o industrial (Lenine, 2008).

condições de dominação da classe trabalhadora pela burguesia no mundo capitalista está contida em suas reflexões.

Nesse sentido, a reflexão gramsciana integra e ultrapassa as dicotomias entre vontade *versus* imposição, sujeito *versus* sociedade, base *versus* superestrutura, por meio de uma análise cuja ênfase é histórica, no sentido tanto da construção das formas de intervenção social das classes e suas frações quanto no de sempre remeter ao processo de expansão do capitalismo, em sua relação com a política (Mendonça, 2012, p. 350).

Desta forma, o Estado tem sua gênese nas relações sociais concretas, não podendo ser entendido como uma entidade em si, separada da sociedade, com vontades ou determinações próprias. Para Gramsci, o Estado não é sujeito nem objeto, mas sim relação social, é a síntese das relações sociais contidas numa dada sociedade, exprimindo as relações sociais de produção e da materialização dos projetos do bloco no poder (Mendonça, 2012).

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem (Gramsci, 2011, p. 42).

Gramsci (2011) diverge do economicismo ou das visões instrumentalistas de Estado que o concebem como reflexo da economia. O desenvolvimento da economia e da política é vinculado e marcado por processos de reações recíprocas, de forma dialética, de tal forma que as transformações ocorridas no mundo econômico não repercutem de pronto sobre as superestruturas e vice-versa (Mendonça, 2012, 2014).

Isso significa afirmar que o desenvolvimento da economia e da política, intimamente vinculados e marcados por processos e reações recíprocas, não implica em admitir que as transformações ocorridas no mundo econômico repercutam de pronto sobre as superestruturas e vice-versa. Tal descompasso, aliás, integra as próprias condições de produção e reprodução das relações sociais sob o capitalismo, através da unidade econômica e política da classe dominante, unidade essa que se processa no Estado (Mendonça, 2014, p. 33-34).

Destarte, na perspectiva gramsciana, o Estado não deve ser compreendido como organismo próprio de um grupo ou fração de classe, como no caso de outras vertentes marxistas. Para Mendonça (2014), o Estado configura uma expressão universal de toda a sociedade, ao amalgamar inclusive as reivindicações e necessidades dos grupos subalternos, embora apagando sua lógica própria.

Sob a ótica da compreensão do Estado enquanto condensação das relações sociais presentes em determinada sociedade, Gramsci (Mendonça, 2014) recupera definições marxistas clássicas, redefinindo-as e criando o conceito denominado Estado Ampliado. Neste conceito estão incorporados dois conceitos-chave, sociedade civil e sociedade política em constante inter-relação.

Compreende-se a sociedade civil desde o “conjunto dos agentes sociais, associados nos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando obter determinados objetivos” (Mendonça, 2012, p. 351). Não obstante, a sociedade política “engloba o conjunto de aparelhos e agências do poder público propriamente dito. Qualquer alteração na correlação de forças vigente em uma dessas esferas repercute, forçosamente, na outra” (*Ibidem*, 2012, p. 351).

O termo sociedade política, na obra de Gramsci refere-se ao Estado em seu sentido restrito, ou seja, os aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem, sendo por ele também denominado de “Estado político” ou “Estado-governo”. [...] A sociedade política corresponde ao aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem” nem ativa nem passivamente, mas é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (Mendonça, 2014, p.35).

Assim, de acordo com Silveira (2012, p. 99), a face institucional do termo sociedade política “se manifesta via instâncias política, jurídica, administrativa e militar”. A sociedade civil consiste no conjunto de organismos designados como privados, organismos estes que assumem e representam interesses de classe (Mendonça, 2014). É também entendida como arena privilegiada da luta de classes, pois o conjunto de organismos e instituições responsáveis pela elaboração e difusão

de valores simbólicos, de ideologias, os chamados aparelhos privados de hegemonia (APHs), são organizações que constituem o Estado, se difundem, generalizando modalidades de convencimento adequadas ao grupo ou fração dominante (escola, igreja, partido político, organizações profissionais, sindicatos, imprensa, instituições de caráter científico e cultural, fundações, movimentos sociais). “Os organismos privados são capazes de expressar as lutas sociais em torno da hegemonização do ideário das classes dominantes pelas ações do Estado em seu papel educador” (Farias, 2022, p. 3).

De acordo com essa perspectiva, a sociedade civil é campo de disputas entre organizações, fundações, sindicatos, movimentos sociais, enfim, organizações vinculadas à determinada classe ou fração de classe. Marx e Engels (2008, p. 8), na obra *Manifesto do Partido Comunista*, salientam que “a história de todas as sociedades até agora, tem sido a História da luta de classes”. De acordo com os autores, existem duas classes sociais antagônicas: os trabalhadores e os que se apropriam do trabalho. “Toda sociedade se divide cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado” (*Ibidem*, 2008, p. 9). Os referidos autores identificam divisões internas no interior da classe burguesa, ou seja, “[...] parcelas significativas das classes dominantes [...]”. Tais divisões internas são classificadas por eles como frações de classe (*Ibidem*, 2008, p. 25).

Assim, a sociedade civil se coloca como espaço privilegiado para a construção de hegemonia. “A sociedade civil (APHs) é tão contraditória e atravessada pelas desigualdades quanto a sociedade na qual ela se constitui” (Fontes, 2005, p. 231). Outrossim, é espaço de resistência, de luta da classe trabalhadora, e expressa conflitos, interesses e projetos distintos. Vale ressaltar que tal distinção entre sociedade civil e sociedade política “só existe, pura e simplesmente, como recurso didático e de explanação. No plano do real, ambos integram a noção marxista de totalidade, indissociável e orgânica” (Mendonça, 2013, p. 2).

Logo, o conceito de Estado ampliado transborda os limites institucionais do Estado tal como entendido pelo senso comum (instituições públicas), identificando as formas pelas quais ele integra a vida cotidiana em seus múltiplos aspectos. Dialeticamente, o Estado ampliado resulta das múltiplas formas de organização e conflito inerentes à vida social (Mendonça, 2014, p. 314).

No pensamento gramsciano, torna-se essencial a figura do intelectual orgânico como efetivo organizador das vontades e da ação coletiva. Considera-se imprescindível que a classe ou fração de classe forme seu próprio quadro de intelectuais capazes de construir, conscientes de sua função, homogeneidade, tanto no âmbito econômico, político e ideológico. Para Gramsci, de acordo com Scheeren (2015), todos os seres humanos são intelectuais, pois nenhum trabalho ou atividade humana é somente instrumental ou manual, ou seja, em todos os trabalhos, inclusive no mais mecânico e degradante, existe qualificação e atividade intelectual criadora. Portanto, afirma que “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2006, p. 18).

As/os intelectuais orgânicos, a partir da capacidade organizativa desenvolvida, configuram a capacidade organizativa de determinado(s) APEHs, bem como a tarefa de capilarizar a própria organização da sociedade em geral, o que configuraria, de modo efetivo, na plena hegemonia da fração de classe específica por eles representada.

2.2. Hegemonia

A hegemonia é a relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, mas em todo campo internacional e mundial. Não há como separar hegemonia da compreensão integral de Estado, superando a compreensão do mesmo como um simples conjunto de instrumentos de coerção. Estado é também sociedade civil, como identificado anteriormente, e constitui-se numa das bases do conceito de Estado Ampliado – ou Integral – em Gramsci, juntamente com a noção de sociedade política. Logo, a hegemonia consiste no equilíbrio da força e do consenso:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (Gramsci, 2011, p. 95).

Gramsci (2011, apud, Mendonça, 2014, p. 37), a fim de ilustrar a relação dialética entre sociedade civil e sociedade política, entre consenso e coerção, utiliza a figura do centauro como metáfora, não existindo a coerção sem o consenso, assim como o consenso inexiste sem coerção. A constituição do consenso é a internalização do projeto e interesses da classe ou das frações da classe dominante, da ocultação da exploração sobre a classe trabalhadora por meio de uma multiplicidade de mecanismos e instituições.

Logo, a hegemonia consiste na capacidade de dominação, de dar direção pelo consenso e pela coerção, e de dominar corações e mentes. Sendo esta constituída pelos instrumentos de coerção e convencimento, com seus mecanismos, instituições, fundações e intelectuais que valem-se de mecanismos muitas vezes sutis, como a divulgação de valores tidos como universais, mas que na verdade são de interesse da classe dominante ou proprietária.

Se todo Estado tende a criar e manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência, e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) (Gramsci, 2011, p. 28).

A manutenção e ampliação da exploração do capital sobre a classe trabalhadora é justificada desde a disseminação dos modos de ser, da concepção de mundo, de ser humano e de educação que a classe burguesa dissemina como se fossem gerais da sociedade, a fim de convencer e impor à classe subalterna seus projetos de classe, tornando-os “senso comum” (Farias, 2022). Garante-se, assim, a capacidade de convencer e de assegurar o consenso espontâneo, mesmo daqueles e daquelas que têm sua força de trabalho explorada.

A produção e a reprodução da forma de ser capitalista não se expandem sem mecanismos de violência e de controle dos trabalhadores, mas o convencimento é o cimento necessário para a legitimação do funcionamento e da perpetuação do capital. Não se pode prescindir do entendimento de como se opera o processo de convencimento das classes subalternas para adesão ao projeto capitalista que está em curso, mas ganha novos contornos jurídicos, econômicos, culturais, educativos, institucionais e organizativos. O processo de hegemonização das pautas educacionais empresariais tem mão dupla: a expansão do mercado educacional público e privado e a hegemonização da ideologia empresarial (Farias, 2022. p. 5-6).

Assim como a escola, espaço de contradição e disputa de hegemonia, existem organizações e APEHs na sociedade civil cuja função é manter e difundir as ideias da classe dominante. Gramsci (2007, p. 28) afirma que, “na realidade, o Estado deve ser concebido como 'educador' na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização”.

A exemplo do Estado educador, políticas educacionais como a Contrarreforma do Ensino Médio visam o fim das escolas de conhecimento/ensino desinteressado¹³, ou as conservam apenas para as/os filhas/os das elites. Para as/os filhas/os das/os trabalhadoras/es são criadas escolas de formação interessada¹⁴, nas quais o futuro da/o educando/a e suas atividades são predeterminados, ficando estas/es presas/os à aparência dos fenômenos.

A fim de verificar e identificar possibilidades de uma reforma intelectual e moral, com foco na educação dos grupos “subalternos” e visando à elevação da classe trabalhadora para superar o dualismo entre governantes e governadas/os, Gramsci (2006) propõe a organização da cultura através dos pilares da Escola Unitária.

Manacorda (2008) demonstra como Gramsci buscava intervir na luta política com a força da cultura antipositivista e organizada ao rejeitar a cultura enciclopédica e passiva. Defendeu a formação subjetiva com pesquisa, método, elaboração ativa e voluntária. Gramsci (2006) combateu duas frentes opostas porém complementares que constituíram realidades de sua época: a corrente reformista da cultura e a corrente extremista. Em tese, a superação de tais correntes seria possível através de uma ação cultural e de uma cultura ativa.

Gramsci (2006) organiza a proposta da Escola Unitária no âmbito de uma discussão mais ampla sobre a organização da cultura e o papel das/os intelectuais. Explica Manacorda (2008) que, segundo Gramsci (2006), na sociedade industrializada o perfil da/o intelectual coincide com a participação ativa na vida prática, ou seja, atua-se como organizador/a ao priorizar sempre a certificação, transformando-se na/o

¹³ O conceito de conhecimento/ensino de caráter desinteressado desenvolvido por Gramsci (2006) apresenta-se como central para o entendimento da formação humanística ampla, de integração entre ciência, trabalho e cultura. O conhecimento desinteressado faz referência ao conhecimento não imediata e individualmente utilizável, e apresenta uma importância histórica de longo alcance para toda coletividade/humanidade. Um exemplo utilizado por Gramsci refere-se ao ensino do latim, indicando um processo desinteressado de uma finalidade imediata – apreender a língua –, mas visa também à assimilação de todo passado cultural de tal civilização. Estuda-se, portanto, a história literária, os livros escritos na língua, a história política e geográfica, entre outras, a fim de também compreender a atualidade.

¹⁴ A partir de Gramsci (2006), o conhecimento/ensino de caráter interessado seria aquele cuja finalidade é imediata e pré-determinada, ao avesso do conhecimento/ensino de caráter desinteressado.

dirigente: “da técnica-trabalho alcança a técnica-ciência” e a concepção histórica humanista, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna dirigente.

Para Gramsci (2006, p. 37), a proposta de Escola Unitária ou Escola Única do Trabalho objetiva formar a/o dirigente, como “escola única de cultura geral, humanista, formativa”, de tal modo que a “formação da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual aconteçam sem dicotomia”. Para Gramsci (2006), o estudo deve realizar-se, em sua maior parte, de forma desinteressada, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser rico de noções concretas.

Neste sentido, “a transformação social e do Estado nas sociedades capitalistas ocidentais só pode ser obtida, para Gramsci, a partir da multiplicação dos APHs” e, portanto, das instituições educativas na perspectiva da Escola Unitária, ou seja, das “visões de mundo/projetos (ou vontades coletivas organizadas) que disputam entre si, todo o tempo a manutenção de um projeto hegemônico ou a imposição de um projeto contra-hegemônico, em busca da hegemonia” (Mendonça, 2014).

Segundo Mendonça (2014, p. 38), “seria indispensável que o grupo ou fração de classe, organizado neste ou naquele aparelho de hegemonia, atue no sentido de inserir algumas/alguns de suas/seus representantes ou intelectuais junto ao Estado restrito”. Observa-se, a título de exemplo, a composição do MEC no atual governo Lula (2023-2024), o qual reflete a coalizão de interesses entre 16 partidos políticos¹⁵ que compõem a “frente ampla para derrotar Bolsonaro”, organizada durante a campanha eleitoral (2022). Grupos empresariais integram vários desses partidos, e esta composição torna complexa a disputa de pautas, dentre elas a revogação da Contrarreforma.

A respeito da inserção de intelectuais orgânicas/os, vinculadas/os a determinado APHE junto ao Estado restrito, observa-se a pesquisa de Sapelli (2023), acerca da composição do MEC no atual Governo Lula (2023):

A maioria são professores universitários, de federais. Dos 12, sete têm vínculo com a fundação Lemann e cinco são do Ceará – vários vinculados com a política Sobral/CE orientada e financiada parcialmente pela Fundação Lemann – sobralização na educação brasileira (Sapelli, 2023).

¹⁵ PT, PCdoB, PV, PSB, Solidariedade, Federação PSOL-REDE, AGIR, AVANTE, PROS, PDT, Cidadania, MDB, PCB, PCO e PV.

O levantamento da autora revela que intelectuais vinculados à Fundação Lemann ocupam cargos centrais no Ministério da Educação, muitas/os advindas/os da experiência de implementação da educação levada a cabo no município de Sobral, Ceará, baseada nos princípios da educação na perspectiva empresarial. Em outras palavras, são disseminadoras/es da ideia de que a educação pública é negócio rentável para se investir.

Para Farias (2022), do ponto de vista organizativo, do poder econômico e de difusão do consenso, a Fundação Lemann e sócios dispõem de um Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHEs)¹⁶:

A Fundação Lemann é uma organização familiar suíça originária do conjunto das *holdings* do capital financeiro de Jorge Paulo Lemann, um dos capitalistas mais ricos do Brasil. Lemann e os sócios Marcel Herrmann Telles e Carlos Alberto da Veiga Sicupira também são responsáveis pela produção da desigualdade social e econômica nas relações sociais de produção, e sob elas, instituíram braços sociais empresariais, miríades “casamatas do capitalismo” com ação central na educação pública de crianças e jovens, entre outros campos da cultura, da assistência e do esporte. Em sua página virtual, a Fundação Lemann, difunde o bordão de que a educação pública de qualidade é um direito de todos (Farias, 2022, p. 8-9).

Farias (2022, p. 3) explicita que a Fundação Lemann tem capilaridade por meio de miríades braços sociais e empresariais, com ação central na educação pública, “principal alvo das formas de dominação burguesas de novo tipo, por meio dos seus aparelhos privados coletivos”. De acordo com Farias (2002, p. 3), a “finalidade é invisibilizar as lutas populares, em especial aquelas em defesa da educação pública, para subsumi-las ao ideário empresarial, à forma do capital”.

Ainda nos estudos de Farias (2022), observa-se que a Fundação Lemann é um dos braços sociais e empresariais na construção e materialização da BNCC e de disseminação da contrarreforma do Ensino Médio (na tabela, leia-se como sinônimo de Novo Ensino Médio). Outrossim, é a instituição responsável pela capacitação de lideranças e técnicas/os para implementação de políticas educacionais junto ao Estado restrito, principalmente nos aparelhos de Estado – dentre eles as secretarias municipais de educação. Verificam-se “APHEs e empresas que se revezam e se

¹⁶ “O acréscimo do termo empresarial ao de APH, derivado do constructo Gramsciano, é feito pela historiadora Virgínia Fontes (2010; 2020), para designar o fenômeno de expansão de miríades braços sociais empresariais, no início do século XXI, com atuação intra e inter classes sociais” (Farias, 2022, p.3).

repetem no financiamento, na execução e no apoio técnico das ações do Conglomerado” (*Ibidem*, 2022, p. 12), conforme o Quadro 02:

Quadro 4. Algumas das principais linhas de ação, programas e projetos empresariais do Conglomerado de APHEs Lemann e sócios

Programa/ Projeto	Direção	Ações	Patrocinadores/Apoiadores
Secretaria do Movimento pela Base (MPB)	Todos Pela Educação, Fundação Lemann e Associação Nova Escola	Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.	Mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Natura e Unibanco. Apoio Institucional: BAVE, CENPEC, CEDAC, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Natura e Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Uncme, Fundação Roberto Marinho.
Instituto Reúna (2019)	Fundação Lemann	Atua na implementação da BNCC a partir do currículo, formação docente, material didático e avaliação.	Parceiros: Imaginable Futures, Itaú Social, Instituto Iungo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Roberto Marinho.
Programa Aliança Líderes de Impacto no Setor Público e no Terceiro Setor (2017) / Vamos Transformar Lideranças no Setor Público e Terceiro Setor (2020)	Fundação Lemann, Instituto Humanize, Fundação BRAVA e Republica.org.	Atração, seleção e acompanhamento de pessoas para a gestão pública e terceiro setor. Seleção de pessoas para cargos comissionados na administração pública.	Apoio do Vetor Brasil, Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS), Centro de Liderança Pública (CLP), CONSAD, CONSED, UNDIME e o GIFE, das empresas Elo Group, Instituto Publix e Instituto Gesto.

Fonte: Farias (2022).

Para Freitas (2015), o Movimento Pela Base (MPB) foi criado em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, em São Paulo, na Fundação Victor Civita – Grupo Abril –, evento organizado pela Universidade dos Estados Unidos da América e pela Fundação Lemann. O MPB se destaca como orientador na construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, trata-se de um APHE vinculado à Fundação Lemann, que atua em torno de objetivos definidos e alinhados à Reforma Empresarial da Educação (Freitas,

2018).

Confiamos na BNCC como um caminho para promover a equidade na educação, diminuindo as diferenças econômicas, regionais e raciais. Cultivamos um olhar para a diversidade e para a igualdade em todas as nossas ações e trabalhamos pela e para a articulação do ecossistema, atuando em parceria, promovendo diálogos e construindo consensos tomando decisões a partir de evidências, com embasamento técnico e científico (Movimento Pela Base, 2023).

O discurso do MPB em torno da BNCC é o de que ela se apresenta como caminho para resolução de problemas sociais, educacionais e econômicos, inclusive pela e para a articulação do ecossistema. Por outro lado, oculta as contradições da relação capital/trabalho, além de se apresentar como difusora de hegemonização das ideias da classe dominante. Priscila Cruz, presidente executiva e cofundadora do Movimento Todos Pela Educação, foi cogitada para assumir o Ministério da Educação e atualmente integra, “de maneira voluntária” (TPE, 2024), o Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social Sustentável – órgão consultivo vinculado à Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República –, defende a flexibilização do NEM e afirmou em entrevista ao site Terra (2023) que “o jovem quer uma experiência atenta com suas vocações”.

No item Governança do site do MPB, a Fundação Lemann é citada no Conselho Deliberativo como Fundação parceira, assim como o Instituto Reúna. Destaca-se o nome de Katia Smole¹⁷ na coluna de pessoas físicas apoiadoras, uma intelectual de destaque na constituição e implementação de políticas empresariais.

Criado em 2019, “o Instituto Reúna é um dos investimentos da Fundação Lemann, centra-se nos Programas do setor da gestão pública com o nicho de mercado voltado ao treinamento, à atração e à seleção de pessoas, com o Programa Aliança/Vamos” (criado em 2017), além de atuar na formação continuada de gestoras/es, de professoras/es e técnicas/os das secretarias de educação (Farias, 2022, p.12).

A aprovação da BNCC aumentou as demandas da Fundação Lemann, e a

¹⁷ Sob a direção de Katia Smole, o Mathema (parceria com vinte escolas da rede Marista centro-sul desde 1996) cresceu, participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assessorou a implementação do Novo Ensino Médio das escolas de Tempo Integral da rede pública estadual do Amazonas e ampliou seu cardápio de produtos e serviços (FARIAS, 2022). Katia Smole também ocupou o cargo de Secretária da Educação Básica – SEB, participando do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio, Versão Final.

“empresária Katia Smole foi convidada pela Fundação para administrar o recém-criado Instituto Reúna, uma das organizações com maior incidência nos projetos e programas da Fundação e das suas Frentes Móveis de Ação”¹⁸ na concretização da BNCC e da contrarreforma do Ensino Médio (Farias, 2022, p. 12). Zelando pela qualidade da implementação da BNCC, o Instituto Reúna produz:

Referências nacionais para a construção de um sistema educacional coerente em quatro frentes – currículo, material didático, avaliação e formação. Ao lado de uma ampla rede de parceiros, fortalecemos o cenário educacional e buscamos avanços na aprendizagem de todos os estudantes brasileiros (Instituto Reúna, 2023).

Mendonça (2014, p. 38) reitera que o conceito de Estado em Gramsci é dinâmico e enriquecedor, pois favorece a compreensão do papel do Estado na atualidade, sendo “coerente com o jogo de contradições que atravessa a sociedade civil e a sociedade política, perspectiva esta que muitas/os autoras/es de corte liberal reduzem a uma mera 'luta inter-burocrática'”:

Pensar o Estado gramscianamente é sempre pensá-lo a partir de um duplo registro: o das formas dominantes na produção (classes e frações) que se constituem e se consolidam por intermédio de organizações da sociedade civil, ao mesmo tempo em que, junto a cada aparelho ou órgão do Estado restrito, estão sempre presentes projetos e intelectuais vinculados às agência(s) da sociedade civil. Uma delas, por certo, deterá a hegemonia junto a certo organismo estatal, conquanto outras igualmente lá far-se-ão presentes, em permanente disputa (Mendonça, 2014, p. 38).

Com base na compreensão teórica e metodológica contida na definição de Estado Ampliado, buscou-se verificar a correlação de forças presente na definição e implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Escolas do Campo, vinculadas ao MST, com base na investigação dos APEHs que sustentam a contrarreforma.

Compreende-se que a despeito da complexa conjuntura, resultante em grande medida da coalizão de partidos que integram a “Frente Ampla” com interesses de diferentes frações de classe (agrária, empresarial, bancária, entre outras) que compõem o governo Lula – e ocupam em grande medida cargos no MEC – as lutas

¹⁸ Segundo Farias (2022), o conceito de Frentes Móveis de Ação tem inspiração nos estudos do historiador uruguaio René Dreifuss (1987; 1987), expressam organicidade empresarial e, a partir suas/seus intelectuais orgânicas/os, atuam na formação do consenso em torno de pautas centrais e conjunturais que resultem na aprovação de políticas governamentais, dentre elas as educacionais.

pela revogação do chamado NEM persistem com força e articulação.

O MST, junto a outros movimentos sociais, entidades, universidades, dentre outros setores da classe trabalhadora, elaboraram uma Carta Aberta Pela Revogação da Reforma do Ensino Médio¹⁹, dentre os vários elementos apresentados, cita-se que “todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual Reforma do EM não é com a consolidação do Estado Democrático de Direitos e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país”, uma vez que “vincula-se a um projeto de educação ao avesso da democracia, à equidade e ao combate às desigualdades educacionais” e cuja finalidade é o “desmonte do Direito à Educação como preconizado na Constituição de 1988”.

2.3. Reformas no Estado brasileiro

As crises estão na essência do capitalismo, são necessárias à sua manutenção, são cíclicas e aqui se destaca o período de 1980²⁰ pois, com a chamada crise do Estado, transferiu-se a crise mundial para as distorções do Estado ao responsabilizar a burocracia, a falta de agilidade do Estado em relação ao desemprego, à inflação, dentre outros aspectos. A solução, segundo o pensamento liberal, consistiria em reformar e construir o Estado na expectativa de torná-lo agente efetivo e eficiente na regulação do mercado, ao anular sua função provedora. Conforme o discurso governamental, “o Estado desviou-se de suas funções básicas, para ampliar sua presença no setor produtivo” (Brasil, 1995). Reformar o Estado passou a ser um instrumento imprescindível para um futuro melhor à sociedade brasileira diante dos desafios da globalização (Brasil, 1995).

A flexibilidade e adaptação são necessidades, segundo Osborne e Goleber (1998), diante dos desafios do mercado global que requer instituições que prestem serviços personalizados aos seus clientes. Os governos empreendedores utilizam os mecanismos de mercado face às soluções burocráticas. O foco está nos resultados.

¹⁹ Carta contida no Apêndice B.

²⁰ De acordo com Lara e Silva (2015), a ditadura atuou radicalmente para promover a reconcentração da renda, poder e propriedade privada nas mãos das classes dominantes. No campo trabalhista, houve grande retrocesso, foi estabelecido o arrocho salarial, maximizando a exploração da força de trabalho, um meio para realizar a “acumulação predatória”, ou seja, o pagamento de salários abaixo do valor da força de trabalho.

Nesta conjuntura, elaborou-se o Plano Diretor do Reforma do Aparelho de Estado – PDRAE, com objetivos e diretrizes definidos para a reforma da administração pública brasileira. Portanto, fortaleceu-se o Estado enquanto regulador de uma economia de mercado (Brasil, 1995).

É preciso agora dar um salto adiante no sentido de uma administração pública chamada de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que portanto se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (Brasil, 1995, p. 10).

Nesta perspectiva, conforme o documento, previa-se que seriam inadiáveis o ajustamento fiscal duradouro, as reformas econômicas orientadas para o mercado, a reforma da previdência social, a reforma da educação, a inovação dos instrumentos de política social e a reforma do aparelho do Estado com vistas a aumentar sua governança. “Reformar o Estado, significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (Brasil, 1995, p. 17). Farias (2022, p. 7), ao analisar essa perspectiva, intensificada nas últimas décadas, aponta que:

O entendimento do empresariado é de que o recurso privado está livre das amarras burocráticas dos aparelhos administrativos do Estado, e, portanto, em condições de disseminar o projeto estratégico de educação. No Estado, de outro lado, encontram-se a burocracia, a gestão corrupta e a ineficiência e ineficácia administrativas. A solução liberal apontada pela nova administração pública para dirimir os problemas educacionais do Brasil é a Reforma do Estado (Farias, 2022, p. 7).

Confere-se à educação o atributo de respaldo da competitividade dos anos 1990. Um volume enorme de documentação internacional de organismos multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), difundiu tal concepção, direcionada à economia e à educação na América latina e Caribe ao incidir nos rumos das políticas educacionais no país, de acordo com Shiroma *et al.* (2004).

Com o Plano Decenal instituído nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso – do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, a reforma anunciada ganhou concretude. Publicações de organismos internacionais, APHEs e intelectuais renomados no campo da educação atuaram

como arautos das reformas que se efetivaram no país no final do século XX e início do século XXI. A síntese desse contexto revela que:

A participação empresarial nas organizações ou braços tentaculares sociais para a definição das políticas sociais e, portanto, nas políticas educacionais constituiu-se de diferentes formas na história educacional brasileira. Nos anos 1990, por exemplo, as conferências internacionais, os eventos e os documentos, produzidos pelos “tanques de pensamento”, dentre eles a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) tiveram (e continuam tendo) papel importante na definição e nas orientações gerais aos países, no delineamento das políticas para a educação básica e ensino superior (Farias, 2022, p. 7).

Moreira (2020) indica que a política educacional da década de 1990 foi marcada por medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro, ancoradas e justificadas junto a organismos multilaterais, APHEs e intelectuais influentes no país no sentido de lapidar um consenso. Verificam-se, nesse processo, organizações empresariais de diversos setores da sociedade (frações de classe), tais como bancário, agrário, industrial e comercial atuando como APEH (Gramsci, 2006) da classe dominante na construção e implantação de políticas educacionais de privatização, como parte do processo de Empresariamento da Educação (Farias, 2022). Todo esse movimento culminou na desestruturação radical das políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas ao Ensino Médio – verificadas na última década.

É importante destacar que nos mandatos petistas (Lula 2003 – 2010 e Dilma de 2011 até 31 agosto de 2019), os planos de governo incluíram reivindicações populares de caráter histórico, não obstante, também deram prosseguimento a algumas políticas desenvolvidas no governo FHC (Silvia; Duarte, 2018), a exemplo do Decreto nº 5.154/2004, que visava uma nova reorganização para o Ensino Médio e que, por sua vez, acabou não correspondendo à expectativa do debate realizado pelas/os pesquisadores/as e movimentos da sociedade civil vinculados à classe trabalhadora da área da Educação. Em outras palavras, “este decreto deixou a opção para as redes de ensino em manter a separação entre ensino médio regular e profissional, a concomitância e a integração” (Silvia; Duarte, 2018. p. 4). O referido Decreto, posteriormente convertido na Lei nº 11.741/2008, ensejou novas relações público-privadas para a oferta da educação profissional, corroborando o compromisso

do governo com os/as empresários da educação.

Em 2012 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012). A elaboração das DCNEM contou com a participação de pesquisadores/as e intelectuais comprometidos/as com a educação sob a perspectiva da classe trabalhadora. As DCNEM, de acordo com Silvia e Duarte (2018), “foram elaboradas no sentido de se colocar como eixo integrador do conhecimento a relação entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho, fortalecendo a visão do trabalho como princípio educacional”.

A aprovação do Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024) se deu no Governo de Dilma Rousseff (PT) no quadro do Sistema Nacional de Educação. Silvia e Duarte (2018. p. 7) destacam que tal elaboração “contou com conferências realizadas nos âmbitos municipais, estaduais e nacional. Nessas conferências, os representantes da comunidade escolar e da sociedade civil puderam debater e influenciar na proposição de metas relativas à educação”.

Nesta lógica, em setembro de 2015 veio a público a primeira versão da BNCC (Francisco; Gonçalves; Paias, 2023) dentro de um processo que será apresentado no decorrer do texto. Identifica-se que a BNCC somou-se a um conjunto de medidas de contrarreformas, como a do Ensino Médio, que ultrapassaram o âmbito educacional. Ao descolar a educação da pluralidade de concepções pedagógicas, do trabalho e do debate de temas e contextos necessários à compreensão das questões da atualidade, cerceou-se inclusive a liberdade de pensamento e opinião de propostas dos/as educadores/as, agravando a precarização do trabalho docente (Francisco; Gonçalves; Paias, 2022).

Neste estudo conferiu-se ênfase à Contrarreforma do Ensino Médio implementada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (PSL e PL)²¹ (2019 a 2022) e aprovada pela Medida Provisória (MP) nº 746/16 (Brasil, 2016), transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017

²¹ Foi o 38.º presidente do Brasil, de 1.º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), com passagem pelos seguintes partidos: PPR (Partido Progressista Reformador) – de 1993 a 1995; PPB (Partido Progressista Brasileiro) – de 1995 a 2003; PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) – de 2003 a 2005; PFL (Partido da Frente Liberal) – 2005; PSC (Partido Social Cristão) – 2016 a 2018; Sem partido – 2019 a 2021; PL (Partido Liberal) – 2021 (Fonte: UOL notícias, disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/11/30/partidos-que-jair-bolsonaro-passou.htm> acesso em 12/08/2023).

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E O NOVO ENSINO MÉDIO (Lei nº 13.415/2017) NO PARANÁ

Esta seção dá sequência às discussões levantadas na seção anterior, de modo a apresentar mais elementos do contexto, os agentes e os aparelhos que corroboram a elaboração e materialização da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná, ações que, somadas a outras reformas e ao processo de empresariamento da educação, culminaram na Contrarreforma do Ensino Médio. Verifica-se a atuação do capital por meio de suas expressões sobre a educação: instituições financeiras, corporações, APHEs e organizações de diversos tipos a fim de criar normas e leis que subordinem a educação à lógica do capital e exercendo, via de regra, grande influência sobre as políticas educacionais.

A seguir, procede-se à apresentação em linhas gerais, do contexto de construção da BNCC, dos elementos de sua estrutura, organização e conteúdo a fim de verificar os reflexos no Referencial do Curricular do Paraná com foco nos fundamentos teórico-metodológicos do “Novo Ensino Médio”. Destacam-se o âmbito da formação de competências, a flexibilização do controle estatal sobre a educação, a individualização do ato pedagógico, a avaliação tecnocrática por meio de rankings, a associação dos objetivos educacionais com os da governabilidade, entre outros.

A BNCC tem raízes, ou melhor, “formulações originárias” antigas. A proposta de uma base comum para os currículos nasceu na ascensão da luta das/os trabalhadoras/es no Brasil ainda na década de 1980 com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais regionais (Andrade, 2020; Francisco; Gonçalves; Paias, 2023). Tais lutas garantiram a obrigatoriedade de uma base, posteriormente anunciada na Constituição Federal (Brasil, 1988) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Contudo, a proposta acabou sendo usurpada pelo capital e cooptada pelos interesses empresariais.

Convém apresentar também as medidas legais que perpassaram a tramitação da BNCC-EM e do NEM. Cita-se, nesse sentido a criação de um Comitê para conduzir sua implementação antes da BNCC-EM ser divulgada e entregue ao CNE, e a autorização de empréstimo milionário junto ao Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Atualmente, nos termos da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a BNCC é

responsável pelo conjunto de alterações no currículo do Ensino Médio brasileiro que, somada à reforma da carga horária nesta etapa, integra a assim chamada Contrarreforma do Ensino Médio, responsável por estabelecer o Novo Ensino Médio (NEM). Evidencia-se, portanto, que a contrarreforma restringe o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

A BNCC é a referência nacional de “caráter obrigatório para os currículos da Educação Básica e suas propostas pedagógicas [...] com função homogeneizante”, visa anular as especificidades locais e regionais e “impõe os objetivos e as temáticas privilegiadas” para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos/as alunos/as” de todos os níveis e modalidades de ensino (Filipe, Silva, Duarte. 2020, p. 8). Por fim, é preciso mencionar o esvaziamento do caráter político da formação das novas gerações, do debate da pluralidade de concepções e a racionalidade do aprender a empreender²² na perspectiva do ensino de caráter interessado.

3.1. Políticas Educacionais no Contexto Neoliberal

O projeto neoliberal tem como fundamentos, segundo Sader *et al.* (2006, p. 848), o “...anticomunismo e o repúdio das políticas públicas Keynesianas, que atribuem um papel decisivo ao Estado”. Neste sentido, o neoliberalismo tem como perspectiva a liberdade de mercado, os direitos individuais, como a propriedade privada, bem como a proteção dos mesmos. Hayek, membro e teórico da concepção neoliberal, destaca “[...] repulsa às políticas baseadas na social democracia” (*Ibidem*, p. 848). Ao proceder a uma análise crítica do conceito de neoliberalismo, Leher e Motta (2012, p. 578), esclarecem que:

O termo “neoliberalismo” é recente, data do ano de 1945, e é utilizado, em geral, para denotar a adesão à doutrina liberal de tradição anglo-saxã que afirma ser a liberdade do indivíduo dentro da lei a melhor forma de alcançar, por meio de métodos pragmáticos, a prosperidade e o progresso. O cerne dessa noção é a defesa do capitalismo de livre mercado. O Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual.

²² Empreender, de acordo com pressupostos da sociologia clássica, tem sentido tanto para a “gestão empresarial de negócios em qualquer domínio comercial, como também, para o processo de formação e escolarização de sujeitos para inserção no mercado de trabalho”, ou seja, a educação torna-se, nesta perspectiva, “elemento chave para desenvolver saberes e competências demandadas pelo modo de produção capitalista” (Silva, 2018, p. 31).

Nesta perspectiva, as políticas educacionais neoliberais ou políticas educacionais no contexto neoliberal parecem um contrassenso (Leher; Motta, 2012, p. 578), de acordo com os referidos autores, num contexto neoliberal, “não deveriam caber medidas do Estado para subordinar a educação ao mercado”. Entretanto, um exame mais sistemático da questão permite concluir: “neoliberalismo é, sobretudo, uma produção que tem muito de estatal; por isso, a existência de políticas educacionais neoliberais é cabível e, na perspectiva dominante, inevitável” (ibidem 2012, p. 578):

Para compreender o significado das políticas educacionais neoliberais particularmente, a atuação da iniciativa privada e, mais amplamente, do capital na educação brasileira – e, a contrapelo, as iniciativas dos trabalhadores em prol do caráter público da educação estatal, como é o caso da Educação do Campo, é importante destacar, inicialmente, que o neoliberalismo realmente existente não possui uma conceituação precisa e consolidada, pois as suas práticas não correspondem exatamente às que a ideologia neoliberal propaga como doutrina e princípios (Leher; Motta, 2012, p. 578).

Em Hayek, conforme Leher e Motta (2012, p. 578), “a base do liberalismo anglo-saxão, o único que considera genuíno, é a liberdade individual dentro da lei”. Para tal princípio atribui-se “o progresso das nações prósperas e bem-sucedidas”. Para o teórico neoliberal, adepto da “Escola Austríaca de Economia, a vertente racionalista e construtivista do liberalismo francês, ao contrário, deturpa o verdadeiro liberalismo” (Ibidem, 2012, p. 578):

[...] ao preconizar medidas de Estado para garantir certa igualdade social, seja por meio do sufrágio universal seja pela concessão de alguns direitos dos trabalhadores, instaura a ditadura da maioria e configura um Estado social hiperdimensionado, burocrático, custoso e ineficiente que acaba por produzir as crises do capitalismo (Leher; Motta, 2012, p. 578 -579).

“Sob a aplicação de regras universais de conduta justa, protegendo um reconhecível domínio privado dos indivíduos” (Hayek, 1998, p. 49), há a defesa do “[...] fundamento da ‘mão invisível’ do mercado e a crença de que o mercado autorregulável produz a sociedade mais próspera e complexa” (Leher; Motta, 2012, p. 579). De acordo com esta ordem, os cidadãos livres interagem naturalmente, destacando-se os mais preparados e capazes, “em geral, os proprietários”. “Os

demais, considerados ‘cidadãos passivos’ – mulheres e trabalhadores em geral –, devem ser privados de participação política e econômica real” (Leher; Motta, 2012, p. 579).

A ideologia liberal é refratária, por conseguinte, ao universalismo e à conceituação dos seres humanos como “seres humanos genéricos”, na qual todos os que possuem um rosto humano devem ter igual cidadania política e econômica. Em outros termos, o liberalismo anglo-saxão, tal como definido por Hayek, é incompatível com a democracia e com o igualitarismo. Nos termos dessa doutrina, seria de supor que as políticas neoliberais advogariam o afastamento radical do Estado da educação, em benefício de um mercado autorregulável ou, pelo menos, que a atuação do Estado se reduzisse, exclusivamente, à garantia do mínimo de educação possível para os “perdedores”, aqueles que, seja por sua “natureza humana inferior”, seja por algum outro infortúnio, sucumbiram no mercado. Alternativamente, a educação em livre metabolismo com o mercado seria a mais adequada, pois ensinaria às crianças e aos jovens a virtude do individualismo e da ordem social competitiva (Leher; Motta, 2012, p. 579).

Em tais proposições encontram-se os pilares da “ideologia neoliberal praticada pelos governos afins e pelas corporações que atuam direta ou indiretamente na educação” (Leher; Motta, 2012, p. 579). Destacam-se, neste contexto, a formação de competências para o mercado, a flexibilização do controle estatal sobre a educação privada, a individualização do ato pedagógico, a avaliação tecnocrática para estimular a competição entre as instituições educacionais por meio de rankings, prêmios e castigos, bem como a educação compensatória elementar, associação dos objetivos educacionais com os da governabilidade, entre outros (*Ibidem*, 2012).

Para Leher e Motta, (2012, p. 579) é incontestável que, “mesmo nas experiências neoliberais mais ortodoxas, é reivindicado algum papel do Estado na educação”. Sublinha-se o fundo público que é demandado, captado e usurpado permanentemente pelo setor privado e pelas corporações, em especial, as empresariais. Para Leher e Motta (2012, p. 580), o capital age de modo difuso. As/os autores supracitados compreendem que “parte relevante desse modo de agir do capital é operada diretamente pelas frações burguesas locais que manejam o Estado” (*Ibidem*, 2012, p. 580).

Sobre essa atuação difusa, o capital, em todas as suas facetas – instituições financeiras, corporações, APHEs, organizações diversas – objetiva constituir uma relação intrínseca com os governos, ao ocupar seus aparelhos, de modo a criar

“normas e leis que subordinem a educação à lógica do capital” (Ruppel, 2023, p. 26). Assim, em grande medida determinando as políticas educacionais.

É importante pontuar que as políticas educacionais atuais são pensadas no contexto de contradições entre o capital e o trabalho, e são o caminho para entender esse contexto e suas estratégias de dominação, seja no âmbito econômico, da sociedade política e sociedade civil que, nas concepções gramscianas, configuram o Estado integral ou Estado ampliado. Todavia, é nessa concepção de Estado que se travam lutas e disputas hegemônicas pela manutenção do grupo dominante (Ruppel, 2023, p. 26).

Nessa perspectiva, para Leite (2023, p. 64), nas duas primeiras décadas dos anos 2000, os “intelectuais coletivos”, fundações, institutos e organizações sociais e empresariais “ampliaram a presença na definição dos rumos da educação brasileira articulados por meio do movimento Todos pela Educação (TPE), entidade que exerceu papel dirigente no Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)”, ao assegurar uma “ampla e majoritária presença do setor privado no planejamento da educação brasileira”.

Ademais, é indubitável que os representantes do capital têm todo interesse em fortalecer o papel educador do Estado (em termos gramscianos, no sentido de levar aos “quatro cantos” a sua lógica), em prol da coesão e do controle social em um contexto de permanente “estado de exceção”, para utilizar uma expressão benjaminiana. Dificilmente os padrões de exploração do trabalho e de expropriação dos meios de trabalho e de direitos sociais poderiam ser manejados com “paz social” sem esse protagonismo estatal, compreendido aqui não apenas como sociedade política, mas como Estado integral, do qual a sociedade civil é parte decisiva (Leher; Motta, 2012, p. 580).

Nesse sentido, de acordo com os autores supracitados, “as políticas educacionais neoliberais não podem ser confundidas com o livre mercado, pois elas são não apenas compatíveis com determinado grau de ação estatal”, bem como “dificilmente poderiam existir sem o Estado” (Leher; Motta, 2012, p. 580). Considera-se tal proposição imprescindível para a compreensão do “modo de agir neoliberal”, sendo “igualmente indispensável não perder de vista que a força determinativa do capital sobre a educação não se resume ao Estado estrito senso, pois o capital opera de modo difuso, mas eficaz, fora da organização estatal” (*Ibidem*, 2012, p. 580) por meio de suas organizações, APHEs e braços empresariais. O fato do “Estado empreender iniciativas no terreno da educação não assegura, a priori, o abandono de

princípios neoliberais” (*Ibidem*, 2012, p.581).

Em relação às políticas estatais congruentes com os valores e princípios difundidos pelo neoliberalismo, cabe destacar, no plano normativo mais geral, as medidas que abrangem as leis maiores, como a Constituição Federal: “O ensino é livre à iniciativa privada...” (art. 209); “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (art. 213). Também as leis ordinárias, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei nº 9.394/1996), contribuem para a segurança jurídica dos investidores. Em primeiro lugar, cabe salientar a inversão operada pela LDB na garantia do conquistado direito à educação: “A educação, dever da família e do Estado” (art. 2º) (Brasil, 1996). Reforçando os termos do artigo 209 da Constituição, a LDB propugna que “O ensino é livre à iniciativa privada” (art. 7º) (*ibid.*) e define as categorias das instituições privadas, objetivando garantir o segmento propriamente empresarial (art. 20). Também o repasse de verbas para as escolas privadas foi estabelecido na lei: “Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas [...]. VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas [...]” (art. 70) (*ibid.*) (Leher; Motta, 2012, p. 581).

Os autores demonstram como o capital tem a sua própria dinâmica ao projetar e materializar leis que lhe são convenientes. Por isso, “não pode abrir mão de assegurar governos permeáveis aos seus propósitos” – como descrito anteriormente sobre a atual configuração do MEC (Leher; Motta, 2012, p. 571). Os resultados do empresariamento da educação têm se manifestado em todas as modalidades da educação.

No caso da educação superior, destacam-se as prioridades de pesquisa, do currículo, da avaliação e da carreira docente. Para tanto, cabe mencionar a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004), compreendida por Leher e Motta, (2012, p. 583) como “principal ordenamento do Estado que permite ao capital influenciar diretamente o conhecimento produzido ou em circulação na universidade”, a qual estabelece:

Medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, por meio do apoio à constituição de alianças estratégicas e ao desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, universidades e centros públicos de pesquisa e fundações ditas de apoio privado nas universidades. As universidades podem, mediante remuneração e por prazo determinado, nos termos do contrato ou convênio, compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com microempresas e empresas de pequeno porte, em atividades voltadas à inovação tecnológica, e permitir a utilização de

seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por empresas nacionais e organizações de direito privado sem fins lucrativos, voltadas para atividades de pesquisa. A propriedade intelectual sobre os resultados obtidos pertencerá às instituições detentoras do capital social e não às universidades. Ademais, os professores universitários podem se dedicar às atividades empresariais, desvinculando-se de suas obrigações de ensino e pesquisa públicos, mas mantendo seus salários pelo Estado (Leher; Motta, 2012, p. 583).

É notório não somente a usurpação do fundo público, bem como a utilização do aparato público (prédios, equipamentos, servidores públicos, etc.) e o direcionamento da pesquisa em prol do capital e suas formas de reprodução. Destacam-se, ainda, o agronegócio e seus pacotes agrícolas, baseados na transgenia e nos agrotóxicos:

Desse modo, as corporações podem definir linhas de pesquisa e prioridades do fazer acadêmico, em detrimento da função social das universidades de problematizar as teorias científicas e de se engajarem na solução dos problemas atuais e futuros dos povos. No agronegócio, a presença das corporações difunde, no seio mesmo da atividade universitária, o modelo dos transgênicos e, mais genericamente, do agronegócio voltado para a exportação, em detrimento da soberania alimentar dos povos. (Leher; Motta, 2012, p. 583).

De acordo com as/os autoras/es, o “objetivo político dos setores dominantes ao submeter a educação à sua estratégia política vem sendo combatido principalmente por movimentos sociais, por sindicatos da educação autônomos em relação aos governos”, por setores minoritários das universidades que estão tomando para si as tarefas de formação política de seus militantes e de educar suas crianças e jovens (Leher; Mota, 2012, p. 584). “Em relação à estratégia de luta pelo público, as ações do MST em prol da educação do campo são as mais marcantes do Brasil. Buscando dar um sentido ao público que recusa a tutela estatal” (*Ibidem*, 2012, p. 584).

3.2. Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem raízes nas “formulações originárias” o segundo mandato – 2011 a agosto de 2016 – de Dilma Rousseff, do

Partido dos Trabalhadores (PT), sendo importante mencionar que sua origem é mais antiga. A proposta de uma base comum para os currículos nasceu na ascensão da luta das/os trabalhadoras/es no Brasil ainda na década de 1980, com o expresse objetivo de reduzir as desigualdades educacionais regionais (Andrade, 2020, Francisco; Gonçalves; Paias, 2023). Tais lutas garantiram a obrigatoriedade de uma base, posteriormente anunciada na Constituição Federal (Brasil, 1988) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A primeira versão do documento foi redigida para todas as etapas da Educação Básica e veio a público em 2015 em meio a uma série de polêmicas e questionamentos. Após um período de consulta pública, em maio de 2016, foi divulgada uma segunda versão do documento. Neste mesmo período, a presidente Dilma Rousseff (PT) foi deposta da presidência via golpe jurídico, midiático e parlamentar, assumindo o seu cargo o então vice presidente, Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Temer nomeou Mendonça Filho (DEM) como de ministro da educação. Em setembro do mesmo ano, o Novo Ensino Médio (NEM) foi aprovado através de Medida Provisória (MP nº 746/2016), e veio a se transformar na Lei nº 13.415, sancionada em fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Vale ressaltar que tal sanção foi ratificada sem o amplo debate com educadoras/es, educandas/os, movimentos sociais e comunidade científica em geral (Francisco; Gonçalves; Paias, 2023).

Em abril de 2017 foi divulgada uma terceira versão da BNCC (Brasil, 2017), a qual não apresentava definições para o Ensino Médio. Não obstante, foi aceita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que deu início à sua tramitação. Para o consultor empresarial e educacional João Batista de Oliveira, tal versão era muito superior às anteriores, e não uma mera continuidade; isso somente foi possível porque o MEC havia assumido a direção da construção do documento e deixado de querer agradar a todos (Oliveira, 2017 apud Andrade, 2020. p. 21). A fala do representante do empresariado, uma vez mais evidencia os interesses desse segmento.

O processo de elaboração e de implantação da BNCC deu-se de modo que, no âmbito da aparência, garantisse uma discussão democrática e consensual; porém, desde sua apresentação, em 2015, a participação da comunidade foi controlada pelo governo, por meio da coleta de opiniões pela internet (Filipe; Silva; Costa, 2020, p. 797).

É importante destacar que a pesquisa de Andrade (2020) identificou que, a

partir de 2013, um grupo de empresários autodenominado Movimento pela Base Nacional Comum, apresentou-se como incentivador e formulador da BNCC. Em dezembro de 2017, uma versão semelhante à defendida pelo referido Movimento foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, homologada pelo MEC e publicada. Cabe destacar que a referida versão contemplava apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em abril de 2018, uma terceira versão da BNCC para o Ensino Médio veio a público – a primeira versão para esta etapa havia sido redigida ainda no governo Temer. A terceira versão foi entregue ao CNE pelo MEC neste mesmo mês, tendo sido tramitada e aprovada no dia três de dezembro deste mesmo ano. Embora se esteja tratando da mesma Reforma Educacional, é importante ressaltar que há uma fenda temporal entre a aprovação da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental (EI/EF) – e a aprovação da BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), ocorrida exatamente um ano após a homologação da BNCC-EI/EF, em dezembro de 2018. Para Andrade (2020), ao contrário das versões completas divulgadas em 2015 e 2016, que seguiam o mesmo padrão organizativo para todas as etapas da educação básica, as versões elaboradas e aprovadas a partir de 2017 se diferenciavam nas questões de organização e conteúdo. De acordo com seus formuladores, a base curricular do Ensino Médio deveria ser de natureza mais flexível a fim de garantir liberdade de escolha aos estudantes no que tange ao seu percurso formativo (Brasil, 2018).

Essa mudança significativa na BNCC-EM está relacionada ao fato da mesma ter sido antecedida pela aprovação da Reforma do Ensino Médio que, via Medida Provisória, estabeleceu as bases do Novo Ensino Médio. A partir da aprovação de tal MP, “a BNCC referente à essa etapa passou a ser não mais uma 'reforma curricular' independente, mas uma mudança no currículo que integra uma série de outras alterações nessa etapa” (Andrade, 2020, p. 102).

A despeito da compilação ou junção de suas partes no processo de formulação, atualmente a BNCC é um único documento; a versão para o Ensino Médio foi anexada à versão anteriormente aprovada. Assim, a parte introdutória da Base, aprovada em 2017 contendo as considerações gerais sobre a estrutura da BNCC, é válida também para o Ensino Médio. Já as considerações em torno do documento, de modo geral, são válidas para toda a Educação Básica. A aprovação da Base alterou a política educacional brasileira, pois ela é a principal política curricular em vigência no país.

Nos termos da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a BNCC é responsável pelo

conjunto de alterações no currículo do Ensino Médio brasileiro que, somado à reforma da carga horária nesta etapa, integra a assim chamada Contrarreforma Reforma do Ensino Médio, responsável por estabelecer o Novo Ensino Médio (NEM). Abaixo, em ordem cronológica, seguem as principais medidas aprovadas a partir do NEM via MP em 2016 e a aprovação da BNCC-EM em 2018:

09/2016: aprovação do NEM via MP nº 746. Conversão em Lei 13.415 em 02/2017.
 04/2017: versão preliminar BNCC-EF. Aprovação e homologação via Portaria nº 1.570 de 21/12/2017.
 06/2017: MEC lança edital de convocação para inscrição de obras didáticas para o PNLD.
 06/2017: Portaria nº 727 alinha o EMTI à Lei 13.415/2017.
 03/2018: Portaria nº 268 cria o Comitê Nacional de Implementação da BNCC.
 04/2018: versão preliminar da BNCC-EM é entregue ao CNE pelo MEC.
 04/2018: Portaria nº 331 institui o Programa de Apoio à implementação da BNCC (ProBNCC).
 04/2018: Senado autoriza empréstimo de até 250 milhões de dólares com o Bird para o ProNEM.
 07/2018: Portaria nº 649 institui o Programa de Apoio ao NEM (ProNEM). Orçamento de US\$ 1,5 bi.
 10/2018: Portaria nº 1.023 direciona a avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de EMTI.
 10/2018: Portaria nº 1.024 orienta o apoio financeiro via PDDE às escolas participantes do EMTI e ProNEM.
 11/2018: Resolução nº 3 de 21/11 atualiza as DCN-EM.
 11/2018: MEC cumpre metas e garante US\$ 40 milhões de empréstimo.
 12/2018: Portaria nº 1.348 institui BNCC-EM e orienta sua implementação.
 12/2018: Portaria nº 1.432 estabelece referenciais para elaboração dos itinerários formativos (Andrade, 2020, p.117).

É possível verificar diversas medidas legais que perpassaram a tramitação da BNCC-EM e do NEM. Cita-se que foi criado um Comitê para conduzir sua implementação antes da BNCC-EM ser divulgada e entregue ao CNE. O ProBNCC, com orçamento definido, também foi aprovado antes da tramitação da BNCC. O ProNEM, também ele com orçamento fechado, bem como a autorização de empréstimo milionário com BIRD – Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento (até US\$ 250 milhões, de acordo com a Redação da Agência Senado (2018)) – também foram aprovados antes da aprovação completa do NEM, posto que parte dele (BNCC-EM) ainda estava sendo elaborado (Andrade, 2020).

A BNCC é apresentada como documento de caráter normativo (Brasil, 2017),

responsável por definir aprendizagens essenciais e competências gerais²³ a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Em geral, o documento estabelece para toda a Educação Básica dez competências que “condensam a essência do que se deseja para a formação dos alunos” (Brasil, 2017) e para a formação de professores. Pode-se dizer que essas dez competências representam as finalidades com relação à educação escolar devido à abordagem de todos os componentes curriculares em todos os anos e etapas.

Conforme o documento, tais competências devem “ser articuladas na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores indispensáveis para a formação plena do cidadão no século 21” (Brasil, 2017, p. 8), devendo “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 25). Dentre tais competências, destacam-se as seguintes:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 10).

Um dos fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC é o foco no desenvolvimento de competências, já que “é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais” (Brasil, 2017, p. 13). Para Freitas (2018, p. 60), as avaliações padronizadas ocultam o debate sobre as “finalidades educativas”, bem como “constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo”. Freitas (2018) também observa o desenvolvimento de políticas

²³ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

curriculares e de avaliação que objetivam o controle e responsabilização provenientes do *accountability*, justificadas pela aparência do aperfeiçoamento da qualidade da educação.

Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas *oficiais* considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI” – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é cancelado pelas avaliações nacionais. Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo* (Freitas, 2018, p. 81- 82).

Nesta lógica, a educação assume demandas do *status quo* vinculadas às demandas de preparação de mão de obra, na forma de competências e habilidades, matéria das bases nacionais curriculares. Filipe, Silva e Costa (2020, p. 789) corroboram a perspectiva de que a “BNCC estimula o ensino dos conteúdos a serem avaliados por meio do sistema de avaliação nacional”, desconsiderando conhecimentos locais e globais necessários à compreensão do mundo do trabalho e das contradições da atualidade²⁴. Tampouco há diretrizes para a compreensão da realidade local e regional e suas peculiaridades, como, por exemplo, do Brasil e da América Latina nas esferas econômica, social, política, histórica e cultural (Filipe; Silva; Costa, 2020, p. 789).

Hoje, a BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos, de todos os níveis e modalidades de Ensino (Filipe *et al.*, 2020. p. 789).

Para Filipe *et al.* (2020), os objetivos declarados para a escolha dessas dez competências gerais possuem uma contradição, uma vez que anunciam “preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e

²⁴ Toma-se o sentido da categoria atualidade, desde a Pedagogia Socialista, de tal forma que para conhecer a realidade atual, ou seja, a atualidade, é preciso conhecer o passado, os resquícios culturais e tecnológicos a fim de superá-los. A atualidade compreendida como categoria é vinculada às categorias do MHD, da história e da dialética, sendo concebida como um método de práxis por meio do trabalho (PISTRAK, 2000).

inclusiva, com atividades diversificadas”, porém, articulam ao “projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do status quo”. Além disso, promovem um “desenvolvimento de personalidades individualistas flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas” (Filipe, Silva, Costa 2020, p. 8).

Com relação ao conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis, é notório o “proposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, resultado da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990” (Unesco, 1990, p. 1). Essas “necessidades essenciais” atendem às demandas do capital no que tange à formação do trabalhador, de acordo com a Teoria do Capital Humano²⁵. A educação é concebida como um determinante de competitividade entre os países. Conforme a Declaração, as necessidades:

[...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Unesco, 1990, p. 1).

As “Necessidades Básicas de Aprendizagem” visam disponibilizar à classe trabalhadora uma base mínima para que os indivíduos possam se adaptar às demandas do capital. Para Filipe, Silva e Costa (2020. p.788, 789), “ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade”. Enfim, a proposta educativa do capital à classe trabalhadora oferece o acesso a uma base mínima, orientada por organismos internacionais promotores da conferência,

²⁵ De acordo com Ruiz (2007) devido ao avanço do capitalismo, características humanas como habilidades, capacidades, aptidões, destreza, bem como o trabalho humano devem se tornar valor de troca, ou seja, devem adquirir valor de mercado. “Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas” (*Ibidem*, 2007, p.18). De acordo com o autor, atributos humanos apresentam “forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista” (Ruiz, 2007, p. 18).

excluindo o desenvolvimento de várias dimensões humanas.

Nesse sentido, a despeito da parte introdutória da BNCC já destacar que a educação escolar deve ser dedicada à construção do projeto de vida dos estudantes, a BNCC-EM ratifica que as habilidades estipuladas lhes “servirão para resolver problemas ao longo de sua vida” (Brasil, 2018, p. 527) e devem ser desenvolvidas de modo a auxiliar os alunos na sistematização do que eles “almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória” no que tange ao estudo, ao trabalho e à escolha de estilos de vida (Brasil, 2018, p. 472).

De acordo com a BNCC-EM, todos estudantes brasileiros devem ter uma parcela do Ensino Médio dedicada à orientação do seu projeto de vida, em diálogo com as quatro áreas do conhecimento, em uma “escola que acolha a juventude” (Brasil, 2018, p. 466). Ainda de acordo com o documento, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas, contemplando ainda, “sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento”, os “estudos e práticas” previstos nas DCNEM de 2018 (Brasil, 2018, p. 476).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468-469).

Na formação geral delimitada pela BNCC, deve-se seguir uma parte complementar via itinerários formativos que, em tese, possibilitarão opções de escolha aos estudantes e considerarão suas especificidades. Tais itinerários serão “estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional” ou em áreas distintas, “compondo itinerários integrados” (Brasil, 2018, p. 468-469). De acordo com o documento DCNEM/2018, os itinerários são classificados em:

- I. – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- II. – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- III. – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- IV. – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- V. – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018, p 7; 8).

É importante frisar que esses eixos balizam apenas os itinerários voltados ao aprofundamento acadêmico nas áreas de conhecimento. Com relação à organização do itinerário voltado à educação técnica e profissional, as novas DCNs-EM estabelecem outras possibilidades. Independentemente do itinerário, as Diretrizes fixam que o Ensino Médio pode ser subdividido em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos,

grupos não seriados com base na idade” (Brasil, 2018, p. 12), entre outros. Ou seja, comporta diferentes formas de cumprir a carga horária, sendo por meio de “aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários, e outros, presenciais ou a distância” (Brasil, 2018, p. 12).

As possibilidades de cumprimento da carga horária do NEM, com destaque para o item de formação a distância, estão atreladas ao fornecimento de produtos ao poder público pelo empresariado. Conforme Farias (2020, p. 14), “A educação básica pública é responsável pelo maior número de matrículas e unidades escolares, o que permite a reprodução e a escala para produtos e serviços que podem ser fornecidos pelos conglomerados educacionais”.

É de responsabilidade da unidade escolar estabelecer critérios próprios para que a organização desta etapa possibilite o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, isto é, daquelas aprendizagens que desenvolvem competências. (Brasil, 2018, art. 7º, §3º). A partir do exposto, é notória a presença da Pedagogia das Competências. Para Filipe, Silva e Costa (2020, p. 789), adotar tal Pedagogia é tolher da classe trabalhadora o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, “homogeneizando as diferentes formas de conhecimento, apagando as condições de sua produção, com diferentes níveis de complexidade”:

Ao se reduzir a educação a um processo de aquisição de competências e de habilidades por meio de currículos multiculturalistas, tal proposta abjura do objetivo de desenvolvimento das funções psíquicas por meio da aprendizagem do conhecimento científico, artístico e filosófico, pois a ênfase passa a ser no mínimo necessário para que os cidadãos concluam seus estudos dotados de informações, instruções e habilidades, que se constituem numa das dimensões do conhecimento [...] (Filipe; Silva; Costa, 2020, p. 789).

A redução do conteúdo obrigatório a Português, Matemática e Inglês, a inserção pífia dos conteúdos de Ciências Sociais e Naturais e a desvalorização dos conteúdos de Arte e Educação Física na BNCC evidenciam que a reforma restringe o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Como já mencionado, a BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica, e suas propostas pedagógicas, “com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumam as especificidades locais e regionais” e impõem “os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das dez competências

gerais da Educação Básica nos alunos, de todos os níveis e modalidades de Ensino” (Filipe; Silva; Duarte, 2020, p. 8). Sobre tal estrutura, Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 402) apontam que:

O projeto formativo canalizado pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio tem sua gênese histórica no fatídico referencial das competências, retrocedendo ao “empoeirado discurso” (Silva, 2018) que norteou as propostas educacionais dos anos de 1990, enquanto estratégia neoliberal de reordenamento das políticas públicas e de reforma do Estado. A pedagogia das competências, difundida pelas *pedagogias do aprender a aprender*, embasada no Relatório Delors e nos *quatro pilares da educação*, com foco no ‘saber fazer’, cumpriu uma função ideológica ao assumir o consenso da economia em convergência com o setor produtivo, permeado pelo imaginário da eficiência e da competitividade. A organização curricular com formação por competências e habilidades é atrelada ao ‘saber fazer’ mais imediato, vinculada a uma formação pragmática que torna secundária a presença do conhecimento na escola, de modo que ‘mobilizar competências’ passa a ser mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos.

As autoras, ao analisarem a constituição da BNCC, reforçam as influências do relatório Jacques Delors²⁶ e “da pedagogia das competências, difundida pelas pedagogias do aprender a aprender”, também embasadas no relatório e nos quatro pilares da educação, com foco no saber fazer (Silva; Barbosa; Körbes, 2022. p. 402). Ou seja, cumpre sua “função ideológica ao assumir o consenso da economia em convergência com o setor produtivo” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022. p. 402). Trata-se, portanto, de um processo de adaptação individual dos estudantes às necessidades da sociedade capitalista. Não existe perspectiva coletiva, pois imperiosa é a necessidade de aprender a empreender.

Nesse sentido, para Filipe, Silva e Costa (2020), existe uma “focalização na demanda social de uma escolarização promotora de igualdade, diversidade e equidade, com respeito à diversidade cultural, numa realidade de desigualdades sociais”, com foco no desenvolvimento individual dos alunos, por meio de uma educação centrada nos interesses das crianças, de tradição escolanovista, na qual se considere “[...] as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes,

²⁶ O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado relatório Jacques Delors, Educação um Tesouro a Descobrir, foi elaborado no ano de 1996 com a participação de diferentes países, e traça orientações sobre a educação mundial. O relatório define a educação sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018. p. 15).

A perspectiva da “formação autônoma e autodidata”, bem como do protagonismo da juventude proposta pela BNCC “na escolha dos itinerários formativos”, serve como “argumento demagógico para justificar uma formação escolar a distância, modular, entendida como capacidade de competir no mercado por um emprego, a partir dos atributos desenvolvidos por cada trabalhador” (Filipe; Silva; Costa, 2020. p. 789).

Destaca-se como resposta aos tensionamentos da sociedade civil organizada, contrária à Contrarreforma, o retorno da pauta ao Senado Feral, que aprovou em votação simbólica, no dia 19 de junho de 2024, o PL 5.230/2023, que modifica diversas normas legais e promove uma “reforma” no chamado NEM. O texto do substitutivo foi elaborado pela senadora Dorinha Seabra (União-TO) e trouxe mudanças em relação ao que a Câmara havia aprovado, por isso, deve retornar à análise e aprovação dos deputados.

Entre as mudanças, o relatório aprovado amplia a carga horária mínima destinada à Formação Geral Básica, que passa das atuais 1.800 para 2.400 horas, e altera as regras para os Itinerários Formativos. O texto ainda amplia a carga horária mínima anual do ensino médio de 800 para 1.000 horas, distribuídas em 200 dias letivos, podendo ser ampliada, de forma progressiva, para 1.400 horas de acordo com os prazos e metas estabelecidos no PNE.

Em entrevista ao Jornal Brasil de Fato (2024), Hugo Reis, presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), relata que “Movimentos Sociais participaram dos diálogos pela nova proposta” junto ao Ministério da Educação, o Fórum Nacional de Educação e secretários estaduais da pasta. Assim, “a proposta de alterações no Novo Ensino Médio surgiu a partir das fortes mobilizações”. Reis denuncia que “o projeto acabou sendo desvirtuado pelo Legislativo” e afirma que, “embora perdurem retrocessos praticados pela proposta de 2016, como a manutenção da contratação de professores com notório saber, foi possível alcançar algumas das reivindicações, como a inclusão do espanhol como uma disciplina obrigatória”.

Na avaliação de Marcele Frossard, assessora de Programa e Políticas Sociais na Campanha Nacional pelo Direito à Educação, as mudanças contidas no relatório aprovado pelo Senado são pontuais e “não chegam a provocar uma grande transformação em relação aos projetos apresentados anteriormente”. Frossard destaca a necessidade de especificar que “as 2.400 horas correspondem

exclusivamente à Base Nacional Comum Curricular”, e aponta “que os componentes curriculares que compõem a Formação Geral Básica são arte, biologia, educação física, filosofia, geografia, história, língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, matemática, química, sociologia e física” (Jornal Brasil de Fato, 2024).

3.3. Currículo paranaense e sua padronização pela BNCC

A escola pública assume papel de extrema importância para a classe trabalhadora, pois segue sendo ambiente privilegiado de acesso ao conhecimento científico. Além disso, por se constituir em determinado tempo e espaço de processos socioculturais, acaba influenciando, de maneira significativa, a formação e o fortalecimento dos sujeitos envolvidos no processo (Santos, 2021). Nesta perspectiva, compreende-se “que o currículo é um espaço de criação e de resistência perante as demandas hegemônicas da escola capitalista” (Filipe; Silva; Costa, 2020, p. 787).

Para Leite e Poroloniczak (2021, p. 5), a materialização de um currículo condizente com a construção de um projeto de sociedade popular, isto é, desde as demandas das trabalhadoras e dos trabalhadores, “é um desafio político permanente, uma vez que, o currículo deve ser a expressão do que há de mais elevado em termos de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade”, a fim de demarcar a concepção de sociedade e seu desenvolvimento.

O conhecimento e as dimensões do trabalho educativo promotor do desenvolvimento humano devem estar fundamentalmente na base estrutural do currículo, de forma que a escola exerça a função social de proporcionar o desenvolvimento das formas mais complexas de pensar, de compreender, de agir e transformar a sociedade (Leite; Poroloniczak, 2021, p. 5).

Tal entendimento contraria as pedagogias hegemônicas expressas na BNCC pois, ainda segundo Leite e Poroloniczak (2021, p. 5), elas “fundamentam a construção do currículo em experiências cotidianas, empíricas, derivadas do surgimento de fenômenos, não permitindo processos de abstração e generalização”. Ou seja, não subsidiam recursos aos educandos, atuam de maneira intencional e autodeterminada, “limitando o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, bem como a transformação de conceitos cotidianos em conceitos científicos e a

própria elevação da capacidade de compreender e agir desde a atualidade” (*Ibidem*, 2021, p. 5).

É mister superar e romper com uma compreensão propalada sobre currículo quanto à sua redução a uma lista de componentes curriculares que devem ser trabalhados durante determinado período letivo. Tal compreensão reduz o potencial educativo da escola, o qual necessariamente é um conjunto de relações, de acordo com o autor russo Shulgin (2013). Logo, o currículo é o fundamento orientador dessas relações no intuito de educar desde e para um determinado projeto societário. De acordo com Silva, Barbosa e Körbes (2022), os currículos não são neutros e não se restringem a uma dimensão técnica, eles resultam de disputas de ordem mais ampla, oriundas de diversos setores e interesses sociais.

A BNCC se coloca como mais um instrumento de avanço da hegemonia dos ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais. Como já salientado, fundamenta-se no Relatório Jacques Delors "Educação, um Tesouro a Descobrir" (1996) e no documento intitulado "Aprendizagem para Todos – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial" (2011), os quais propalam em escala mundial uma concepção de educação que tenha como objetivo integrar o desenvolvimento da nova sociabilidade exigida pelo capital (Freitas, 2018).

A implementação do Currículo Paranaense (CREP), bem como do Novo Ensino Médio no Paraná, não escapa de tais controles. No início do ano letivo de 2020, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresentou à comunidade escolar o CREP, contendo a seguinte definição:

Documento que fornece subsídios às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos. O documento traz sugestões de conteúdos para cada componente curricular, em cada ano, indicando também possibilidades de distribuição na periodização do ano letivo (Paraná, 2020. p.2).

Apesar do termo “sugestão”, as escolas são orientadas pelos NRES no sentido de que o CREP seja implementado de maneira integral e obrigatória, de acordo com Souza e Poroloniczak (2020). Fortalecendo a imposição do CREP, o Livro de Registro *On-line* (RCO) organizado desde unidades temáticas, objetivos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e conteúdos específicos, conforme a seriação e trimestre

estabelecido no CREP:

O Registro de Classe Online – RCO, software que substitui o Livro de Registro de Classe impresso, apresenta um módulo com planos de aula, o RCO+Aulas, com conteúdos, propostas de encaminhamento metodológico, videoaulas, slides, lista de exercícios, entre outros, organizados por disciplinas e séries. Esses conteúdos prontos, que supostamente facilitam a atividade do/a professor/a, constituem-se uma estratégia furtiva de controle e desqualificação do trabalho docente, servindo como propósito para realocar docentes em disciplinas alheias à sua formação. A produção e a disponibilização de recursos curriculares digitais padronizam os conteúdos e induzem professores/as, em especial quando submetidos/as a condições precárias de trabalho, a não decidir sobre a organização do processo ensino-aprendizagem, sendo uma expressão mais velada desses projetos (Silva; Barbosa; Körbes, 2022. p. 409).

No RCO o professor precisa selecionar os campos pré-estabelecidos, ou seja, precisa adequar o seu Plano de Trabalho Docente (PTD) conforme a organização do Livro de Registros. A partir da implementação do CREP, realizou-se uma consulta por meios digitais em relação à periodização do tempo e, em virtude do resultado desta consulta, todos os colégios da rede estadual passaram a ser organizados trimestralmente, conforme Souza e Poroloniczak (2020). De acordo com as autoras, organização trimestral em todos os Colégios da rede se configura como uma imposição da Secretaria de Educação. Em relação às plataformas, a exemplo do RCO, Afonso (2021, apud, Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 409) denomina de “dataficação da educação o recolhimento de dados sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão das escolas por meio de plataformas informatizadas”, as quais favorecem a “hiperburocratização, tendo como uma das implicações a *accountability* baseada no desempenho”. A problematização das condições do trabalho docente, elemento central da educação, não foi pautada pelos arautos da contrarreforma. Sobre tal dimensão, Silva; Barbosa; Körbes (2022. p. 411) esclarecem que:

Tal instrumento de política tem impactos nas práticas docentes, afetando especialmente a autonomia profissional, pois quem fornece os dados não costuma ter a possibilidade de participar da construção das plataformas digitais nem de problematizar ou justificar os registros. Além disso, os dados são coletados, tratados e utilizados de forma centralizada, pouco transparente e raramente disponibilizados para a análise pública. Afonso assevera igualmente que a obsessão por transparência pode levar a processos de distorção dos dados, aspecto mencionado pela representante sindical entrevistada.

A falta de participação democrática é outra marca da política educacional em questão. Ainda em relação ao Referencial Curricular Novo Ensino Médio - PR (RCNEM-PR), Roni Miranda, representante da SEED e subscritor do documento, admite tal ausência de diálogo:

Os debates se concentraram nos setores internos da secretaria e não se expandiram para a comunidade escolar porque isso dificultaria chegar a uma conclusão. Porque se eu coloco a pauta, cada setor vai fazer a defesa de seu segmento e isso dificulta muito (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, 149).

Por outro lado, há que se esclarecer que a reformulação curricular, centrada na pedagogia das competências, retira o foco do conhecimento, que é substituído por componentes sem campo científico específico, fragilizando a formação dos estudantes.

O postulado da BNCC, adjacente às *pedagogias do aprender a aprender*, apresenta a continuidade do discurso pedagógico prescritivo e da padronização curricular, conferindo maior controle e monitoramento sobre como a escola deve atuar, pautado por uma qualidade reduzida à métrica e aos resultados das avaliações em larga escala. No caso do Paraná, o encaminhamento dado por parte da SEED e do CEE/PR para a aprovação do novo modelo curricular revela um percurso intrigante e um processo pouco democrático. Da aprovação da Lei em 2017 até 2020, houve pouca movimentação no estado. Demarcamos três momentos para análise desse processo: uma primeira tentativa de alteração da matriz curricular, em 18 de dezembro de 2020; a aprovação dos referenciais e diretrizes curriculares estaduais, em meados de 2021; a aprovação da matriz curricular em atendimento à reforma, em dezembro de 2021. Quanto à primeira movimentação, a SEED aprovou a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED, que dispõe sobre a alteração da matriz curricular do Ensino Médio na Rede Pública do estado do Paraná. Esta prevê a padronização do currículo, a redução pela metade da carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, além da inclusão do componente curricular Educação Financeira (Silva; Barbosa; Körbes, 2022. p. 402).

A organização curricular centrada na formação por competências e habilidades está atrelada ao ensino de caráter interessado, tendo o conhecimento função secundária na escola, uma vez que desenvolver e/ou mobilizar competências passa a ser mais importante que a própria aquisição de conhecimento (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

De acordo com Krawczyk; Zan (2021, p.110), “a adesão ao pacote das

competências socioemocionais esvazia o caráter político da formação das novas gerações”, do debate da pluralidade de concepções, “assumindo a racionalidade do *aprender a empreender*”, num projeto que visa “despolitizar a vida social e psicologizar a economia e as relações de trabalho”. Nesta perspectiva, o RCNEM reduz o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como a objetivos formativos que considerem as dimensões humanas:

Em termos gerais, entre as principais alterações, destacamos a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios e com carga horária elevada, a saber, ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (os dois primeiros obrigatórios nos três anos do ensino médio, e o último obrigatório no primeiro ano); a elevação da carga horária das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo as únicas obrigatórias nos três anos do ensino médio (além de ‘projeto de vida’ e ‘educação financeira’); e a redução considerável da carga horária não só das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, mas também de História, Geografia, Química e Física. Com base em tais alterações, ainda convém especificar que o componente curricular ‘projeto de vida’, com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais elevada que a das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, e a mesma quantidade que História, Geografia, Química e Física; o componente curricular ‘educação financeira’, com previsão de seis aulas, apresenta carga horária maior que todas as disciplinas da formação básica comum, exceto Língua Portuguesa e Matemática; o componente curricular ‘pensamento computacional’, com duas aulas, tem a mesma carga horária que as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte (Silva; Barbosa; Körbes, 2022. p. 406).

É notório o viés economicista atrelado a este tipo de currículo, uma vez que coloca a educação a serviço das demandas do trabalho na perspectiva do capital e do empreendedorismo. Silva; Barbosa; Körbes (2022) apontam que o referencial curricular do Paraná ilustra tais premissas e outorga o giro do aprender a aprender para o aprender a empreender.

As conclusões desse processo indicam que se trata de uma política curricular marcada pela ausência das condições de participação da comunidade escolar, movimentos sociais da classe trabalhadora e pesquisadores/as vinculados/as à área de Educação, com a produção e materialização de uma “base curricular de matriz economicista, com indícios de um processo de intensificação e desqualificação da docência e a realização de um projeto formativo que induz à dualidade no sistema escolar brasileiro” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022, p. 406).

4. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DO MST

Esta seção tem como objetivo apresentar a Proposta Política e Pedagógica das escolas de acampamentos e assentamentos vinculadas ao MST/PR, organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo no contexto da luta pela Reforma Agrária Popular. Além da apresentação da proposta, procede-se a um diálogo teórico-prático com as entrevistas realizadas.

Inicialmente, apresentar-se-á, de maneira geral, a proposta educativa do MST em sua historicidade, bem como os princípios pedagógicos e filosóficos que fundamentam tal proposta educativa, as matrizes formativas da Pedagogia do Movimento e, em síntese, o acúmulo do debate da construção do Movimento em torno da Educação Básica de Nível Médio.

Na sequência, apresenta-se o contexto de construção da proposta educacional em Ciclos de Formação Humana e a incorporação dos Complexos de Estudo desde o avanço no conhecimento e reflexão da proposta educativa russa do período revolucionário (1917). A seguir, há um subitem de apresentação e reflexão sobre as entrevistas que versaram sobre a compreensão, as práticas e o planejamento da proposta em questão.

Conclui-se a seção por meio da verificação das possibilidades de materialização da proposta, bem como das reflexões dos entrevistados, assinalando resistências e alternativas à Lei nº 13.415/2017, responsável por impor às escolas a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio.

4.1. Proposta Política e Pedagógica das Escolas Organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo

No processo de luta pela terra, fez-se necessário agregar outras lutas. Uma delas é o acesso à educação formal e não formal. No âmbito da educação formal, o MST entende que é necessário conquistar nas áreas de RAP a escola pública gratuita, desde a estrutura material até a proposta política e pedagógica com diretrizes

nacionais, alicerçadas na perspectiva da transformação social almejada pelas/as trabalhadoras/es. Neste sentido, a proposta das referidas escolas expressa a síntese da concepção de educação do MST, construída também ao forjar a escola na luta pela terra.

Os movimentos sociais do campo, bem como o MST e demais instituições ligadas à classe trabalhadora organizam e defendem a Educação do Campo “postulando uma nova concepção de educação (buscando formação omnilateral, para e pelo trabalho, com estudo a partir das questões do campo, acessando o conhecimento produzido pela humanidade” desde o “posicionamento político demarcado, com o protagonismo das trabalhadoras/es e exigência de políticas que garantam o acesso à escolarização em escolas públicas e de qualidade social” (Sapelli; Leite; Bahniuk; 2019, p. 384). Destaca-se que as referidas escolas, protagonizadas pelo MST, se situam no movimento de luta e construção da Educação do Campo.

Inicialmente, a Proposta Política e Pedagógica dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudos foi implementada efetivamente como experimento pedagógico no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Stronzak e nas Escolas Itinerantes do estado do Paraná a partir do ano de 2013. “A proposta de tais escolas é complexa e apresenta vários elementos que a caracterizam” (Sapelli; Leite; Bahniuk; 2019, p. 203). Cientes das múltiplas possibilidades de investigação sobre tal proposta, procede-se à sua apresentação no intuito de contextualizar tal acúmulo teórico a partir dos elementos do percurso de construção da proposta educativa do Movimento, além de expor seus fundamentos teóricos e metodológicos, tomando como referência o Projeto Político e Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes²⁷, versão 2023; o Dossiê MST Escola (2005); as contribuições de Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) e Sapelli e Leite (2021), bem como as entrevistas realizadas, com foco nos princípios da educação do MST, nas matrizes formativas, nos Ciclos de Formação Humana e nos Complexos de Estudo.

²⁷ Atualmente, duas Escolas Itinerantes contam com o Colégio Iraci como Base, a saber, a Escola Itinerante Herdeiros do Saber I e a Escola Itinerante Herdeiros do Saber II, ambas localizadas no Município de Rio Bonito do Iguaçu.

4.2. Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação no MST

A Proposta Política e Pedagógica das referidas escolas representa o acúmulo da teoria pedagógica engendrada pelo MST a partir dos anos de 1980. Tem como elementos caracterizadores os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do MST (Paraná, 2023; Sapelli; Leite; Bahniuk; 2019).

Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo, representam a tentativa de expressar a concepção de sociedade, de ser humano e de educação, além de remeter a objetivos mais estratégicos do MST. São eles: educação para a transformação social; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação para/com valores humanistas socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana (MST, 2005).

Compreende-se que está contido em tais princípios o sentido da educação como um processo de formação da pessoa humana, através do qual os seres humanos se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando-a. Nesse caso, a educação está diretamente vinculada a um projeto social e a uma concepção de mundo (MST, 2005; Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019). Defende-se uma educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao Movimento Social e aberta para o mundo, ou seja, para além da realidade imediata e das lutas específicas. Trata-se de uma educação capaz de preparar sujeitos para intervir e transformar a realidade material, ou seja, capaz de trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos presentes no sistema de organização capitalista (MST, 2005).

A educação para o trabalho e cooperação direciona “a relação necessária que educação e escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico” e preconiza a luta pela terra e pela RAP. Destaca-se a formação para a cooperação como elemento estratégico para uma educação que vise à construção de novas relações sociais (MST, 2005, p. 163). A educação precisa voltar-se para as várias dimensões da pessoa humana, tendo como referência “valores humanistas e socialistas”, ao considerar a “educação como processo permanente de formação e transformação humana” (MST, 2005, p. 163).

Os princípios pedagógicos referem-se ao “jeito de fazer e pensar a educação,

para concretizar os princípios filosóficos”. Dizem respeito, ainda, “aos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos” (MST, 2005, p. 160). São eles:

Relação entre teoria e prática, combinação entre processos de ensino e capacitação, realidade como base da produção do conhecimento, conteúdos formativos socialmente úteis, educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e políticos, vínculo orgânico entre educação e cultura, gestão democrática, auto organização dos estudantes, criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/as educadores/as e atitudes e habilidades de pesquisa (MST, 2005, p. 160).

Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) destacam como um dos elementos centrais e sustentador da proposta – e portanto um dos princípios adotados – a concepção de trabalho defendida pelo Movimento, presente também desde suas primeiras formulações pedagógicas. De acordo com as/os autoras/es, essa concepção “sinaliza as bases do projeto de escola que foi sendo desenvolvida no percurso” (*Ibidem*, p. 2012)

Em relação à unidade entre teoria e prática, enfatiza-se o sentido de educar os sujeitos para um novo projeto social e a necessidade de “pessoas capazes de articular com cada vez mais competência entre teoria e prática, prática e teoria” (MST, 2005, p. 165). As/os autoras/es Sapelli, Leite e Bahniuk (2019, p. 209) ampliam a reflexão, e afirmam que a “relação de origem entre projeto histórico/societário e educativo é que a definição do caráter da educação no MST toma como horizonte a formação de seres humanos para a sociedade que se pretende construir”.

O documento do MST (2005, p. 165) salienta que “relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas, das/dos estudantes”. A preocupação metodológica de articular o conhecimento diante de situações da realidade/atualidade é um princípio presente desde o início da construção pedagógica do Movimento.

A discussão em torno da combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação apresenta-se como fundamental para adequar a metodologia ao objetivo real que se tem em torno de cada processo educativo. No documento elaborado pelo MST (2005, p. 166) são explícitas as distinções entre ensino e

capacitação, sendo que “no ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela”. Ou seja, essa relação dialética revela a combinação entre estudo e trabalho.

A realidade/atualidade como base da construção/produção do conhecimento é uma das dimensões do processo educativo, a qual também remete à práxis. Interpreta-se o princípio como necessidade da educação, escolar ou não, trabalhar na perspectiva histórica em conexão com os desafios do seu tempo (MST, 2005).

Os conteúdos formativos socialmente úteis remetem à compreensão de que a organização e a escolha dos conteúdos que compõem o currículo não são neutras, sobretudo porque tais dimensões vão ao encontro de um projeto político-pedagógico que atenda aos interesses e às necessidades da classe trabalhadora (MST, 2005). O documento apresenta como exemplo o estudo da História do Brasil, ao afirmar que há uma diferença entre estudar a partir do ponto de vista dos grupos dominantes e dos grupos dominados. Neste sentido, o trabalho com os temas geradores se fez presente durante grande parte do percurso educativo do Movimento, que também tem raízes na Pedagogia do Oprimido e nos princípios da Pedagogia Soviética – a exemplo da forma de conceber o trabalho como princípio pedagógico (tema que será abordado no decorrer do texto).

Os princípios do MST revelam que o vínculo entre “educação e trabalho é condição para materializar os objetivos políticos e pedagógicos no âmbito da formação humana”, trabalho este que adquire o sentido de conteúdo e método pedagógico. Na proposta de educação do MST, a educação para o trabalho e pelo trabalho tem um valor fundamental (MST, 2005, p. 169). Para o Movimento, “vincular educação e trabalho é uma condição para realização dos objetivos políticos e pedagógicos”. O Movimento compreende que “é o trabalho que gera riqueza, que nos identifica enquanto classe, e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (*Ibidem*, 2005, p.169).

Os processos educativos também precisam estar vinculados organicamente aos processos políticos, tendo em vista que tudo o que se faz é político. A educação sempre é uma prática política à medida que se insere e se vincula a um projeto social. Os/As estudantes deverão ser incentivados à auto-organização, à participação em atividades e ao estudo de conteúdos voltados à formação política. A cooperação é

outro elemento fundamental na organização do Movimento, seja nos acampamentos, seja nos assentamentos. De acordo com Dalmagro (2010) e Silva (2013) *apud* (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 214), ao permitir o desenvolvimento da relação entre trabalho e cooperação, esse processo “influenciou diretamente o modo de fazer escola”. Destaca-se a obra de Caldart, *Pedagogia do Movimento* (2004), por meio da qual a autora afirma que escola é mais que escola. Neste sentido, ela também é concebida como espaço educativo que pode ajudar a superar os desafios da organização.

O vínculo orgânico entre os processos educativos e econômicos conecta-se ao princípio educativo do trabalho, o qual tem como um dos objetivos a adequação necessária a todas as idades. A proposta considera que “o trabalho, em geral, educa porque forma a consciência das pessoas, porque provoca necessidades humanas superiores” (Sapelli; Leite; Bahniuk; 2019, p. 215-216) e explicita as relações de exploração no intuito de superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Para as/os autoras/es, o Movimento considera o trabalho em seus aspectos contraditórios: no reino da necessidade, os seres humanos precisam sobreviver para fazer história (isso precisa ser resolvido imediatamente); no reino da liberdade, vislumbra-se um futuro, outra forma de “produzir as relações na sociedade, o que exige não perder de vista o projeto estratégico” (*Ibidem*, 2019, p. 230).

De acordo com MST (2005), “a cultura permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação”. Destarte, o vínculo orgânico entre educação e cultura também constitui um princípio pedagógico da educação no Movimento.

Numa Escola do Trabalho, não se estuda só sobre trabalho rural. A função social da escola é socializar conhecimentos em geral e ampliar a visão de mundo de cada aluno e do conjunto da comunidade. Questões ligadas a política, cultura, arte, história, ao mundo em geral, também devem integrar nossos programas de ensino (MST, 2005, p. 97).

Como meio de transformar a escola e de alcançar uma formação humana omnilateral, o trabalho socialmente necessário, a gestão democrática e a auto-organização dos estudantes são imprescindíveis. Salienta-se que o conceito de auto-organização, assumido pelo movimento tem como referência, tem como base o pedagogo russo Pistrak. O termo auto-organizar-se significa dispor de um tempo, um espaço autônomo para que as/os estudantes se encontrem, conversem, “discutam,

suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (MST, 2005, p. 173).

Sobre a criação de coletivos pedagógicos e a formação permanente das/os educadoras/es, o MST (2005, p. 173) afirma que “sem uma coletividade de educadores/as não há um verdadeiro processo educativo”. Os princípios defendidos pelo Movimento nasceram de um esforço coletivo e materializam-se pela cooperação. Os coletivos pedagógicos podem ser espaços de “autoformação permanente, [...] além de qualificar o trabalho educativo, o coletivo ainda tem outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta nosso direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas” (MST, 2005, p. 175).

Em relação às atitudes e habilidades de pesquisa, pondera-se que elas não se referem às “pesquisas que costumam ser realizadas pela academia”. Sob esse prisma, a pesquisa corresponde à investigação sobre a realidade. O MST (2005, p. 175) apresenta o sentido da pesquisa como método de análise da realidade, posicionamento e proposição para intervenção: “Não nascemos ou naturalmente nos tornamos pesquisadores. A pesquisa ou a investigação implica em uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, e implica habilidades ou competências que precisam ser formadas nas pessoas”.

Sobre a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais, observa-se que todos os princípios do Movimento têm como centro a pessoa, na condição de sujeito de relações, com outras pessoas, coletivos e determinado contexto social e histórico. “O processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece no sentido omnilateral, se tal pessoa estiver com outras pessoas” (MST, 2005, p. 176). Este princípio também ressalta a importância do acompanhamento pedagógico personalizado, ao mesmo tempo em que a/o educadora ou educador atua no coletivo, precisa conhecer as particularidades, necessidades e potencialidades de cada educanda/o. Estes princípios remetem ao desafio de criar/organizar formas de avaliação que expressem essa dupla atuação, pessoal e coletiva.

A atualidade da proposta dos Ciclos de Formação humana com Complexos de Estudo expressa os princípios da educação no Movimento, ao superar e incorporar elementos, realizar novas sínteses sobre a escola, desde a práxis, ou seja, recupera no “materialismo histórico dialético inserido nas relações com a totalidade” as múltiplas determinações que permeiam a prática social (Sapelli; Leite; Bahniuk; 2019, p. 222).

4.3. Matrizes Formativas

Nesta perspectiva de formação, o trabalho é princípio educativo e matriz formativa basilar da constituição do ser humano, incorpora-se as outras matrizes pedagógicas, sendo elas: a cultura, a luta social, a organização coletiva e a história. As Matrizes formativas caracterizam-se como “elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir” (MST, 2013, p. 12).

As matrizes pedagógicas se configuram no processo de constituição e organização do próprio Movimento, configuram a Pedagogia do Movimento, “são meios de acionar as diferentes dimensões da formação humana na direção do projeto histórico assumido pelo MST” (Caldart, 2004; MST, 2005; Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019).

A Pedagogia do Movimento se constitui como uma reflexão específica sobre as matrizes pedagógicas postas em movimento na formação dos Sem Terra, tratando-a como um processo educativo que pode inspirar diferentes práticas educativas. Essa pedagogia se fundamenta e reafirma uma concepção de educação, de formação humana, que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação, e que não está também na base de constituição da instituição escola: trata-se de uma concepção de base histórica, materialista e dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma: a produção da existência e a produção ou formação do ser humano são inseparáveis (Marx). Não há formação da consciência fora da vivência das relações sociais e elas são históricas, como são os objetivos formativos e todos os processos educativos (MST, 2013, p. 12).

Os seres humanos se formam pela inserção em determinado meio, em específico a partir do trabalho, eis a característica distintiva humana. Para Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), a proposta educacional do MST encontra em Shulgin (2013) “certa identidade, pois, o que se pretende e o autor colabora no seu entendimento para o fortalecimento disso, é por meio do trabalho desenvolver alguns aspectos importantes da formação humana”. Destaca-se a “capacidade de trabalhar de viver e reconhecer-se como parte de um coletivo e/ou de uma classe [...], preparar os estudantes para ideias maiores da classe trabalhadora, para a luta, não perder de

vista o projeto estratégico” (*Ibidem*, 2019, p. 234).

De acordo com o Plano de Estudos (2013), as matrizes pedagógicas supracitadas são tomadas como base da organização do ambiente educativo das escolas em questão. A educação é pensada na perspectiva da formação humana e não apenas da instrução, “é um processo intencional de busca da formação multilateral [...] planejado e organizado objetivamente, e em nossa perspectiva, por coletivos em uma direção determinada, com objetivos explícitos” (MST, 2013, p. 12).

A educação, enquanto “processo intencional da formação humana, por meio de um ambiente educativo”, não acontece só na escola, porém, “a escola deve ser um lugar de educação” (MST, 2013, p.13). Não basta que a escola “trabalhe no plano da instrução ou dos conteúdos e objetivos de ensino”, ainda que por eles perpassem a especificidade da tarefa educativa relacionada ao conhecimento. Conforme o Plano de Estudos (2013, p.13), “não se pode abrir mão do trabalho educativo nas diferentes dimensões da formação humana e uma das dimensões próprias da educação que acontece na escola se refere ao acesso das novas gerações às bases das ciências e das artes”, por meio de uma “adequada e rigorosa abordagem dos conteúdos de ensino”.

Não se trata de uma tarefa fácil, porque a forma escolar que predomina em nossa sociedade não acontece nesse sentido. “A forma da sociedade que temos pede uma educação unilateral e a escola assume outra matriz formativa, buscando desenvolver sua função social de adaptação das pessoas à ordem social existente”, afastando as/os estudantes da vida concreta, a fim de que não compreendam nem discutam as contradições sociais do meio que vivem (MST, 2013, p. 14).

Sabe-se também que o trabalho na escola, com a realidade/atualidade e com as diferentes matrizes formadoras, implica fazer alterações na forma escolar instituída pela sociedade capitalista. Esta tarefa exige processos coletivos de discussão e de definição dos movimentos de transformação da prática da escola, os quais serão construídos passo a passo (MST, 2013).

O desafio de trabalhar no sentido de vinculação da escola ao projeto de classe, remete pensar em “uma escola que assuma como matriz formativa o vínculo entre escola e vida”, que pode ser materializado pelo “trabalho pedagógico específico com as diferentes matrizes formadoras: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, tendo por base a realidade atual, que deve ser objeto de estudo da escola, adequando os níveis de complexidade”, gradativos ao “desenvolvimento intelectual

das diferentes faixas etárias” (MST, 2013, p. 14).

Os conteúdos adquirem mais sentido se relacionados às questões da vida das/os estudantes, e quando integram um “projeto educativo ancorado em objetivos mais amplos” (MST, 2013, p.13). Tais objetivos “não podem ser apenas da escola [...] há a necessidade de vínculo da escola com outros processos educativos do seu entorno e para além dele, compartilhando ou tencionando intencionalidade na formação” (*Ibidem*, 2013, p.13). Assim, se configura para além das matrizes pedagógicas supracitadas, a matriz Escola e Vida.

A matriz formativa do trabalho, em relação à escola, assume o sentido alargado do trabalho enquanto atividade humana criadora, construtora do mundo e do próprio ser humano, por meio da relação entre teoria e prática como sustentadora da ação educativa escolar. “É nessa concepção que defendemos que o trabalho deve ser a base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz” (MST, 2013, p. 15). Entende-se a inserção dos/as estudantes nas diversas formas de trabalho, através do trabalho socialmente necessário (TSN) e trabalho socialmente útil (TSU), abrangendo desde atividades domésticas ou de autosserviço na própria escola, de acordo com a faixa etária e as condições objetivas da escola.

Nessa direção, o TSN, em síntese, “compreende um impacto social, de intervenção na melhoria da qualidade de vida nas suas diferentes esferas, dentro ou fora da escola, deve conter seu valor pedagógico para elevação das bases da ciência, da filosofia e da arte” (Sapelli; Leite; Bahniuk; 2019, p. 232). Ainda sobre o trabalho, Shulgin (2013, p. 64), afirma que “uma escola sem trabalho político social para suas crianças não é uma escola do trabalho socialista”.

No que tange à matriz formativa da luta social, o PE (2013) afirma que a escola tem o grande potencial de contribuir na construção da visão de mundo das/os estudantes, ao explicitar que o ser humano também se forma nas atitudes de inconformismo – e não apenas na conformação social. Essa matriz sugere estudos científicos a partir das lutas sociais das/os trabalhadoras/es, bem como a participação ativa das/os estudantes em ações sociais de luta a fim de construir a convicção de que nada é impossível de se mudar.

A matriz formativa de organização coletiva propõe a participação das/os estudantes e da comunidade na construção da vida escolar de forma democrática. No PE (2013, p. 20) encontra-se a afirmação de que a “participação em uma organização

coletiva, ela cria traços fundamentais no perfil do ser humano que precisam ser formados na atualidade: lutadores/as e construtores/as, pessoas que saibam o que precisa ser construído”.

Desde a organização coletiva, a auto-organização dos/as estudantes/as materializa-se a partir de sua própria inserção na escola e também por meio do envolvimento nas atividades vinculadas ao MST ou em outras organizações sociais, as quais qualificam sua prática social por meio do trabalho e da atuação política. A organização coletiva precisa ser objeto de estudo científico na escola, bem como garantir que práticas de trabalho socialmente necessário sejam desenvolvidas por através da organização coletiva.

De acordo com o PE (2013), na proposta educativa do MST, a matriz formativa da cultura coloca-se como possibilidade de crítica à cultura hegemônica capitalista. É importante compreender e conhecer os traços da identidade camponesa, ou seja, a agricultura, a agroecologia, suas tradições culturais e suas relações sociais, buscando aproximá-las e problematizá-las a partir do conteúdo científico na escola. Isso passa por instigar a participação dos/as estudantes em produções artísticas diversas, considerando o desenvolvimento corporal saudável. Para tanto, o PE (2013) sugere a participação em atividades, como concursos de redação, desenhos, festivais de arte, etc. Enfim, é necessário que a cultura, em todas as suas dimensões, seja contemplada e estudada na escola.

Ao destacar alguns elementos constituintes das matrizes formativas na proposta de educação do MST em sua conexão com a Educação do Campo, verifica-se a recuperação e afirmação do vínculo essencial da formação humana e da produção material da existência (Caldart, 2011). De acordo com o PE (2013, p. 21), “o sentido do estudo deve ser compreendido pelos estudantes enquanto estão na escola e não só depois de saírem dela”. Ou seja, teoria e prática precisam acontecer no interior do próprio ambiente escolar.

4.4. O Ensino Médio no MST

O presente item se propõe a apresentar elementos sobre os pilares da concepção de Educação Básica de Nível Médio do MST, sob a perspectiva da

Educação do Campo. Tal modalidade da Educação Básica vem se colocando no centro de muitos debates sobre educação no Brasil. Para o MST, a luta pela Educação Básica de Nível Médio é tão necessária quanto árdua, visto que é preciso não apenas conferir legitimidade a esta luta, mas sobretudo reconhecer a importância estratégica das escolas para o desenvolvimento dos assentamentos e, conseqüentemente, da RAP.

Destaca-se como marcos da construção teórico-prática do MST em torno do Ensino Médio, na região Sul, o I Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária²⁸, realizado em setembro de 2006 em Luziânia/Go, e o Seminário Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio das Escolas do Campo – Região Sul²⁹, celebrado em setembro de 2017 no Instituto de Educação Josué de Castro, município de Veranópolis/RS. Tomamos como base, neste texto, os documentos de síntese de ambos os seminários.

Também foram realizados outros seminários e atividades que se dedicaram a entender o Ensino Médio, porém não com a particularidade que o debate em torno da modalidade adquiriu nos referidos seminários. Cita-se, a este respeito, o Seminário Nacional Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes: Organização Curricular por Complexos de Estudo, realizado em setembro de 2014 na UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu³⁰, o qual não discutiu especificamente o tema, mas o abordou presente no contexto da Educação Básica.

Cita-se, ainda, alguns elementos em torno da elaboração do MST/Ceará, os quais somam-se à construção nacional da proposta teórico-prática do Ensino Médio no MST. De acordo com Silva (2018), no Ceará, até 2010, não existia nenhuma escola de Ensino Médio em assentamentos do MST, e a partir da jornada de lutas realizada em 2007, o MST/CE conquistou junto ao governo do estado o compromisso de

²⁸ O Seminário Nacional contou com 500 participantes de 22 estados e do Distrito Federal, com os setores e coletivos de trabalho do MST (Saúde, Produção, Cultura, Comunicação, Juventude, Centros de Formação, Secretarias Nacionais, Formação e Educação) e educadores e educadoras de 197 escolas públicas de assentamento, 38 delas de Nível Médio. Participaram estudantes destas escolas e representações de outras organizações da Via Campesina Brasil, convidadas/os de Universidades e Secretarias de Educação parceiras.

²⁹ Com 130 participantes, entre eles educadoras/es, coordenações pedagógicas, estudantes e representantes das comunidades da RAP dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, bem como professores de Universidades que também contribuíram na assessoria do encontro.

³⁰ O Seminário contou com a participação de 150 educadora/es de várias regiões do Brasil (RS, SC, PR, SP, RJ, ES, CE), com atuação em escolas de acampamentos e assentamentos. Neste Seminário, as escolas do PR socializaram resultados do trabalho coletivo que vem sendo desenvolvido, como o PPP dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, dialogando com práticas escolares de outros estados, visualizando caminhos para o avanço da proposta.

construção de escolas de Nível Médio em áreas de RAP indicadas pelo Movimento. Atualmente, o estado do Ceará conta com 12 escolas. Simultaneamente à edificação dos prédios escolares, deu-se a construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Destaca-se a liberação dos terrenos para os campos experimentais de produção em todas as escolas de EM; a seleção de gestoras/es e professoras/es com critérios discutidos coletivamente junto ao MST; e a realização de semanas pedagógicas unificadas entre as escolas.

Em relação à modalidade escolar, houve a introdução de novos elementos pedagógicos, como os três componentes curriculares da parte diversificada, sendo: Práticas Sociais e Comunitárias (PSC), Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP) e Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), bem como os campos experimentais, a utilização do inventário da realidade, a diversificação dos tempos educativos e a organização coletiva das/os sujeitas/os (Silva, 2018).

O Seminário Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio das Escolas do Campo – Região Sul, origina-se da necessidade das escolas de Educação Básica pertencentes às áreas de Assentamentos de Reforma Agrária da Região Sul de “entender e discutir como se posicionar diante a Reforma do Ensino Médio” (MST, 2017, p 1). Reafirmando que o projeto educativo na educação, ao longo dos anos de ocupação do MST, foi constituído dando ênfase ao trabalho escolar e aos processos pedagógicos e formativos.

Em ambos os seminários foram construídas linhas de ações que priorizam as lutas em defesa da escola e da Educação do Campo e o projeto de educação da classe trabalhadora. No Seminário da região Sul, enfatizou-se a necessidade do trabalho de base a fim de contemplar a educação que se defende e que precisa ser fortalecida, ao explicitar a tarefa de “garantir uma Educação Pública e de qualidade social nos diferentes níveis de escolarização e no conjunto das práticas sociais dos Movimentos Sociais Populares” (MST, 2017, p. 2).

Com relação ao trabalho de base, destaca-se em especial a tarefa que consiste em organizar grupos/assembleias de estudo para refletir sobre a Reforma do Ensino Médio, de modo a desconstruir a propaganda midiática enganosa sobre a Reforma. Neste item, é possível verificar a posição contrária do MST, antes da contrarreforma em sua totalidade, vir a público.

Para o MST, educação é mais do que escola, diz respeito ao processo de formação humana (MST, 2006). Entretanto, a educação escolar é um componente

fundamental, um direito social e subjetivo de todas/os e um dever para as/os membros de uma organização, a exemplo do MST. Nesta perspectiva, o documento final do I Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária (MST, 2006, p. 7), apresenta como proposição o “fortalecimento, mobilização e articulação com outras organizações da sociedade”, no sentido de “discutir proposições concretas para uma efetiva expansão da oferta deste nível de escolarização no campo, não de qualquer jeito e não em qualquer tipo de escola”.

O documento explicita que, especialmente através do vínculo com a Educação do Campo, fortaleceu-se a compreensão de que direitos sociais e humanos apenas se universalizam no espaço público por meio das lutas das/os sujeitas/os concretos destes direitos, especialmente como sujeitos coletivos (MST, 2006).

É preciso discutir o acesso vinculado à concepção de educação. Para o MST (2006, p.7), “o Ensino Médio é bem mais do que 'ensino' e exige um tratamento articulado com as demais etapas da Educação Básica”, diz respeito ao “complexo processo de formação humana e a Pedagogia do Movimento, pode ser uma valiosa referência para pensar outros processos de educação, de formação humana com a intencionalidade educativa de cada prática específica, inclusive a escolar”.

Centrar-se na formação de sujeitas/os significa “trabalhar por um projeto de ser humano, vinculado a um projeto de sociedade, definindo processos de aprendizado necessários a esta formação, considerando os vínculos socioculturais dos sujeitos e a diferenciação de cada tempo da vida” (MST, 2006, p. 8).

Trata-se, portanto, de vincular a escola e a vida, porém, “os desafios concretos de desenvolvimento do campo não devem ser confundidos com uma visão estreita e pragmática de educação, tão ao gosto da ordem social vigente” (MST, 2006, p. 9). Outrossim, condena-se uma escola que se coloque a serviço dos interesses do capital e do mercado. Compreende-se que, ao voltar a escola para a atualidade, não se pode “confundir a tarefa da educação ao atendimento das demandas de emergentes assentamentos, descuidando-se das diferentes dimensões da formação humana” (MST, 2006, p. 9).

A Educação Básica de Nível Médio deve partir das/os sujeitas/os, ou seja, a juventude das áreas de Reforma Agrária Popular, como integrantes do conceito de juventude do campo. Trata-se de pensar uma “escola para os jovens e dos jovens”, compreendidos como pessoas e como sujeita/o coletiva/o que “integra uma identidade social mais ampla: de Sem Terra, de camponeses, de classe trabalhadora” (MST,

2006 p. 10).

Faz-se necessário uma escola que apresente alternativas para a sequência regular da escolarização sem a necessidade da juventude sair do campo. Importante destacar que adultos/os e idosos/os também precisam estar incluídos na luta pela universalização da Educação Básica no campo.

Para o MST (2006, p. 14), “o atendimento estrutural massivo da demanda de escolarização em nível médio” deve acontecer por meio da “expansão de escolas públicas no campo, nas próprias áreas de Reforma Agrária ou no seu entorno”. Sendo, ademais, imprescindível “garantir nestas escolas uma infraestrutura e um quadro de profissionais capazes de desenvolver as diferentes dimensões da formação da juventude e atender os desafios desta realidade específica” (*Ibidem*, 2006, p. 14). Entende-se que “a Educação Básica de Nível Médio é de fato básica para a formação da juventude”, uma vez que possui, em seu rol de objetivos, desenvolver e consolidar nos jovens uma “*visão de mundo* articulada a *valores e identidades* que vão assumindo nesta fase da vida, e para que se construa uma visão crítica e criativa de mundo”. Por conseguinte, enfatiza-se a necessidade de “uma base de compreensão teórico-prática das ciências a fim de entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana”, compreendendo o conhecimento como totalidade (MST, 2006, p. 14). Nesta perspectiva, faz-se necessária a igualdade entre as disciplinas ou componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento em vista da formação integral da juventude.

A escola ajuda a constituir uma base de conhecimentos quando consegue vincular os processos de apropriação e produção do conhecimento próprios da educação escolar às questões da vida, da atualidade, ou seja, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da convivência interpessoal e, no caso da juventude Sem Terra, também da luta social e específica do MST.

A fase da juventude traz com ainda mais força o desafio da inserção. Neste sentido, faz-se necessário atender de forma simultânea, articulada e equilibrada tanto às exigências de uma formação humana integral – a qual a juventude tem direito em vista das demandas e necessidades próprias do seu “ciclo etário – quanto às demandas de preparação para uma intervenção imediata em sua realidade social específica” (MST, 2006, p. 15), seja por meio da cultura, seja da produção, etc. Segundo o MST “2006 (p. 15), um dos debates fundantes sobre o Ensino Médio diz

respeito à “formação para o trabalho” e se ele “deve ou não incluir uma habilitação técnica que permita a profissionalização do jovem”, tendo em vista que:

Todas as escolas de nível médio devem ter como um de seus objetivos a *formação geral e específica para o trabalho* (e a educação tecnológica e técnica que lhe corresponde), tratando-a mesmo como um dos eixos articuladores do currículo, mas sem necessariamente incluir a oferta de cursos técnico-profissionalizantes. Consideramos que a juventude, especialmente na faixa etária dos 15 aos 17 ou 18 anos, própria do acesso regular ao “ensino médio”, deve ser a fase de construir a opção profissional, mais do que de assumi-la compulsoriamente (MST, 2006, p. 15).

Relembrando que, na história do Brasil, sempre predominou a visão dualista de educação cuja finalidade consistia em oferecer uma escola diferenciada para as/os trabalhadoras/es, e outra para as/os filhos das elites, “sendo uma das características da escola pensada para as/os trabalhadoras/es a formação profissional precoce e aligeirada já no Ensino Médio, e geralmente descolada de uma formação geral básica, também aligeirada e frágil”, sob a ótica do ensino interessado de finalidades imediatas (MST, 2006, p. 15). No MST, “tem-se discutido que o atendimento de necessidades imediatas dos assentamentos não pode justificar uma legitimação desta lógica perversa e nem mesmo sua solução depende desta profissionalização precoce” (Ibidem, 2006, p. 15). Defende-se a educação na perspectiva integral e unitária:

A **formação para o trabalho** que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, **não se separando de uma formação geral sólida e ampla**, que tem **o trabalho como princípio educativo** e que se centra na chamada **educação tecnológica ou politécnica** (nas expressões de Marx e Gramsci). Esta concepção inclui o aprendizado de habilidades técnicas, mas seu objetivo principal é que os trabalhadores compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e os processos produtivos, bem como as tecnologias ou os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção, seja de bens materiais ou de bens simbólicos. Interessa-nos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a **cultura** própria deste trabalho e buscando desta forma **superar a oposição entre trabalho manual e intelectual** (MST, 2006, p. 16, grifos autoral).

Neste sentido, a escola, ou melhor, a Educação Básica de Nível Médio, deve

se concentrar na educação tecnológica e/ou politécnica, quando deveria também desenvolver as várias dimensões humanas. “Esta concepção inclui o aprendizado de habilidades e técnicas”, proporcionando às/aos estudantes a compreensão/domínio dos “fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e os processos produtivos, bem como as tecnologias ou os conhecimentos tecnológicos” (MST, 2006, p.16).

Compreende-se, desde Gramsci apud Manacorda (2008), que o ensino nesta direção, contrapõe-se à escola dual, formando uma juventude capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige, como dirigente. Juventude que compreende desde a técnica-trabalho à técnica-ciência e a concepção histórica humanista – sem a qual permanece especialista e não se torna dirigente –, sendo ela capaz e assumindo-se como lutadora (*Ibidem*, 2008; MST, 2013).

A síntese das proposições do Seminário Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio das Escolas do Campo – Região Sul, apresenta como indicativo para esta etapa da educação “a formação geral e específica para o trabalho, na perspectiva da formação politécnica” (MST, 2017, p.2). Também reafirma a necessidade de vincular escola e o princípio educativo do trabalho na formação geral como: “auto serviço; engajamento no trabalho socialmente necessário; integração nos conteúdos; metodologia de solução de problemas; disciplinas com práticas de trabalho” (*Ibidem*, 2017, p. 2).

O processo formativo em tela implica a construção de metodologias e didáticas que permitam uma “articulação real entre conhecimentos gerais e específicos, entre ciência, tecnologia e técnica, tendo a realidade concreta como objeto da construção do conhecimento e da intervenção social feita pelos jovens” (MST, 2006, p. 17). Nesta perspectiva, a pesquisa etnográfica qualifica o processo, visto que é preciso inventariar a realidade, sobretudo na sua sistematização e no diálogo com a comunidade, através de reflexões, de questionamentos e de proposta de trabalho socialmente necessário.

É mister o vínculo orgânico entre o currículo escolar e os eixos do projeto de desenvolvimento dos assentamentos, que na atualidade inclui a cooperação e a agroecologia, bem como a discussão sobre o lugar da juventude na sua implementação, pautando-se na auto organização das/os estudantes/as e professoras/es. Não menos importante: a formação continuada das/os educadores apresenta-se como uma linha de ação na perspectiva de materialização de tal

proposta educativa.

Destaca-se que as escolas de Nível Médio devem dar ênfase à dimensão da cultura na formação da juventude, “objetivando uma leitura crítica do modo de viver predominante na sociedade capitalista, cultivando valores que fundamentam e sejam projetos desde lutas sociais”, a exemplo da RAP, “visando o alargamento da visão do mundo e a sensibilidade estética e artística” (MST, 2006, p.19).

4.5. Os Ciclos de Formação Humana

De acordo com o PPP do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (CECIRSS) e das Escolas Itinerantes, o projeto de escola deve “expressar o projeto de sociedade almejado pela comunidade. Na proposta do MST e do coletivo de educadoras/es que atuam nestas escolas, fica evidente que a sociedade pretendida é diferente da atual” (Paraná, 2023, p. 203). Na perspectiva da materialização do trabalho pedagógico desde os princípios do MST, adotam-se os Ciclos de Formação Humana (CFH).

Os CFH “demandam uma mudança significativa nas concepções que dão sustentação às práticas pedagógicas e à própria consolidação das mesmas”. Representam “mudança de forma e conteúdo”, cuja proposta visa a romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento”, de tal forma que se possibilite “a convivência com a diversidade” e que se reflita sobre as “concepções de ser humano, sociedade, desenvolvimento e aprendizagem” (Paraná, 2023, p. 204).

Os Ciclos de Formação Humana fundamentam-se no processo de desenvolvimento humano, alteram a estrutura da escola e os modelos de ensino. Pensar os tempos humanos na escola é, também, pensar “como estes vão estar se relacionando como um tempo escolar mais longo e também porque se quer romper com o modelo seriado e fragmentado da escola” (Paraná, 2023, p. 204).

A construção da proposta dos CFH materializou-se a partir de um longo processo. De acordo com Sapelli, Leite e Bahniuk (2019), a proposta nasceu das Escolas Itinerantes vinculadas ao Colégio Iraci Salete (Escola Base) no intuito de superar a seriação. A organização do trabalho pedagógico nas Escolas Itinerantes e

CECISS, anterior à construção da proposta do CFH, partia do Ciclo Básico de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental chegando à seriação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Pesquisas e estudos sobre o Ciclo Básico e o Ciclo de Formação Humana foram realizados, tendo sido constatado que no Ciclo Básico o sentido era a mera progressão continuada e, portanto, fazia-se necessário ir além. A partir de tais estudos, dos princípios da educação do MST e do marco referencial pautado na Pedagogia Socialista, com referência em Vygotsky, acerca da teoria do desenvolvimento humano, houve a adoção dos CFH. As/os autoras/es Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) afirmam que, mesmo perante a LDB n. 9394/96 como garantia legal para aprovar a proposta, a SEED apresentou resistência:

Houve dificuldade junto aos órgãos governamentais. Isso provocou várias reuniões para explicar a proposta. Esses órgãos se mostravam resistentes, segundo Gehrke, porque não tinham experiências com propostas alternativas, que exigiam mudanças, principalmente no sistema que eram registradas as notas (*Ibidem*, 2019, p. 255).

Além dos órgãos governamentais, Sapelli, Leite e Bahniuk (2019) relatam a resistência de parte das/os educadores/as, sobretudo em virtude de suas trajetórias escolares e acadêmicas, pautadas no modelo seriado e nas concepções arraigadas em relação à avaliação. A proposta da escola em questão exige mudanças, “a proposta dos ciclos é mais exigente que a da seriação, pois problematiza o trabalho da escola, dos educadores, obriga a realizar registros mais consistentes sobre a aprendizagem do educando, dá a possibilidade de criar”. (*Ibidem*, 2019, p. 246).

Destaca-se que a trajetória formativa/formação das/os pedagogas/os, coordenação do Setor de Educação, coordenação das EI, educadoras/es e representantes das comunidades que participaram da elaboração da proposta, em sua maioria, ocorreu em cursos formais e não formais elaborados pelo MST e demais Movimentos Sociais do Campo, bem como na trajetória de luta pela terra, na escola, na educação e na construção da RAP. Entende-se que tais processos formativos são determinantes por acreditar, construir e resistir com a proposta em questão em meio ao desmonte das políticas educacionais forjadas pelas/os trabalhadoras/es.

Outro elemento importante no processo de tramitação e aprovação da proposta dos CFH é que mesmo apoiado constitucionalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Art. 206, o qual garante a liberdade de concepção pedagógica,

exigiu-se que a proposta das Escolas Itinerantes e Escola Base, pautada no CFH, fosse analisada e aprovada em várias instâncias, não somente pelo Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul – município onde a Escola Base está situada –, mas também pela SEED e pelo Conselho Estadual de Educação/PR (CEE/PR).

Conforme apontado, os trâmites determinados pelo Estado – representado no caso em questão pela SEED – para aprovação da Proposta dos CFH exigiram do Movimento – representado pelo Setor de Educação do MST/PR, ao qual todas as Escolas Itinerantes e Escola Base (CECISS) estavam vinculadas organicamente – várias reuniões a fim de “explicar” a proposta. Posteriormente, houve a autorização de funcionamento do CEE/PR em caráter de experimento pedagógico, pelo prazo de cinco anos para, somente então, ter sido de fato autorizada.

O CEE/PR se pautou numa regulamentação interna, a Deliberação 04/99 CEE/PR, no Art. 31, para exigir esse processo, no qual se indica que: “No caso de funcionamento de experiências pedagógicas permitidas pela legislação, a autorização de funcionamento só poderá ser concedida mediante o parecer do CEE, antes da tramitação do respectivo processo”. A autorização para implantação da proposta dos Ciclos de Formação Humana como experimento foi feita por meio do Parecer do CEE/PR 117, de 11 de fevereiro de 2010, e da Resolução 3922/10 pelo prazo de cinco anos” (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 246-247).

O Setor de Educação, junto aos Coletivos Pedagógicos, elaborou relatórios em periodicidade anual sobre as diversas dimensões das escolas, os quais serviram de subsídio para a análise e a aprovação junto ao CEE. Os CFH têm como fundamentos a Pedagogia Socialista e os estudos de Luiz Carlos de Freitas (2003), sustenta-se na concepção de educação do Movimento e nas matrizes formativas apresentadas. O MST vem forjando sua concepção de educação desde a década de 1980, em consonância com a luta social, objetivando o diálogo da classe trabalhadora com um projeto social. Assume centralidade nela o objetivo da igualdade social e da emancipação humana.

A concepção de educação do Movimento, seus princípios e as matrizes formativas adotadas “exigiram a busca de fundamentos psicológicos e pedagógicos orientados pelas mesmas bases, ou seja, pela compreensão do ser humano como ser natural, social e histórico, o que acontece com a teoria de Vygotsky adotada” (*Ibidem*, 2019, p. 252).

O concepção da aprendizagem, desenvolvimento e construção de conceitos – a partir da teoria de Vygotsky e presente no PPP do CECISS e EI – assume que, na perspectiva do marxismo, as “transformações históricas na sociedade, na vida material, produzem mudanças na natureza humana. Entende que o desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes” (*Ibidem*, 2019, p. 252).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: filogênese (ao longo da história da espécie), da ontogênese (como o desenvolvimento individual) e da sociogênese (como resultado da interação do meio físico e social). O desenvolvimento tem como aspecto necessário a aprendizagem e a melhor aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem põe em movimento vários processos de desenvolvimento e cria zonas de desenvolvimento proximal (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 253).

De acordo com as/os autores supracitados, referendados em Vygotsky, o aprendizado deve ser combinado com o desenvolvimento. Contudo, os dois processos não ocorrem no mesmo ritmo. Na proposta dos CFH, considera-se a “diferença como referência para encaminhar os processos pedagógicos”. Concomitante ao “processo de desenvolvimento e aprendizagem, há o processo de construção dos conceitos científicos na escola, quanto mais a criança se apropria do conceito científico, mais se torna capaz de explicitar os cotidianos” (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 254-255).

Nesta perspectiva, são encaminhamentos necessários à consolidação dos CFH: a classe intermediária, os agrupamentos e reagrupamentos, a avaliação qualitativa (formativa, somativa e diagnóstica), o conselho de classe participativo, os tempos educativos, etc. Pretende-se, ainda, superar a fragmentação do conhecimento quando da adoção da área como princípio metodológico. A participação efetiva das/os educandas/os e educadoras/es durante todo processo é imprescindível. A proposta não se restringe à substituição da série pelo ciclo, mas contempla a redefinição curricular e a forma escolar. Esta concepção organiza a educação básica da seguinte forma:

Quadro 5. Organização dos Ciclos de Formação Humana

Anos escolares	Ciclo da Educação Básica	Ciclo de Formação Humana
Ed. Infantil – 4 e 5 anos	Ciclo Único - Educação Infantil	I Ciclo
1ºano – EF – 6 anos	I Ciclo do Ensino Fundamental	II Ciclo
2ºano – EF – 7 anos		
3ºano – EF – 8 anos		
4ºano – EF – 9 anos	II Ciclo do Ensino Fundamental	Classe Intermediária III Ciclo
5ºano – EF – 10 anos		
6ºano – EF – 11 anos		
7ºano – EF – 12 anos	III Ciclo do Ensino Fundamental	Classe Intermediária IV Ciclo
8ºano – EF – 13 anos		
9ºano – EF – 14 anos		
1ºano – EM – 15 anos	Ciclo Único - Ensino Médio	Classe Intermediária V Ciclo
2ºano – EM – 16 anos		
3ºano – EM – 17 anos		

Fonte: Sapelli, Leite e Bahniuk (2019); Paraná (2023).

Ao final de cada ciclo, caso a/o educanda/o não tenha atingido os objetivos, deverá frequentar a Classe Intermediária em contraturno. Sendo esta uma turma entre um ciclo e outro, por tempo indeterminado, de acordo com as necessidades da/o educanda/o, a fim de superar a reprovação – interpondo-se no processo como garantia de efetiva aprendizagem e desenvolvimento. Este processo acontece apenas no Ensino Fundamental.

A Classe Intermediária é organizada em torno das áreas de conhecimento: Área da Linguagem; Área de Ciências da Natureza e Área das Ciências Sociais. O conteúdo é definido a partir do diagnóstico das necessidades registradas na Pasta de Acompanhamento, elemento que compõe o processo avaliativo.

A proposta de avaliação de aprendizagem e desenvolvimento assume a concepção processual e diagnóstica, vinculada aos Ciclos de Formação Humana e ao desenvolvimento individual de cada educanda/o. Este processo avaliativo tem como

objetivo “acompanhar sistematicamente a aprendizagem e o desenvolvimento nas múltiplas dimensões humanas”, ao considerar os “objetivos de ensino e objetivos formativos, vinculados ao processo de formação omnilateral”, ou seja, a formação nas várias dimensões ou direções humanas. Compreende-se que “não basta aprender os conhecimentos escolares, eles precisam estar vinculados à formação para a transformação social, com vínculos orgânicos com a realidade das/os trabalhadoras/es do campo (Paraná, 2023, p. 223-224).

O processo avaliativo é materializado desde os “Conselhos de Classe Participativos, os Agrupamentos e Reagrupamentos, as Classes Intermediárias, as pastas de Acompanhamento, os Cadernos de Avaliações e os Pareceres Descritivos”. Cabe à escola definir “critérios e instrumentos possíveis e necessários” (Paraná, 2023, p. 224), e alguns instrumentos avaliativos indicados são:

Provas orais e escritas, individuais e coletivas desde seminários; apresentação oral e escrita; resolução de atividades para fixação; pesquisa de campo; pesquisa bibliográfica e laboratorial; apresentação de painéis e murais; jornada de estudos individual; criação de folders; produção textual, simulado e prova de concurso, dentre outros que devem ser previstos (*Ibidem*, 2023, p. 224).

A avaliação na proposta dos CFH objetiva intervir e redimensionar a práxis pedagógica, bem como fornecer subsídios, de forma permanente, às/aos educadoras/es e à instituição. Outra dimensão considerada no processo avaliativo é a reflexão com relação ao trabalho educativo desenvolvido na escola sobre o currículo, as formas de organização do tempo-espço e as relações entre a escola e a comunidade (Paraná, 2023, p. 200, 201). “O Conselho de Classe Participativo é espaço-tempo” de materializar o que se denomina de “avaliação dialógica, é também um espaço de divisão do poder da instituição escolar”, avalia-se o todo, ou seja, as instâncias organizativas envolvidas no processo educativo (*Ibidem*, 2023, p.200, 2001).

Os Conselhos de Classe Participativos são previstos, necessariamente ao final do semestre, para – além das questões já indicadas – o fechamento formal do mesmo e a emissão dos Pareceres Descritivos. Durante o semestre deverão ser realizados conselhos parciais, sempre que se fizer necessário, a partir da metodologia proposta. Deste tempo/espço são direcionados encaminhamentos e ações que se traduzem na superação de limites, “nos reencaminhamentos metodológicos e na mudança de todos os sujeitos envolvidos no processo. Isto se configura como ações pós

conselho de classe” (Paraná, 2023, p. 232). Todos estes encaminhamentos deverão ser registrados.

Além de superar a seriação, bem como seu modelo avaliativo, busca-se uma nova forma de organizar as turmas, ou seja, por meio do agrupamento e reagrupamento propostos de maneira contínua. Para Sapelli, Leite e Bahniuk (2019, p. 262), agrupar e reagrupar desde o CFH são práticas orientadas a partir de Vygotsky (2007), o qual, de acordo com as/os autores, “afirma que não só o adulto, mas também a criança mais experiente realiza mediações importantes para o desenvolvimento do outro”.

No agrupamento referência as/os educandas/os devem permanecer a maior parte do tempo, tendo em vista a construção do conhecimento e das relações próprias de cada idade. Para além do agrupamento referência, as/os estudantes podem ser reagrupados com diferentes idades no mesmo ciclo e entre os diferentes ciclos a fim de trabalhar com as necessidades específicas de cada grupo. (Paraná, 2023).

A adoção dos CFH exige tempos/espacos diferenciados na escola. Assume-se a possibilidade de educação em tempo integral, visto que a implementação da proposta exige um tempo/espaço alargado e demanda a permanência da/o “estudante por um tempo maior na escola, para além do tempo dedicado às aulas das disciplinas, justifica-se desde o indicativo da educação integral, algo que pressupõe a formação omnilateral dos estudantes” (Paraná, 2023, p. 219).

Nem todos os tempos educativos acontecem todos os dias e seu planejamento deve ser acordado com as/os educadoras/es e os Núcleos Setoriais. Os tempos sugeridos³¹ são: tempo leitura, trabalho, tempo abertura, tempo reflexão escrita, tempo cultura, tempo aula, tempo estudo, tempo oficina, tempo notícia, tempo núcleo setorial, entre outros, a depender das características e condições específicas das escolas e das comunidades.

Sapelli, Leite e Bahniuk, (2019), ao analisarem as Escolas Itinerantes e demais escolas, identificaram um modo diferenciado de organização dos tempos/espacos educativos anteriores à adoção da proposta dos CFH. Atribuem tal forma diferenciada à própria organicidade do MST, do acampamento ou assentamento que vem para dentro da escola, bem como de conteúdos e formas, tempos e espacos da escola que expandem-se ou irradiam-se no acampamento, no assentamento e no próprio

³¹ É possível verificar a proposta específica de cada tempo educativo no Plano Estudos das Escolas Itinerantes (2013) e PPP do CECISS (2023).

movimento. “Um fator determinante desse modo de organização está relacionado à formação política vinculada à terra” (*Ibidem*, 2019, p. 263).

A partir do princípio da gestão democrática, as escolas em questão têm na sua gestão várias instâncias de organização: coletivo de educadores/as, coletivo de funcionários/as, APMF, Conselho Escolar e auto-organização dos/as estudantes desde os Núcleos Setoriais. Tais instâncias organizativas da escola estão vinculadas externamente às estruturas organizativas dos acampamentos/assentamentos (Paraná, 2023). Um dos setores organizativos do acampamento ou assentamento mais próximo da escola é o Setor de Educação, o qual é formado por dois representantes a cada 50 famílias do assentamento/acampamento.

O Setor de Educação tem a função de assegurar a articulação da comunidade com a escola e da escola com a comunidade; fazer parte da APMF e Conselho Escolar; participar do processo pedagógico, dos planejamentos, da formação das/os educadoras/es e outras atividades que sejam organizadas pela escola, além de atuar diretamente nas lutas junto aos municípios e aos estados.

Nesta proposta de escola, faz-se necessário que as/os estudantes possam viver a vida escolar, tomar decisões a respeito da sua organização, opinar e decidir – quando necessário. Nesta direção, várias dimensões das matrizes formativas são movimentadas e se desenvolvem em consonância com o desenvolvimento cognitivo do/a estudante. Há que se superar os mecanismos de cunho representativo nos quais os/as estudantes estão sempre representados de forma minoritária.

Trata-se de permitir a condução de processos na escola com apoio e orientação dos educadores profissionais, mas processos que impliquem responsabilização real pelo cumprimento de objetivos que afetam a vida de todos. Igualmente não se trata de ignorar a institucionalidade vigente, suas leis e dispositivos. Trata-se de criar mecanismos participativos que exercitem a capacidade de organização e de decisão dos estudantes (MST, 2013, p. 23).

Na proposta dos CFH há uma instância em que todas/os as/os estudantes devem se perceber como membro, com direitos e com deveres, ou seja, a Assembleia Escolar. Ela deverá ser composta por todos/as os que pertencem à escola (educadoras/es, estudantes e trabalhadoras/es de apoio). “A segunda instância é a Comissão Executiva da Assembleia”, composta pelas/os estudantes e coordenadoras/es dos Núcleos Setoriais encarregados de alguns aspectos

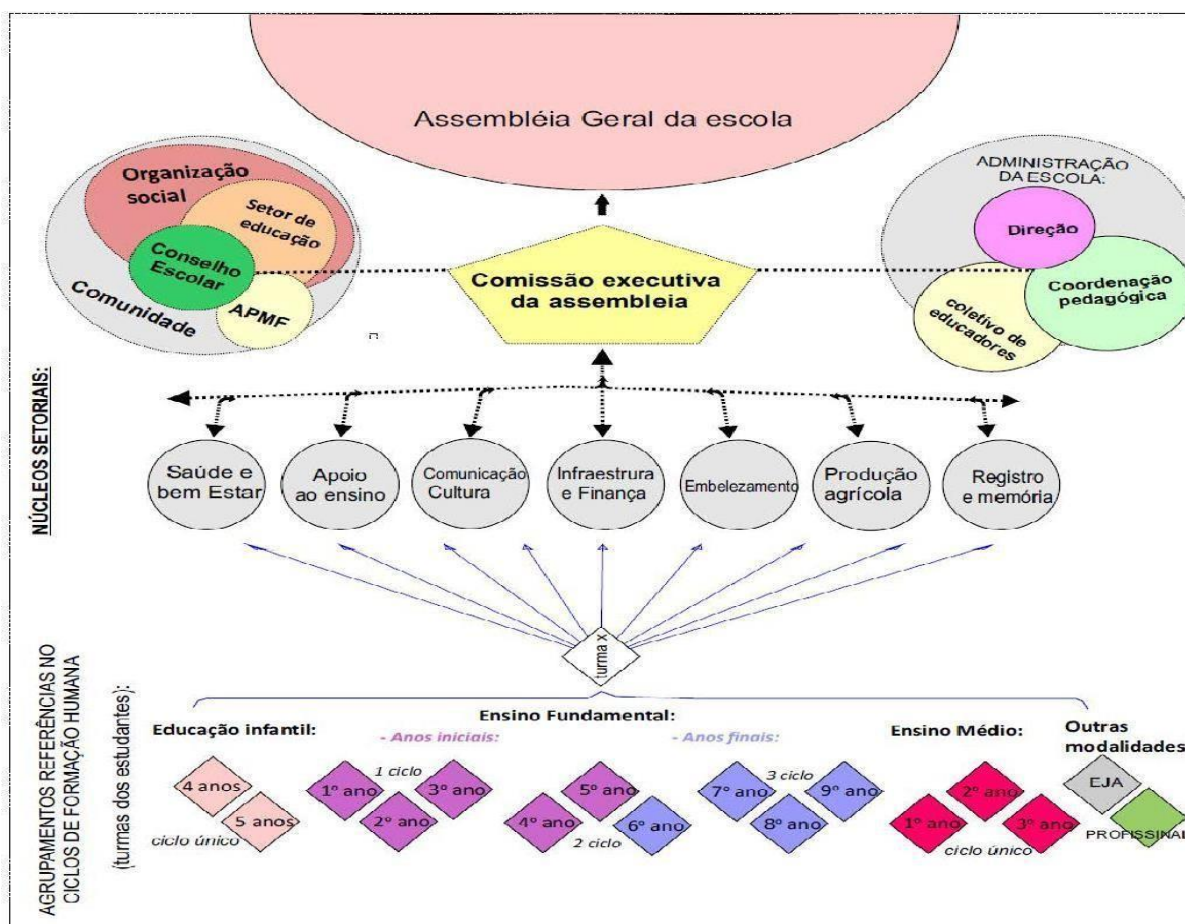
específicos da vida escolar. Estes Núcleos Setoriais são a terceira instância. “A escola deve identificar que aspectos da vida necessitam da intervenção real dos estudantes e organizar um certo número de Núcleos encarregados destes aspectos” (MST, 2013, p. 24).

É importante que os “Núcleos Setoriais devem ser provocados a discutir questões da totalidade do cotidiano da escola, com tempo previsto, para que as questões pautadas nos Núcleos Setoriais, quando necessárias, sejam pautadas na Comissão Executiva, e perpassem por todos/as na escola” (MST, 2013, p. 24). Também se faz necessário o movimento inverso, ambos com objetivos definidos.

Outro aspecto importante refere-se ao revezamento das coordenações dos Núcleos Setoriais; elas não são permanentes e serão substituídas de tempos em tempos para que várias/os estudantes tenham a experiência de liderar e serem liderados/as. Outrossim, é necessário pensar a rotatividade das/os educandas/os em diferentes núcleos setoriais, para que estes vivenciem a responsabilidade em diversas dimensões/aspectos da vida. Contudo, este movimento de rotatividade precisa ser menos frequente (semestral ou anual), de modo a propiciar o tempo necessário ao aprendizado (Paraná, 2023).

Tais espaços de organização política são possibilidades formativas, “gerando o desenvolvimento de sua auto-organização. Neste sentido, pressupõe-se um redimensionamento dos tempos na escola. Esta, por sua vez, passa a ser organizada prevendo tempos e espaços que permitem o exercício da autonomia dos estudantes” (MST, 2013, p. 24). Na sequência, apresenta-se a representação de tal forma organizativa:

Figura 1. Proposta de auto-organização dos/as estudantes no organograma da escola



Fonte: MST (2013, p. 25)

Freitas (2003) entende que assumir os CFH é uma forma de resistência necessária para transformar a função que a escola desempenha. O autor caracteriza a lógica dos Ciclos desde a redefinição do papel da avaliação, superação da lógica de exclusão e submissão; identifica-se o tempo contínuo com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano; e a aprendizagem compartilhada entre determinados grupos de educadores/as.

A formação no sentido de preparar as/os estudantes para entender seu tempo, as contradições da sociedade capitalista, e engajá-los/as nas lutas, é imprescindível. A auto-organização das/os estudantes, bem como das/os educadores/as, exige trabalho coletivo e solidariedade, além de demarcar “uma forma de alterar os tempos e espaços no sentido de alterar o poder instituído na velha forma da escolar” e exercer novas relações de poder (Sapelli; Leite e Bahniuk, 2019, p. 257). Ainda de acordo com

as/os autoras/es, nas proposições de Freitas (2003) sobre a proposta dos CFH, já estavam presentes as discussões fundamentais que, posteriormente, levariam o Movimento a construir a proposta dos Complexos de Estudo.

4.6. Complexos de Estudos

Os Complexos de Estudo originaram-se no Leste Europeu, e integraram a Pedagogia Socialista Soviética elaborada após a Revolução Russa de 1917 pela Comissão Estatal Científica do Commissariado Nacional da Educação (Narkompros), num contexto de reconstrução do sistema educacional após longo o regime Czarista, alicerçado no modelo de produção feudal. O período anterior à Revolução foi marcado por profundas desigualdades, devastado por guerras, em um contexto de imensas massas de camponesas/es pobres que viviam em condição de exploração. As cidades passavam por um processo de urbanização e industrialização, desemprego e precariedade nas condições de vida das/os trabalhadoras/es. Destaca-se que a Rússia, naquele então, não havia realizado sua revolução burguesa, diferentemente de outros países da Europa que a fizeram ao final do século XIX (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019; Leite; Sapelli, 2021).

Em relação à educação, “a maioria das escolas era de propriedade da alta burguesia, dos latifúndios e da Igreja, apenas uma restrita parte pertencia ao Estado. Antes da Revolução 4/5 das crianças e adolescentes não frequentavam a escola e 75% da população era analfabeta”, sendo que tais condições se colocavam como um empecilho para o êxito da Revolução Russa (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 273).

A fim de alterar a realidade supramencionada, desencadeou-se um processo de formação intencional, do qual a escola fazia parte e estava voltada a contribuir com a construção de uma nova vida. O “Narkompros estimulou a realização de escolas experimentais, para assegurar mais consistência à formulação de programas comuns ao sistema escolar Russo em construção” (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 273). Os

Complexos de Estudo foram construídos e materializados nas Escolas Comunas, “as quais embasaram, inicialmente, a constituição de escolas experimentais-demonstrativas” (*Ibidem*, 2019, p. 273).

Em 1918, o Narkompros, diante do desafio de reconstruir o sistema educacional da Rússia para formação das crianças, jovens e adultos em consonância aos princípios e valores da edificação da sociedade comunista, publicou a “Deliberação do Comitê Central sobre a Escola Única do Trabalho” e a “Declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho” (Krupskaya, 2017, *apud* Leite; Sapelli, 2021, p. 283).

Entre os anos de 1918 e 1925 objetivou-se, com tais escolas, “fundamentar a elaboração dos programas de ensino a serem generalizados para o sistema escolar” na República simultaneamente à construção do sistema socialista (Leite; Sapelli, 2021, p. 239). Nas Escolas Comuna, “os Complexos foram construídos a fim de organizar o currículo escolar e o plano de estudo, de forma que proporcionassem aos/às estudantes, desde a menor idade, a compreensão e apropriação de questões da atualidade” em consonância com o método do materialismo histórico-dialético, “compreendendo-as a partir das relações entre o singular, o particular e o universal, portanto, a partir das suas múltiplas determinações”, da categoria trabalho, enquanto conteúdo e método geral para o exercício da auto-organização das/os estudantes (*Ibidem*, 2021, p. 239).

Inspirado pela teoria marxista, o sistema por complexos foi desenvolvido tendo por base o trabalho humano enquanto um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana. Em decorrência, concebe o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da educação politécnica, contrapondo-se à perspectiva utilitarista de assimilação do trabalho aos espaços escolares, restrito à apreensão de técnicas (Leite; Sapelli, 2021, p. 239).

Assim como na teoria marxista, o trabalho na proposta educacional do Movimento é elemento central. Para Freitas (2009), Leite e Sapelli (2021), o Complexo diz respeito a uma concepção pedagógica fundamentada no trabalho, centrada na constituição do ser humano, e “enquanto objeto científico a ser estudado em sua gradativa complexidade, desde as relações locais, nacionais e internacionais em interface com a experiência da humanidade em seu desenvolvimento histórico” (Programas Oficiais, 1935, p. 32-37 *apud* Leite; Sapelli, 2021, p. 238).

Destacam-se as pesquisas e traduções de obras em russo, em especial, sobre a pedagogia soviética, realizadas pelo professor Luz Carlos de Freitas (UNICAMP), imprescindíveis ao processo de elaboração da proposta curricular por Complexo e, portanto, à própria ampliação e atualização da compreensão acerca da pedagogia soviética, tendo em vista as traduções de obras produzidas pelos pioneiros da educação soviética e a incorporação de novos elementos à proposta de educação do MST.

O processo conduzido pelo Setor de Educação do MST, sistematizado no Plano de Estudo das Escolas Itinerantes (2013), resultou de um longo trabalho coletivo que reuniu especialistas em currículo nas várias disciplinas, coordenadoras/es, educadoras/es das escolas itinerantes, coordenação do CEE/MST/PR e profissionais que trabalhavam com a questão da teoria pedagógica. Os encontros de construção da proposta receberam aporte financeiro por parte do estado do Paraná apenas no início, uma vez que, posteriormente, o Movimento precisou contar com trabalho voluntário e financiamento próprio.

A partir de 2009, o Setor de Educação do Movimento, bem como outros representantes do MST e representantes de universidades, iniciaram a construção de um caderno de orientações pedagógicas às/aos educadoras/es do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após o início dos trabalhos, muitos questionamentos vieram à tona – inclusive sobre os temas geradores. O caderno não foi publicado e despertou uma forte discussão sobre os pressupostos da proposta pedagógica que, ao fim e ao cabo, culminou na elaboração do Plano de Estudos das Escolas Itinerantes.

No trabalho de planejamento por temas geradores conduzido pelas Escolas Itinerantes, anteriores a 2010, já se identificava a falta de referência dos conteúdos que deveriam ser garantidos em cada ano. Assim, iniciou-se um processo de construção de listas de conteúdos para cada ano, tendo como referência as Diretrizes Curriculares do Paraná. De acordo com Sapelli, Leite e Bahniuk (2019, p. 286), houve muita dificuldade na elaboração de tais listas, devido às dificuldades das/os educadoras/es que atuavam nas escolas em definir os conteúdos por ano. “Assim, foram envolvidos vários especialistas de diferentes disciplinas e vários currículos foram consultados, provocando várias modificações em relação às Diretrizes da SEED/PR” (*Ibidem*, 2019, p. 286).

A priori, Freitas “indicou que a experimentação com os Complexos de Estudo

não representava a transposição da experiência russa, mas que ela seria o ponto de partida”, ao observar a autocrítica de Pistrak e as reflexões do coletivo que atuou no processo (Sapelli; Leite; Bahniuk, 2019, p. 286).

Foram três anos voltados à construção do experimento dos Complexos de Estudos, perpassando níveis de trabalho, sendo eles: “planejamento geral entre escolas envolvidas e setor de educação; implementação do experimento em cada escola ou coletivo escolar; formação dos educadores das escolas envolvidas” (*Ibidem*, 2019, p. 287; MST, 2015). Por conseguinte, foram definidas as escolas que ofereciam Ensino Fundamental e Médio e que deveriam participar da experimentação.

Após o delineamento dos conteúdos, construíram-se os inventários da realidade por meio da pesquisa etnográfica. De acordo com Caldart (2017, p. 163), “o inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e qualitativos”.

No trabalho com educação, mais especificamente com escolas de educação básica, busca-se apreender o lugar em que se insere, suas relações sociais e ecológicas em conexão com as questões da atualidade mais ampla, e como integrar determinada concepção de educação e de escola. A construção do inventário é imprescindível a fim de apreender a ligação entre a escola e a vida, a escolha dos complexos e as definições das porção de realidades, movimentando assim o estudo e o trabalho social.

Na sequência, procedeu-se à elaboração dos objetivos formativos e dos objetivos de ensino. Ressalta-se que tal separação é meramente didática, pois a compreensão é de interdependência entre ambos e a intencionalidade é demarcar a especificidade. Freitas (2011, p. 3) afirma que os “objetivos gerais configuram os objetivos de formação, os quais são produto da articulação entre escola e vida; os objetivos específicos correspondem aos objetivos de ensino, usualmente vinculados às bases das ciências, da filosofia e da arte”.

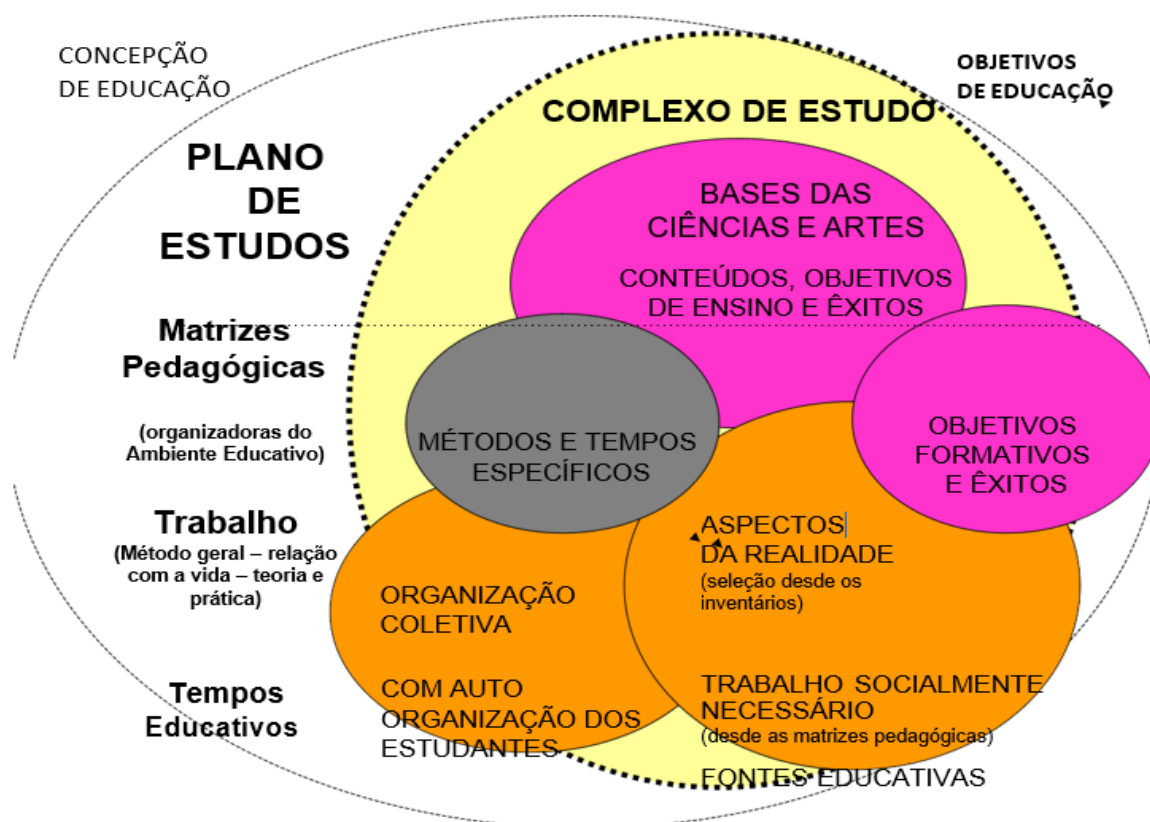
Até que a prática nos contrarie, vamos manter essa divisão apenas com finalidade didática e vamos manter o cuidado de que, ao nos preocuparmos com os objetivos da formação, não terminemos fazendo o caminho inverso, subsumindo os objetivos específicos aos formativos em detrimento da aprendizagem do conhecimento. Mas, vamos ficar com as últimas denominações, distinguindo entre objetivos de formação e objetivos específicos. 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 nesse caso é parceira da vida. Várias são as instituições sociais 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 (Freitas, 2011, p. 3).

Observa-se os cuidados em demarcar objetivos específicos e objetivos formativos como forma de separação didática, ao compreender o processo formativo com intencionalidade, conhecimentos e método articulados à escola e à vida. “Seria difícil imaginar como determinadas habilidades pudessem se desenvolver na juventude dispersa e informal, sem o concurso da escola” (Freitas, 2011, p. 3). Os objetivos de ensino articulam-se com os objetivos formativos, devem ser almejados por todas as disciplinas, não concretizam de pronto um Complexo e têm a finalidade de domínio progressivo dos êxitos propostos (Paraná, 2023).

Após a organização dos conteúdos e da construção dos inventários, realizou-se um ensaio no intuito de articular e explicitar algumas categorias da realidade, as quais seriam indicativos de possíveis Complexos de Estudo. Freitas (2011) organizou um esboço – complementado por Caldart (2011, mimeo, não publicado) e discutido junto ao coletivo de elaboração da proposta – em relação aos elementos que compõem cada Complexo de Estudo, denominado de esquema da proposta da Unidade Complexos de Estudo, conforme a figura a seguir:

Figura 2. Esquema da Proposta da Unidade Complexos de Estudo



Fonte: MST (2013, p. 25)

O Complexo “é uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do/a estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada” (MST, 2013, p. 31). Cada Complexo de Estudo, na proposta do MST, constitui uma unidade curricular multifacetada. Um “Complexo representa uma complexidade” cuja compreensão a ser desvendada pela/o estudante “ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em um determinado ano” (*Ibidem*, 2013, p. 31). Cada unidade curricular, ou seja, cada Complexo de Estudo é um processo que, ao orientar a organização do trabalho pedagógico, movimenta e estabelece relação entre os elementos da proposta educacional:

Coloca em relação os objetivos de ensino: a porção da realidade; as bases das ciências, da filosofia e da arte; o trabalho socialmente necessário; as fontes educativas a partir do uso de métodos em

tempos específicos, bem como da auto-organização dos estudantes e de diferentes formas de agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes (Leite; Sapelli, 2021, p. 242).

Cabe ao coletivo da escola a definição de cada complexo desde os elementos que se apresentam no inventário da realidade, construído em cada comunidade, e tem como centralidade um dos seus elementos, qual seja, a porção da realidade que movimenta as unidades curriculares. “A partir da definição da porção da realidade e das bases das ciências, da filosofia e da arte, são construídos/definidos os objetivos de ensino”. Sendo a “base da proposta disciplinar, porém, como o método que a sustenta é o materialismo histórico-dialético”, objetiva-se a “superação da fragmentação do conhecimento, mas preserva a especificidade de cada área, pois organiza o processo com vistas à compreensão da realidade na relação do singular, particular e universal” (Leite; Sapelli, 2021, p. 243).

Definida a “porção da realidade e das bases das ciências, da filosofia e da arte, são construídos os objetivos de ensino, definem-se os métodos e tempos específicos”, bem como a busca de “diversificadas fontes educativas presentes no meio, identificadas via inventário da realidade”. Ao se definir esses processos, pode ser necessário “promover atividades que exijam diferentes formas de agrupamentos e reagrupamentos” das/os estudantes, no ano, no ciclo, ou para além do ciclo, entre outras possibilidades de interação entre as/os estudantes (MST, 2013; Leite; Sapelli, 2021, p. 244).

O Complexo de Estudo exige a incorporação da “concepção materialista histórica dialética de sociedade, educação e desenvolvimento humano”, perpassando a “mudança na forma de planejar, avaliar e desenvolver o trabalho educativo conectando aos processos de trabalho real dos estudantes e de auto-organização interna e externamente à escola.” (Pistrak, 1981 *apud* Leite; Sapelli, 2021, p. 239). Os Complexos de Estudo movimentam a escola, geram práxis.

A escola do Movimento se insere no contexto de luta ao compreender o Movimento como educador e ao adotar o MST como referência principal. A proposta toma como base inicial os princípios filosóficos e pedagógicos apresentados anteriormente. Junto aos princípios, a adoção da concepção de “educação como processo de formação humana omnilateral indica que o processo educativo” corroborará para “desenvolver as várias dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativa, dentre outras” (MST, 2013, p.

9; Leite; Sapelli, 2021, p. 240).

Face ao exposto, o processo de formação humana possibilita a formação de “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” (MST, 2013, p. 9). As matrizes pedagógicas (trabalho, cultura, organização coletiva, história e luta social) “são categorias-síntese da proposta educacional do MST e são uma das bases para a organização do trabalho pedagógico, portanto, orientam também a definição dos objetivos formativos” (Leite; Sapelli, 2021, p. 240).

O trabalho como método geral, desde a compreensão como atividade humana, “como constituidor do ser humano, como princípio educativo, demanda que se estabeleça a conexão entre a teoria e a prática, desde a dimensão do trabalho compreendido como prática social ampla (cultura universal)”, objeto de estudo das bases das ciências, da filosofia e da arte, bem como do trabalho social articulado à auto-organização dos estudantes” (Leite; Sapelli, 2021, p. 240). Ou seja, trata-se de uma educação que possibilite o vínculo real da escola com a “prática social na luta pela terra e na produção da vida, por meio dos processos organizativos, políticos, econômicos e culturais” (*Ibidem*, 2021, p. 240).

Outra base da proposta é a organização política da escola, que diz respeito à gestão e à necessidade de alterar a lógica de poder na escola por meio da horizontalização das relações entre as/os sujeitas/os. A materialização da proposta exige distintos tempos educativos, bem como uma concepção de avaliação processual e diagnóstica direcionada pelos objetivos de cada faixa etária.

Em síntese, a partir da proposta dos Ciclos de Formação Humana nas Escolas Itinerantes do Paraná foram incorporados os Complexos de Estudo, os quais “representam a incorporação de novos elementos na proposta do Movimento. Eles permitem conceber sistematicamente uma articulação metodológica entre conhecimento, atualidade, auto-organização e trabalho socialmente necessário” (Leite; Sapelli, 2021, p.243). Frisa-se que a categoria trabalho socialmente necessária (TSN) foi incluída à proposta de educação do Movimento com a incorporação dos Complexos.

O processo de “construção do inventário da realidade explicita uma categoria importante: o TSN, qual compreende um impacto social, de intervenção na melhoria da qualidade de vida nas suas diferentes esferas”. Portanto, potencializa a relação

entre escola e vida, desde a comunidade ou com outras organizações de trabalhadoras/es para além da comunidade (sindicatos, agroindústria, cooperativa, assistência técnica, coletivo de mulheres, de juventude, entre outros), e demanda a mudança da forma escolar, convencionalmente fechada em si mesma (Leite; Sapelli, 2021, p. 243). O TSN favorece o exercício da auto-organização dos/as estudantes, princípio educacional do MST.

A auto-organização dos estudantes (articulada a vivências que os levem a praticar a coletividade, a iniciativa, autonomia, a capacidade de planejar, trabalhar, bem como de liderar e ser liderado, habilidades necessárias na luta pela transformação social) e propicia aprendizagem de conceitos, desenvolvimento de capacidades, construção de atitudes e valores necessários à formação para o trabalho, do mais simples ao mais complexo. É principalmente a partir desse aspecto que se potencializa a possibilidade de a escola incorporar, como orientadora do trabalho pedagógico, também a agroecologia, que representa a luta originária da Educação do Campo (Leite; Sapelli, 2021, p. 244).

Coloca-se a possibilidade de articulação do trabalho socialmente necessário e a interação entre escola, estudantes, educadoras/es e comunidade na perspectiva da agroecologia, a exemplo da proteção de fontes, que em muitos locais, no acampamento ou assentamento, são de uso coletivo, bem como a criação de agroflorestas, o uso do solo e a produção de alimentos de forma adequada, sem o uso de agrotóxicos.

O exercício do trabalho socialmente necessário propicia mudanças na “definição e abordagem dos próprios conteúdos escolares, fortalece, por exemplo, o estudo da história da agricultura”; o entendimento do agroecossistema; da função social da agroecologia e da agricultura em detrimento do agronegócio “no âmbito da produção de alimentos saudáveis, a problematização das relações sociais nos processos de produção, incluindo as questões da divisão social do trabalho a partir do gênero; o questionamento sobre a propriedade privada da terra”, dentre outros (Leite; Sapelli, 2021, p. 244).

Entende-se que há uma relação entre a proposta e a formação agroecológica, sendo esta uma das contribuições dos Complexos de Estudo, um caminho e uma possibilidade de contrapor o desafio formativo da escola, uma alternativa à dualidade educacional materializada na escola, com “nova forma e conteúdo da classe trabalhadora do campo e da cidade”. Uma alternativa para se “[...] contribuir na luta

pela massificação de bases científicas às novas relações sociais e que objetivam a reconstrução e transição para formas ecológicas e economicamente sustentáveis de produzir alimentos e a vida” (Leite; Sapelli, 2021, p. 244).

4.7. Compreensão e ação dos/as participantes sobre os Ciclos de Formação e os Complexos de Estudo

Este item apresenta os relatos das/os representantes das sete escolas/colégios participantes desta investigação, bem como do/a representante do Setor Estadual de Educação do MST/PR. A priori, a maioria das falas parte das questões: como a/o escola/colégio organiza os CFH; e como ocorre o planejamento por Complexos de Estudo. Apresenta, outrossim, os elementos da organização política e pedagógica, a compreensão teórico-prática, bem como as dificuldades e fatores que interferem nesse processo. Vale destacar que as entrevistas foram extensas, apresentam muitos elementos e não se esgotam nesta análise.

Todas as falas apresentam particularidades, bem como dificuldades e potencialidades na implementação da proposta, lembrando que os/as educadoras/es do campo também não foram ouvidas/os ou consultadas/os na elaboração da política educacional em questão (Contrarreforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017). Contudo, a despeito das inúmeras adversidades, observadas nos relatos, as/os sujeitas/os construtores dessa proposta, seguem tentando construir processos formativos/educativos que contrariam as pedagogias hegemônicas, a exemplo da Pedagogia das Competências, presente na BNCC e no NEM.

Com relação aos CFH, as falas dos/as participantes revelam compreensão sobre as várias dimensões e encaminhamentos de alteração da forma escolar, e que não necessariamente se efetivaram de maneira comum. Algumas escolas e colégios avançaram mais na implementação de alguns aspectos, já outras escolas e colégios avançaram em outros. Uma questão, comum a todas as escolas, é que os CFH não estão sendo implementados conforme a proposta original devido a vários fatores, tais como a forma de contratação dos/as professores/as, o tempo escolar reduzido, a apropriação teórica da proposta, o financiamento, a estrutura física, a plataformização, a imposição curricular, entre outros elementos do NEM. As falas a seguir corroboram o argumento ora exposto:

O ciclo [...] tá extremamente fragilizado diante de toda essa estrutura [...] que o estado criou para padronização do estudo, do ensino hoje [...]. Quando a gente vai para a prática, o que o estado fornece para a gente, é disciplina nua e pura, então a gente tem uma formação, tem o PPP aprovado, que define o trabalho coletivo, mas de fato quando a gente vai para a base tem esse limite [...] não exclui a seriação por conta do vínculo da contratação com o Estado, tem uma série de plataformas que vêm em cima desse currículo e que desestruturam o nosso CFH (E1, 2023).

A gente mantém a proposta, obviamente [...] ao mesmo tempo que a gente trabalha com a lógica do Estado [...] também segue a lógica da seriação [...] por conta da distribuição de aulas [...], é quase como um híbrido, mas a gente tenta garantir a partir do PPP, essa concepção do ciclo. Posterior à pandemia e com a organização do currículo do Paraná como um todo, o CREP, e depois aí com a BNCC, com a Reforma do Ensino Médio, a gente tem encontrado entraves e dificuldades, muito maiores, para a gente efetivar a proposta possível de CFH com Complexo de Estudo, uma vez que a gente tem recebido tudo pronto (E3, 2023).

Apesar de tais escolas e colégios possuírem propostas políticas e pedagógicas aprovadas, desde a organização por CFH com Complexos de Estudo, as falas indicam que a SEED impõe, hegemonicamente, os mesmos encaminhamentos para toda a rede estadual, desde o NEM. A seriação está presente na prática, junto com a proposta do ciclo, o que se apresenta como uma contradição, uma vez que são propostas antagônicas. Para verificar melhor esta questão, parece ser necessária uma investigação mais profunda e detalhada da práxis junto aos coletivos pedagógicos.

A rotatividade de educadora/es, conforme E8, é outro elemento forte: “Outra dificuldade que é histórica, cotidianamente, anualmente, é a nossa troca de professores, então a gente não tem uma sequência de trabalho que sustenta o aprofundamento que essa proposta precisa” (E8, 2023). A implementação da proposta está atrelada a um processo formativo contínuo, junto ao planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico como um todo com as/os educadoras/es. Por conseguinte, o coletivo escolar demanda uma mudança significativa nas concepções que dão sustentação às práticas pedagógicas e à própria consolidação das mesmas (Paraná, 2023).

Os desafios na implementação da proposta são inúmeros, a SEED não oferece as condições para efetivar suas várias dimensões, a exemplo da forma de contratação das/os professoras/es. A rotatividade de tais profissionais contratadas/os por PSS para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e EM apresenta-se também

como fator determinante na implementação da proposta, pois o contrato é por tempo determinado, variando de um a dois anos. Os/As educadores/as precisam apropriar-se teoricamente da proposta para efetivá-la. Contudo, neste formato de contratação as possibilidades são limitadas.

Em relação aos elementos do ciclo que mais se apresentam nas falas, a classe intermediária se destaca. Identificou-se que este é um dos tempos educativos dos CFH realizados na maioria das escolas e colégios, embora com dificuldades.

A classe intermediária tem como foco as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem que não foram alcançadas, mesmo com a participação das/os educandos em outros tempos/espços educativos, a exemplo dos agrupamentos e reagrupamentos por necessidades e potencialidades, núcleos setoriais, etc. Sobre os demais tempos educativos, as/os entrevistadas/os relatam:

O que que nós estamos conseguindo da proposta hoje, na escola: os tempos educativos [...] o tempo leitura, o tempo formatura, os núcleos setoriais, é que a gente consegue efetivamente colocar e trabalhar como um diferencial daquela escola, daquele espaço do campo (E4, 2023).

A gente trabalha mais na teoria, na prática é um pouco mais difícil, até tem a classe intermediária, a gente faz no final de cada ciclo [...] o reagrupamento a gente não consegue trabalhar, então assim fica bem fragmentado (E5, 2023).

As escolas e colégios organizam os tempos educativos conforme suas possibilidades. Compreendem que os tempos educativos são um dos aspectos diferenciais da proposta de Escola do Campo. A fala de E3 apresenta, para além do empecilho de aumentar o tempo do/a professor/a na escola, a dificuldade de permanência das/os educandos devido ao transporte escolar, pois até mesmo a falta de estradas de qualidade acaba impedindo a frequência das/os estudantes.

Com relação aos tempos educativos têm sido um grande limite nosso, porque a proposta prevê além do tempo aula, o tempo mística, o tempo leitura, o tempo trabalho, por ser uma escola de assentamento [...]. Inclusive, uma pauta de muitas lutas, nós queremos a ampliação do tempo escolar, porque a proposta prevê um tempo ampliado. Nós sofremos, inclusive para garantir o tempo da aula, por depender de transporte escolar (E3, 2023).

Conforme apresentado anteriormente, os CFH representam uma mudança de forma e conteúdo, o que significa romper com a fragmentação do saber e alargar os

tempos de aprendizagem e desenvolvimento a fim de permitir a convivência com a diversidade humana. Para tanto, se faz necessária a participação do coletivo escolar (Paraná, 2023). Nesta perspectiva, não se compreende a/o educadora/o como mero aplicador da proposta, visto que lhe é dada a possibilidade de criar, de refletir sobre as concepções de ser humano, sociedade, desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação aos Complexos, os testemunhos também revelam dificuldades de construção coletiva do planejamento e a operacionalização das dimensões do trabalho com as mesmas implicações de materialização do CFH, uma vez que mencionam a Contrarreforma como uma política educacional padronizadora e autoritária, a qual não considera as especificidades e bandeiras de luta da Educação do Campo:

Nosso complexo é através do CFH, ele não cabe dentro do CREP, ele não cabe dentro dessa tecnologia imposta pelo governo, porque ela é autoritária, desrespeita toda a organização social que está em volta, ela não respeita a diversidade da escola, ela é um padrão para todo mundo, então ela considera que todo mundo, a escola está lá no centro de Curitiba, e tem a mesma oportunidade, tem os mesmos recursos que nós (E1, 2023).

Barbosa (2024), ao analisar o Referencial Curricular do Paraná, identificou a imposição da matriz curricular e o desrespeito com relação às modalidades: Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola. O autor em questão também considera que tal reformulação curricular ocorreu de forma autoritária ao não proporcionar as condições concretas de participação da comunidade escolar, das universidades e dos movimentos sociais, bem como de estudantes, professoras/es da Educação Básica, equipe pedagógica e comunidade escolar. O discurso ideológico de intelectuais e APHEs vinculados ao capital objetiva a implementação da Contrarreforma cuja finalidade é o empresariamento da educação.

A proposta de escola ora defendida necessita de ampliação do tempo escolar – considerando os tempos educativos –, a formação de professoras/es, o planejamento coletivo, a construção dos registros avaliativos (caderno de acompanhamento, pasta, parecer descritivo), conselho de classe participativo, bem como a não rotatividade de professoras/es. Para E4, as Diretrizes Curriculares do Paraná de 2008 possibilitavam o equilíbrio das disciplinas e, portanto, dos conteúdos historicamente acumulados em total contraposição às Diretrizes Curriculares de 2021: “Tinha o currículo básico e a gente tinha as diretrizes [...] o rol de conteúdos que está

no plano de estudos é da diretriz, olha a quantidade de mudanças que nós tivemos” (E4, 2023).

As escolas que contam com um quadro maior de professores que permanecem ou retornam em virtude de um novo contrato relataram desenvolver mais dimensões da proposta, como a formação continuada do coletivo escolar: “Nos Anos Iniciais a gente não tem essa dificuldade por ser educador atuando há muito tempo, que consegue fazer [...] não tem essa questão de horário [...] a gente precisa ir de noite estudar, a gente vai estudar” (E6, 2023). Destaca-se a organização da seguinte escola/colégio diante da dificuldade de tempo para o planejamento coletivo e rotatividade de professores:

A gente senta no coletivo, então ainda tem isso [...] a gente sempre começava do zero [...]. A partir de 2020, a gente passou a arquivar esse material e todo ano a gente trabalha com o mesmo documento, só que com outros professores, então eles partem da leitura, da reflexão se eles conhecem a metodologia, se conseguem desenvolver coletivamente, se têm outras a propor, e aí a gente tem avançado e construído um planejamento bem interessante, [...] trabalha com que você conhece, quando você tem conhecimento específico para realizar essa metodologia você realiza, [...] porque a gente tem rotatividade, o PSS faz parte da nossa vida também (E1, 2023).

Encontrar e construir alternativas perante a negação da Educação do Campo e a padronização da educação fazem parte da prática das/os profissionais entrevistadas/os. Outro elemento presente nas entrevistas, além das avaliações e plataformas impostas às escolas, e a imposição do Programa Agrinho. O Programa é vinculado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), sendo este pioneiro na construção e implementação de metodologias de trabalho alinhadas aos interesses das entidades patronais rurais e da indústria de agrotóxicos, representando interesses antagônicos aos da Escola do Campo. De acordo com Leite (2023), o referido programa está presente nos colégios desde a Rede Estadual de Ensino do Paraná, em todos os seus 399 municípios.

Então desde o Agrinho, por exemplo, que está lá na redação Paraná, nós temos que trabalhar, se não, eu enquanto diretor da escola sou punida, mas o que a gente orientou [...], nós vamos trabalhar, mas você vai fazer a contraposição, então não vamos falar bem do Agrinho, vamos falar dos problemas Agrinho [...]. É um dos exemplos daquilo que a gente faz enquanto resistência no cotidiano na escola (E4, 2023).

Leite (2023, p. 273) afirma que, “No Paraná o Programa Agrinho é a maior expressão das ações educacionais do agronegócio”. Ao impor o Programa às Escolas do Campo, a SEED também desconsidera as especificidades das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, quais sejam, a agricultura camponesa e a agroecologia, bem como as Propostas Políticas e Pedagógicas de tais escolas, validadas pela própria Secretaria.

Diante do relato de “punição”, a/o entrevistada/o (E4) apresentou como alternativa de resistência à imposição do Programa, no âmbito da plataforma Redação Paraná, a produção textual em que questionou o Agrinho, tendo abordado seus problemas e oferecido uma contraposição à formação de consensos em torno de temas necessários à manutenção do capital, neste caso, o treinamento das crianças e jovens para aceitarem os agrotóxicos, e assim, o agronegócio.

Um dos fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC, e consequentemente pelo NEM, é o foco no desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas aos interesses do empresariado (Farias, 2022; Silva, Barbosa e Körbes, 2022). Neste caso, o Programa Agrinho corrobora isso no sentido de desenvolver nas crianças e jovens habilidades e competências para manejar agrotóxicos, ao construir o ideário de que o problema não são os agrotóxicos, mas sim a falta de habilidades e competências para o seu manejo. Portanto, mais uma vez, a educação fica subordinada aos interesses do capital, o qual tem no agronegócio um dos seus alicerces.

Torna-se evidente que o domínio da proposta de Educação pautada por tais escolas proporciona base teórico-prática que permite compreender a política educacional em questão e seus objetivos, além de apresentar formas de contrapô-la, a exemplo do relato de E8:

2020 veio a pandemia [...], quando chegou 2022 a gente já estava totalmente desestruturado, a SEED trazendo os elementos da BNCC, do Referencial. Claro, como a gente elaborou uma proposta de currículo diferenciado, então a gente foi adaptando o nosso, o referencial do Estado do Paraná com os elementos do Movimento, a gente criou uma lista de conteúdos, mas não é organizada por Complexos, então a gente hoje faz algumas experiências de Complexos. Agora em 2023, com essas plataformas, estamos sendo engolidos pela rede, então os Anos Iniciais conseguiram avançar um pouco porque elaboraram no ano passado um plano de estudos. A gente tem conseguido avançar nos elementos da proposta dos

Complexos [...], porque nós fizemos uma lista de conteúdos com base no Referencial Curricular do Estado do Paraná, com outros conteúdos do Movimento e construímos a nossa lista de conteúdos, assim como também é no Fundamental e no Médio, só que a gente fez um desafio porque tinha liberação dos professores, porque eles estavam fazendo especialização vinculada à Escola da Terra, onde possibilitou a gente se reunir várias vezes durante o ano de 2022 para construir a proposta dos Complexos.

A experiência relatada acima proporcionou o replanejamento e a atualização do Plano de Estudos, possíveis graças ao Programa Escola da Terra, uma parceria entre a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Laranjeiras do Sul e o MST. Retoma-se Leher e Mota (2012) a fim de ilustrar que o objetivo político dos setores dominantes, ou seja, submeter a educação à lógica do capital, vem sendo combatido pelos movimentos sociais e setores minoritários das universidades que tomaram para si as tarefas de formação política e de educação de suas crianças e jovens.

4.8. Resistências e Alternativas face à Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)

Com o objetivo de verificar as implicações do NEM no estado do PR e suas formas de resistência a partir das escolas de acampamentos e assentamentos em áreas de RAP, bem como explicitar como a SEED tem efetuado os encaminhamentos da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio junto às escolas e colégios supracitados do Setor de Educação do MST/PR, apresenta-se alguns exemplos de falas das/os representantes das direções e coordenações e da/o representante da coordenação do Setor de Educação do Movimento.

As/os entrevistadas/os e, por conseguinte, a práxis coletiva do Setor de Educação compreendem que a Contrarreforma do Ensino Médio integra o processo de empresariamento da educação (Farias, 2022), o qual também se coloca como mais um instrumento de avanço da hegemonia dos ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais e no desenvolvimento da nova sociabilidade exigida pelo capital (Freitas, 2018).

[...] o principal objetivo da Reforma do EM é [...] represar os recursos

da Educação Básica [...]. Quem pensa não são os educadores, não são os quadros da Secretaria de Educação, quem pensa são poucos intelectuais vinculados a grandes empresas, a grandes institutos [...]. É um Frankenstein [...], quem pensa a educação hoje no Paraná não é a Secretaria, são órgãos externos (E3, 2023).

Essa nova proposta de Ensino Médio [...] é um retrocesso imenso [...] é o empresariamento dentro das escolas, e isso vai refletir também, além de formação para o mercado de trabalho, no esvaziamento de conteúdos e o trabalho precarizado dos professores [...] é a ala empresarial que compõe o MEC, então é muito contraditório uma defesa de revogação de um MEC que defende esse NEM, um MEC que é nosso e não é nosso (E8, 2023).

Sobre o esvaziamento de conteúdos, Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 409) afirmam que os currículos não são neutros e não se restringem a uma dimensão técnica, eles são resultado de disputas relacionadas aos tensionamentos de ordem mais ampla, advindos de diversos setores e interesses sociais. A implementação do Currículo Paranaense (CREP), bem como do Novo Ensino Médio no Paraná não escapam de tais controles.

Com relação às plataformas, a exemplo do Livro de Registro de Classe Online (RCO), Registro de Classe Online + Aulas³² e o *Power Business Intelligence*³³ (BI), Silva, Barbosa e Körbes (2022) denunciam que, para além da hiperburocratização, do monitoramento, da gestão do sistema de ensino e da redução da autonomia de professoras/es, o maior objetivo desse processo de platformização diz respeito ao fornecimento de informações na lógica da *accountability* baseada no desempenho. Tais mecanismos de controle, bem como outras atribuições da direção das escolas são monitorados diretamente pela Tutoria Pedagógica, conforme relato da/o entrevistada/o:

Nós somos obrigados a receber a Tutoria Pedagógica, que é a segunda Secretaria, um pessoal do NRE, semanalmente vão às escolas para trabalhar com a equipe diretiva, o foco é melhorar a gestão [...] o que a Secretaria diz [...] diariamente somos monitorados, quantas presenças nós temos, faltas, se nós temos motivos, então a tutora vai toda a semana na escola para saber [...] é uma fiscalização dos programas e plataformas instituídos pela Secretaria [...] também não precisa ter essa fiscalização para que a gente cumpra com a nossa função (E3, 2023).

³² Com a plataforma RCO+aulas a SEED “justifica a diminuição de hora atividade para os professores” sob o argumento de que as aulas estão prontas, desconsiderando vários fatores, entre eles o trabalho docente e as especificidades (PASINI, 2024, p.4).

³³ Power Business Intelligence – BI, “que abarca as plataformas dos programas que contribuíram para intensificação de cobranças e controle do trabalho pedagógico” (PASINI, 2024, p.3).

Outro aspecto que merece atenção no processo de imposição da política educacional em questão refere-se ao seu distanciamento dos fundamentos defendidos em uma perspectiva democrática. Sobre a implementação do NEM e do do CREP, as/os entrevistadas/os denunciaram esse processo impositivo. Destaca-se o relato do entrevistado E8, no qual fica explícito que a SEED retirou a oferta de dois Itinerários devido ao número de estudantes das Escolas do Campo que, em sua maioria, oferecem uma turma de cada ano.

A gente é um movimento, sempre teve esse diálogo [...] com a SEED. [...] A gente sempre jogou as cartas na mesa [...] sobre o que queremos com o NEM [...], sempre debatendo e discutindo internamente e junto a outros órgãos a sua revogação [...]. Vai ser ofertado realmente as duas áreas para escolha dos estudantes? Eles sempre trouxeram que sim [...]. Até que teve uma reunião com o Roni, que na época era Diretor da Educação, ele trouxe essa proposta assim, na verdade trouxe: vai ser operado somente uma, apenas um itinerário [...] (E8, 2023).

A posição do Movimento é a revogação do NEM, porém, diante da imposição da SEED e da impossibilidade de reverter a política, o Setor de Educação buscou negociar com a Secretária que, por sua vez, falseou as informações e ofertou apenas um itinerário, alegando o número reduzido de estudantes. No decorrer do texto, apresenta-se o Itinerário Integrado, alternativa construída pelas Escolas e Setor de Educação perante tal posicionamento. As falas relatam mais implicações do NEM, a exemplo da fiscalização, do controle e da precarização do trabalho docente, ao retirar a autonomia das/os professores e das escolas.

Tem trazido fiscalização para o professor, tem tirado inclusive o direito de cátedra dele, interfere na aula [...] o intuito realmente é fiscalizar o professor se está trabalhando o CREP, se ele está trabalhando a Aula Paraná [...]. Nos afogam em tanta burocracia [...], não propõe nada para o aluno, não age significativamente no seu aprendizado [...] ele dá orientação para você (Estado), mas te cobra a execução da orientação [...] vai contra a lei, porque a LDB ampara a autonomia das escolas [...] tira a autonomia, também da comunidade a partir desses elementos [...] distanciam a escola da comunidade, perde-se a reflexão do que se está vivendo (E1, 2023).

[...] desde a implementação, por exemplo, do CREP, [...] a gente perdeu uma série de questões, a gente perdeu a Língua Espanhola, [...] nós perdemos a nossa matriz, tínhamos a mesma quantidade de aula para todas as disciplinas, houve a padronização, a inclusão obrigatória da Língua Inglesa [...] que coincide com o não planejamento pelos Complexos, é uma série de perdas enquanto escola do campo [...] (E4, 2023).

Houve inclusive a retirada da Língua Espanhola das escolas e a imposição do Inglês, acrescido da ampliação da carga horária em português e matemática, o que reverberou na diminuição ou retirada de outras disciplinas. A fala da/o E8 também aponta a organização curricular com foco atrelado ao desenvolvimento de competências e habilidades, bem como no saber fazer mais imediato, esvaziando-se os conteúdos: “Porque o objetivo principal deles está incluído nas habilidades, pura e simplesmente, e não na indicação de conteúdos”.

Desenvolver e/ou mobilizar competências passa a ser mais importante que o conhecimento. E1 observa que tal processo suprime o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão, proporcionada, em grande medida, pelas artes, ciências sociais e humanas, que tiveram sua carga horária reduzida. Nessa perspectiva, o NEM reduz o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como os objetivos formativos que visam as várias dimensões humanas, uma vez que é regido pela perspectiva do ensino de caráter interessado.

Em contraposição a tal processo impositivo, marcado por interesses empresariais e de organismos externos, se coloca a proposta das escolas e colégios organizados em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Como já salientado em outro subitem, sua condução e sua materialização estão alicerçadas nas comunidades locais e no Setor de Educação do Paraná, o qual tem sua práxis orientada nos princípios de Educação no MST.

A posição do Movimento é pela revogação da Contrarreforma (Lei n. 13.415/2017), conforme anunciado por diversas entidades educacionais. Além disso, o Fórum Nacional de Educação do Campo assina uma Carta Manifesto³⁴ reiterando seu compromisso contra a política do NEM (FONEC, 2018). Os relatos a seguir revelam a posição do Movimento em relação à revogação da Contrarreforma, além de trazer à tona alternativas construídas pelo Setor de Educação na correlação de forças, a exemplo do Itinerário Integrado.

Revogação, acho que a palavra que mais pega quando você fala em alternativa seria revogar, porque por mais que a gente estava fazendo esses remendos, está engolindo tudo [...] tem que começar a ocupar a SEED [...] a gente não está tendo uma posição contrária [...] a gente tem que ter uma boa relação política, essa boa relação política ela tem

³⁴ A Carta de Revogação compõe o Apêndice B.

que ter, desde que não vai atingir os sujeitos que estão ali né, é principalmente na escola (E6, 2023).

Os coletivos das escolas e colégios que compõem o Setor de Educação, ao analisarem a correlação de forças, buscaram de alternativas no sentido de “amenizar os impactos”, sobretudo quando se considera a formação da juventude campesina. Neste sentido, a Coordenação do Setor de Educação, coordenadores e professoras/es das escolas e colégios construíram o Itinerário Integrado por meio de encontros virtuais e presenciais com respaldo da SEED:

A gente falou assim [...] nós temos outra proposta de EM, uma outra matriz, aí ele (Roni Miranda) trouxe assim, vocês podem propor uma nova matriz que integra as quatro áreas, daí a gente falou, a gente quer propor uma matriz que envolva Ciências da Natureza e Ciências Humanas, até porque a Matemática está muito bem contemplada lá na formação geral básica [...]. Ele falou assim, olha eu não posso mexer na formação geral básica, mas a estrutura dos itinerários vocês podem mexer e ficar à vontade, ou seja, deu a deixa para propormos uma nova organização de matriz [...]. Fizemos as contas [...], a gente mexeu organizando para que ficasse todas as disciplinas com pelo menos seis aulas [...] então, a gente fez uma conta, olhando para a formação geral básica e para os itinerários, para que houvesse esse equilíbrio, [...] e amenizar um pouco desse retrocesso que é o NEM. É melhor a gente fazer dessa forma do que, muitas vezes, acatar o que eles trazem, a gente organizou a nossa proposta de nomenclatura dos componentes e elaborou as ementas ao encontro disso, por exemplo, história da luta pela terra no Paraná e no Brasil, a gente foi trazendo conteúdos fundamentais, além de serem fundamentais para as turmas do EM, mas que vêm ao encontro da questão da luta pela terra também, então a gente incorporou conteúdos nossos, da biotecnologia e agroecologia [...] a fim de amenizar um pouco essa catástrofe que é o NEM (E8, 2023).

Garantir o equilíbrio entre as disciplinas no Itinerário Integrado também se apresentou como forma de resistência, bem como garantiu componentes curriculares específicos, a exemplo da agroecologia, tema tão caro às comunidades camponesas. Conforme apresentado, de acordo com MST (2006), para que se construa uma visão crítica e criativa de mundo, faz-se necessário uma base de compreensão teórico-prática das ciências a fim de entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, bem como a natureza e as diferentes dimensões da vida humana.

Levando em conta a nossa proposta e levando em conta a especificidade do campo e das escolas de acampamento e de assentamento, a gente conseguiu com a Secretaria um Itinerário

Integrado, [...] itinerário específico e componentes curriculares específicos, por exemplo, incluindo Agroecologia [...]. Esses itinerários eles foram construídos por professores das escolas do Movimento, e com o respaldo, inclusive, financeiro da Secretaria de Estado [...]. Eu vejo uma imposição, mas por outro lado a resistência do Setor de Educação e das escolas do Movimento fez com que a gente tivesse esse diferencial (E4, 2023).

Sobre o processo de elaboração do Itinerário Integrado, identifica-se o ofício nº 05/2021 de 18 de agosto de 2021, assinado pelo Setor de Educação do MST/PR e pela Rede de Escolas de Assentamento/PR (REARA), destinado aos Integrantes da Coordenação da Educação do Campo do Departamento de Diversidade e Direitos Humanos – DEDIH/SEED, referente à construção do Itinerário, e que apresenta as seguintes considerações ao processo de elaboração/construção:

Que as Escolas de Acampamento/Assentamento que compõem esse grupo de trabalho, estão inseridas em espaços de produção da agricultura familiar e não do agronegócio; A necessidade de compreender a perspectiva do documento Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná bem como, das deliberações do Conselho Estadual de Educação para a tomada de decisões; · A complexidade da proposta do Novo Ensino Médio, bem como do tamanho do documento (1258 páginas) que explicita esta complexidade; · O tempo indicado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED para apresentar a proposta dos itinerários formativos com suas trilhas de aprendizagem; · O cronograma presente na Deliberação nº 04/2021 do Conselho Estadual de Educação, sugerido pela SEED que indica o prazo de agosto a dezembro de 2021, para assegurar e orientar a implantação da deliberação (Diretrizes e Referencial), adequação das redes e instituições de ensino, formação de docentes, propostas pedagógicas, matrizes curriculares, sistemas de gestão, estabelecimento de parcerias e normativas internas, etc. Que um dos princípios da educação é a Gestão Democrática, portanto, a tomada de decisões deve ser feita coletivamente e exige tempo adequado de diálogo; Que estamos desde o dia 12 de agosto de 2021 realizando estudo e reuniões coletivas, concomitantemente a outros trabalhos na escola, que têm exigido um grande esforço coletivo; · Que os encaminhamentos da SEED, que definiram o prazo de 7 dias para a entrega da proposta dos itinerários formativos com suas respectivas trilhas de aprendizagem, pressionam e tornam o processo aligeirado, comprometendo tanto a efetiva participação coletiva quanto a qualidade do processo e dos resultados; Que em função do aligeiramento do processo, há muitas dúvidas sobre os encaminhamentos necessários para uma tomada de decisão adequada.

Entre as questões em torno da construção do Itinerário Integrado, é possível verificar a mobilização coletiva para sua construção, a despeito das imposições da

SEED. A resistência, contraposição e construção de alternativas pelo Movimento perante a conjuntura educacional encontram-se nos princípios da organização coletiva e na pesquisa/estudo em que se firma o Coletivo Estadual de Educação, bem como a Coordenação das Escolas Itinerantes. Os estudos, as reuniões e a comunicação foram conduzidos por um conjunto de escolas que aderiram à proposta de construir alternativas conjuntas.

O/A entrevistado/a E5 compreende que a escola sozinha não é capaz de transformar a realidade. A potencialidade do processo educativo e das escolas em questionar as relações humanas está alicerçada na perspectiva da transformação social almejada pelo MST, concepção esta que integra a luta pela Educação do Campo. Sobre a organicidade do Setor, o/a entrevistado/a apresenta as seguintes considerações:

A gente tem buscado sempre esse diálogo com os coletivos das escolas, é o que a gente mais tem avançado [...] com esses coletivos e também com outros colégios estaduais [...] diálogo constante acerca do debate da proposta do CFH com Complexo de Estudo e também do NEM, então é a forma como o setor lida com isso é primeiramente a partir da sua organicidade, então essa rede de escolas ela tem reuniões constantes [...] a nossa principal estratégia enquanto setor primeiramente é essa organização coletiva e segundo é justamente esse diálogo, esse canal direto com o departamento da Educação do Campo em Curitiba, da SEED, para que a gente ofereça e possibilite esse diálogo até para nós conseguirmos ajudar nessa proposta do NEM, a nossa possibilidade de organicidade é esse canal com a SEED que tem possibilitado esse avanço desde a elaboração das matrizes, das ementas e até a sua operação lá nas escolas sobre o NEM [...]. Continuar organizando a proposta [...] nós não sabemos o que vem pela frente [...] a gente vai assim se acomodar? Não, porque nós somos frutos de uma luta, o movimento se constituiu a partir da luta, então, não vamos entregar o jogo (E8, 2023).

Reflete-se que a direção e coordenação das escolas supracitadas precisam colocar-se junto aos coletivos do Movimento, participar das ações do Setor de Educação, dos Coletivos Pedagógicos, integrar o movimento de estudo, análise e construção de ações. Cabe às escolas colocar-se e construir junto com estudantes o Movimento de Luta por uma Educação Pública insubmissa às demandas do capital.

Como meio de inserção e construção de tais lutas, convém potencializar a auto-organização das/os professoras/es e estudantes, estimulando a participação em atividades de estudo e denúncia com relação ao Novo Ensino Médio, dentro e fora da escola. Uma das afirmações do Seminário Nacional da Juventude e Ensino Médio nos

Assentamentos de Reforma Agrária, realizado em março de 2013, em Guararema, São Paulo, refere-se à necessidade do protagonismo da juventude, ao considerar que as transformações da escola na direção do projeto histórico da classe trabalhadora, bem como os “desafios da formação da juventude não serão enfrentados sem o protagonismo dos próprios jovens, junto com a atuação organizada e apaixonada de todos nós” (MST, 2017, p. 168).

A escola é uma instituição que tem uma construção social e histórica. Sua trajetória internaliza, questiona, pode produzir novas relações sociais, porém, também “reproduz as contradições sociais que nascem fora dela, e vai sempre tender ao polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção” (MST, 2016, p. 10).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A lógica do capital é irreformável” (Paludo, 2019, p. 79).

Diante do problema, apresentado inicialmente, de identificar as implicações da Contrarreforma do Ensino Médio no estado do Paraná e as formas de resistência desde escolas de acampamentos e assentamentos do MST, levantou-se por meio desta pesquisa questões complexas em torno da disputa pelos rumos da educação da classe trabalhadora ao longo do processo de construção e materialização de políticas educacionais, em especial para a juventude.

Esta pesquisa evidenciou a movimentação, articulação e disputas no Estado em sentido ampliado; elucidou a articulação entre sociedade política e sociedade civil na correlação de forças, a qual resultou na aprovação da Contrarreforma do Ensino Médio, bem como a constituição de leis e aparatos que atuam por meio da coerção e pelo consenso, no intuito de dar direção e conduzir a economia, a política e a educação nacional. Compreendeu-se que a Contrarreforma do Ensino Médio, política educacional situada no modelo neoliberal, foi forjada a fim de manter o controle e a exploração sobre a classe trabalhadora.

Constatou-se que intelectuais a serviço do capital ocuparam e ocupam cargos centrais no Ministério da Educação, e atuam junto à sociedade civil por meio de APHEs, com vistas ao consenso da política educacional em tela, a exemplo dos princípios da educação na perspectiva empresarial.

A contrarreforma que está em vigor padronizou o currículo paranaense (CREP) e nega a Educação do Campo, entre outras especificidades da educação. Reduziu a carga horária de disciplinas escolares como geografia, história, educação física, entre outras, que proporcionam conhecimentos basilares à formação humana. Portanto, negam à classe trabalhadora, neste caso à sua juventude, o acesso à conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano.

Há uma imposição de objetivos e temáticas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nas/os alunas/os de todos os níveis e modalidades de Ensino, uma vez que tal imposição reduz as possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica e analítica proporcionada, em grande medida, pelas ciências humanas.

Criaram-se itinerários formativos e componentes curriculares eletivos que vão

desde matemática financeira, “brigadeiro gourmet”, entre outros elementos voltados ao aprender a aprender, ou aprender a empreender.

Esta perspectiva educacional, voltada para as/os filhas/os das/os trabalhadoras/es, fundamenta-se na educação de caráter interessado de finalidades imediatas, nas quais o futuro da/o educando/a e suas atividades são predeterminadas e presas à aparência dos fenômenos.

As conclusões desse processo indicam que o Novo Ensino Médio é uma política curricular autoritária, marcada pela ausência de participação da classe trabalhadora e pautada no projeto formativo do capital, no interior de um processo que agrava a dualidade no sistema escolar brasileiro.

É no interior das contradições capitalistas que o MST busca, junto ao movimento de luta da Educação do Campo, a construção da Escola Única do Trabalho, tendo em vista a formação das várias dimensões humanas, da cultura geral e humanista, a capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual sem dicotomia. Neste sentido, a Educação Básica de Nível Médio deve centrar-se na educação tecnológica e ou politécnica.

Nesta lógica, o estudo apresentado sobre a proposta teórico-metodológica das Escolas Organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo a insere num movimento de contraposição à Contrarreforma do Ensino Médio. É necessário destacar que não é possível generalizar a materialização da proposta em todas as escolas que assumem tal direção política e pedagógica, tampouco é possível sua implementação na totalidade diante das condições políticas, pedagógicas e estruturais impostas.

A partir do presente estudo, confirma-se nossa hipótese inicial: mesmo diante da organização coletiva das escolas supracitadas e da resistência no âmbito curricular em relação à contrarreforma do EM, torna-se difícil aplacar as implicações, em termos de concepção e de trabalho pedagógico, que sinalizam retrocessos no contexto das escolas em questão.

Contudo, em meio as inúmeras adversidades observadas nos relatos dos/as participantes, tais escolas seguem tentando construir processos formativos/educativos que contrariam as pedagogias hegemônicas, a exemplo da Pedagogia das Competências, presente na BNCC e, portanto, no NEM.

Compreende-se que, no contexto do movimento das contradições no

capitalismo, faz-se necessário o desenvolvimento teórico e prático da educação da classe trabalhadora a fim de que atue, do ponto de vista histórico, na construção, transformação e superação do modo de produção capitalista a partir das condições possíveis. Mesmo diante dos limites para se romper com a forma escolar tradicional, as entrevistas demonstraram que é possível propor e construir alternativas de EM na direção contrária ao chamado Novo Ensino Médio. A seguir, discorre-se por alguns elementos:

- Identificou-se a não rotatividade da equipe, gestão e professoras/es como um dos elementos centrais para implementar e desenvolver uma proposta educacional. Estes profissionais precisam estar comprometidos e ter formação específica e contínua. Dessa maneira, contribui-se para a resolução de problemas coletivamente, através de proposições que materializem a proposta educativa junto às/aos educandas/os.

- A relação teoria e prática tem no princípio educativo do trabalho seu alicerce, aproxima a escola da atualidade, das contradições do entorno, favorecendo a auto- organização das/os estudantes e a gestão democrática.

- O Itinerário integrado Educação do Campo - Escolas de Assentamentos e Acampamentos garantiu o equilíbrio na carga horária das disciplinas e assim, a socialização de conhecimentos historicamente acumulados. O Itinerário demonstra- se como uma forma de resistência, tendo em vista a retirada de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como coloca em pauta e projeta visibilidade para tal modalidade da educação.

- No Itinerário Integrado é possível verificar a mobilização coletiva, a participação, a construção de alternativas pelo Movimento face à conjuntura educacional, em virtude de estudos, reuniões, comunicação e divisão de tarefas na construção das ementas, tudo isso no intuito de se defender a formação omnilateral da juventude campesina, a despeito das imposições da SEED.

- Destaca-se a organicidade do Setor de Educação do MST/PR, que por meio dos princípios pedagógicos e filosóficos articulam e fortalecem as escolas. É nessa dialeticidade que são produzidos mecanismos de resistência no trabalho desempenhado pelo Setor de Educação do MST. A potencialidade do processo educativo e das escolas em questionar as relações humanas está alicerçada na perspectiva da transformação social almejada pelo MST, concepção esta que integra a luta pela Educação do Campo.

A proposta de tais escolas foi construída de maneira coletiva e articulada pelo Setor. O estudo teórico sobre as escolas em questão, bem como as entrevistas, demonstraram a preocupação e a construção de alternativas no sentido de “amenizar os impactos” junto à luta fundante pela revogação da Contrarreforma do Ensino Médio. Ao considerar a formação da juventude, bem como a manutenção e a continuidade da proposta assumida pelas EI, é imperioso destacar que elas completaram 20 anos em 2023 no Paraná, único estado da Federação que segue com esta proposta de escola.

O estudo da temática em tela possui muitas facetas. Neste caso em específico, foram entrevistadas/os gestoras/es e a coordenação do Setor de Educação. Contudo, o que avaliam as/os professores, comunidade e estudantes? A luta pela revogação do Novo Ensino Médio precisa agregar todos os sujeitos do processo. Destaca-se o potencial demonstrado pela juventude em ocasião da ocupação das escolas em 2016.

O estudo sobre a proposta de Ensino Médio não foi apreendido e apresentado em sua totalidade nesta pesquisa, a exemplo da dimensão agroecológica, aspecto que tem centralidade na proposta e materializa-se em diferentes dimensões da Educação do Campo. Os materiais analisados sobre o EM no MST remetem à perspectiva de Educação Tecnológica, Politécnica e, na atualidade, à incorporação de novos elementos da pedagogia socialista, o Politecnismo (Shulgin, 2013). Todas as concepções supracitadas possuem fundamentação marxista, porém, com especificidades e até mesmo distinções quando comparadas entre si. Atualmente, o MST tem desenvolvido várias experiências e reflexões em torno da modalidade, sendo oportuno questionar quais seriam a síntese e os desafios em âmbito nacional no MST para o Ensino Médio? Ao elucidar algumas questões em torno do tema, geram-se outras.

A partir do presente estudo e dos aprendizados com as experiências de educação do MST apresentados pela pesquisadora em questão, compreende-se que a proposta teórico-prática das Escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo pode contribuir na constituição de uma configuração de Ensino Médio contrária à Contrarreforma, como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora para a construção de uma nova hegemonia. Os desafios são muitos, contudo, grande também é a capacidade humana.

6. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/84199>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ANDRADE, Maria Carolina Pires. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes. **Implicações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (LEI N. 13.415/2017) na Política Curricular do Estado do Paraná**. 2024. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 11. 741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. Resolução n.4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, **Parecer CNE/CEB nº5/2011**, aprovado em 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação – CNE, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, **Resolução CNE/CEB nº2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política

de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 224, seção 1, p. 21, 22 nov. 2018.

BRASIL DE FATO. **Reforma do Ensino Médio: os avanços e retrocessos do projeto aprovado no senado.** 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/06/21/reforma-do-novo-ensino-medio-os-avancos-e-retrocessos-do-projeto-aprovado-no-senado>. Acesso em: 07 jul. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 440p.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2019. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-187.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da Escola 4** - trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo.** Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos:** legado político e

pedagógico. Texto Elaborado a partir da exposição feita no “I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo”, realizado no dia 19 de dezembro 2022. Texto concluído em 4 de janeiro 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/01/05/educacao-do-campo-25-anos-legado-politico-pedagogico/#:~:text=%C3%89%20sobre%20o%20legado%20pol%C3%ADtico,especialmente%20em%20nossos%20processos%20formativos>. Acesso em: 12 set. 2023.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto da capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CREP, **Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Escola Digital Professor. Disponível em <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos, Marília*, vol. 49, n. 1, p. 117-126, jan.- jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso em: 20 out. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 1996.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e o Empresariamento da Educação Pública. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53532>. Acesso em: 01 jul. 2023.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho Costa. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FRANCELI, P. Costa e Silva; DUARTE, Adriana. Políticas Brasileiras para o Ensino Médio (2003-2018). SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE; SIMPÓSIO EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO. 6, 1. **Anais [...]** p. 1-15, Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/135-6-eixo-ii-trabalho-historia-da-educacao-e-politicas-educacionais?download=685:politicas-brasileiras-para-o-ensino-medio-2003-2018>. Acesso em: 06 jul. 2023.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PAIAS, Kátia Rodrigues Montalvão. DA BNCC À BNC-FORMAÇÃO: ponderações a partir do método do materialismo histórico-dialético *In*: MOREIRA, Jani Alves da Silva (Org.). **Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação**: trajetórias, pesquisas e estudos. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2023. p.129-145.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reformadores e Base Nacional**: personagens. Blog do Freitas, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/26/reformadores-e-base-nacional-personagens-i/>. Acesso em: 02 maio 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129 p 1085-1114, out./dez 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 10 set. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**: São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **A questão dos objetivos da educação** (texto inicial para estudo e ampliação). Curitiba, 2011 (mimeo).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta-Manifesto**: 20 anos da Educação do Campo e do Pronera. Brasília, 2018. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Resistência ativa**: a educação do campo e os desafios para 2022, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://fonec.org/>. Acesso em: 10 set. 2023.

FONTES, Virgínia. **Reflexões Impertinentes**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

INSTITUTO GESTO. **Soluções**. Disponível em: <https://www.institutogesto.org.br/nossa-atuacao/>. Acesso em: 10 set. 2023.

GASPARIN, Geraldo; WITCEL, Rosmeri; SANTOS, Marina dos. Acampamentos e Assentamentos. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021. p. 635-641.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. **Os Intelectuais**. O Princípio Educativo. Jornalismo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. Maquiavel. **Notas Sobre o Estado e a Política de Maquiavel**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GREIN, Maria Izabel. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus;

BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra**: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná. São Paulo: Expressão Popular, p. 9-13, 2019.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2000.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dice. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. **Políticas Educativas – PoEd**, v. 15, n.1, p. 106-128, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//index.php/Poled/article/view/119966>. Acesso em: 06 jun. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge. **Organicidade – Retomada do nosso percurso** (reunião do Setor de Educação). São Paulo, 2021 (mimeo).

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio. A Ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 122, p. 275-293, Abr./Jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9 n.1, p. 14-24, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 20 fev. 2023.

LEHER, Roberto. MOTTA, Vânia Cardoso da. Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 578 – 584.

LEITE, Valter de Jesus. **A Ofensiva do Programa Político e Educacional do Agronegócio na Educação Pública**. 2023. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá, 2023.

LEITE, Valter de Jesus; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Currículo e Resistência Ativa: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST – Paraná. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57911>. Acesso em: 21 abr. 2024.

LENINE, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo fase superior do capitalismo**. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2008 – 1ª Reimpressão 2010.

MANACORDA, Mario A. **O Princípio Educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 2ª ed. Campinas, SP, 2008.

MAROS, AGINELI. Novo ensino técnico no PR: currículo flexível será responsabilidade da iniciativa privada e não terá professores em sala de aula. **Jornal Plural**, Curitiba, 06 fev. 2022. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/novo-ensino->

tecnico-no-pr-curriculo- flexivel-seraresponsabilidade-da-iniciativa-privada-e-nao-tera-professores-em-sala- de- aula/. Acesso em: 20 jun. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão popular, [1859] 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A chamada acumulação primitiva. **O Capital**: capítulo XXIV, 1983. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/MARX-1983.-O-Capital-cap.-24.pdf> Acesso em: 19 mar. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, Adalberto; NUNES, Débora; GASPARIN, Geraldo. Reforma Agrária Popular. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021, p. 635 - 641.

SOUZA, Aline Martins de; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTE (2008) E CREP-ARTE (2020): da pedagogia histórico-crítica ao limbo teórico. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 781–793, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53907. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/53907>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MENDONÇA, Sonia Regina. Estado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 347-352.

MENDONÇA, Sonia Regina. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o marxismo**, v. 2 n. 2, jan./jul. 2014 Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MENDONÇA, Sonia Regina. Sociedade Civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito. In: MENDONÇA, Sonia Regina de; PAULA, Dilma Andrade de. (org.). **Sociedade Civil: ensaios históricos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 15-25.

MOLINA, Mônica Castagna. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MST. **Dossiê MST Escola**. Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis: Iterra, 2005.

MST. **Educação no MST Memória**. Documentos 1987-2015. São Paulo: MST, 2017.

MST. **Plano de Estudos**. Cascavel: UNIOESTE, 2013.

MST. **Proposta Educacional dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo**. Curitiba: Setor de Educação do MST, 2021. [Não publicado].

MOVIMENTO PELA BASE (MPB). **Quem somos**. 2023. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos>. Acesso em: 02 jun. 2023.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2ª ed. rev. Florianópolis, SC: Insular, 2011.

NEVES, Maria Lucia; PRONKO, Marcela. A Atualidade Das Ideias de Nico Poulantzas No Entendimento Das Políticas Sociais No Século XXI. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v.1, n.2, 97-111, jan. 2010.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SADER, Emir (coordenador). Neoliberalismo. *In: Latino-americana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo Editorial/Laboratório de Políticas Públicas (LPP), 2006. p. 848 – 854.

OSBORNE, David; GOEBLER, Ted. Reinventando o Governo. **Como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. 10. ed. Brasília: MH Comunicação, 1998.

PARANÁ. **Referencial Curricular Para o Ensino Médio Do Paraná**. Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná. 2021.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu. 2023.

PASINI, J. F. S. **Políticas de Avaliação em larga escala e as plataformas digitais: estratégias de controle e gerencialismo na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2023. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/1019/1240>. Acesso em: 7 jul. 2024.

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

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; Medida Provisória 746/2016: A Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de Agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 07 ago. 2023.

RUIZ, Oswaldo López. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

RUPPEL, Jussara de Fátima Ivanski. **Aparelhos privados de hegemonia e o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Paraná**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2022.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus; BAHNIUK, Caroline. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra**: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; LEITE, Valter de Jesus. Complexos de Estudo. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2021. p. 238-244.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Análise da Conjuntura Educacional**. Palestra proferida para os coletivos pedagógicos das Escolas Itinerantes e Escolas de Assentamento em Áreas de Reforma Agrária do Paraná, Escola Itinerante Vagner Lopes, Quedas do Iguaçu. Jan. 2023.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, UFF, n. 4, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Genilson José da. O ensino de empreendedorismo na educação pública: uma análise acerca da concepção docente nos anos iniciais do Ensino **Fundamental no município de Alcantil PB**. 2018, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFB) – João Pessoa, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-418, maio/ago. 2022. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473> Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVEIRA, Maria L. de S. *In* ENFF, Caderno de Estudos. **Gramsci e a formação política**. Guararema, SP: ENFF, 2012. 163 p.

SCHEEREN, Sandra Gunkel. **Gramsci e o MST**: um diálogo possível, pensando nossa escola. Monografia (Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais). EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2015.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TOLEDO, C. N. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n. 47, p. 13-18, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/YLMc8hZWZfpV4sPzsZFCkqq/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TERRA. Educação. **Novo Ensino Médio: “O jovem quer uma experiência antenada com suas vocações”**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/novo-ensino-medio-o-jovem-quer-uma-experiencia-antenada-com-suas-vocacoes-defende-priscila-cruz,f15b5>. Acesso em: 21 abr. 2024.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo Frente a Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15 e201299, p. 1-16, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299/209209213685>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VERDÉRIO, Alex. **A pesquisa em Processos Formativos de Professores do Campo**: a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010 – 2014). 2008. 362f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

7. APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS:

- A. Nome:
- B. Formação:
- C. Função/quanto tempo que atua no magistério/na Educação do campo:
- D. Qual a sua compreensão acerca do papel da educação na Reforma Agrária Popular?
- E. Como a/o escola/colégio organiza os Ciclos de Formação Humana?
- F. Como ocorre o processo de planejamento por Complexo de Estudos? Quais os aspectos positivos, limites e desafios?
- G. Com relação à política de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, como a Secretaria Estadual de Educação (SEED) vem efetuando os encaminhamentos com a/o escola/colégio ou com o setor de educação do MST?
- H. Você considera haver implicações/impactos da Contrarreforma do Ensino Médio na proposta da Escola do Campo, organizada por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo? Quais?
- I. Como a/o escola/colégio/coletivo estadual tem se posicionado perante os encaminhamentos da SEED/PR?
- J. Quais as alternativas/desafios das escolas perante a política educacional materializada na Contrarreforma do Ensino Médio?
- K. Há mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar e que não foi perguntado? O quê?

Muito obrigada pela sua participação!

8. APÊNDICE B - CARTA ABERTA PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.

PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)

No ano de 2003, que marcou o início do governo Lula, foi realizado em Brasília um seminário intitulado *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, cujo propósito era debater e propor uma política de educação básica de nível médio tendo no centro duas problemáticas: enfrentar a fragmentação curricular que sempre caracterizou esta etapa educacional e colocar no centro desse debate as juventudes que frequentam a escola pública no Brasil.

O evento representou um ponto de inflexão na busca por um novo projeto de Ensino Médio no Brasil que fosse capaz de organizar a massificação improvisada dos períodos anteriores e de democratizar o currículo desta etapa de ensino. Afinal, o país havia passado de pouco mais de três milhões de matrículas no Ensino Médio no início dos anos 1990 para nove milhões em 2004! As perguntas centrais eram: qual Ensino Médio para essas juventudes? Que juventude é essa que passa a integrar a última etapa da educação básica?

Em termos de proposições, o que resultou daquele encontro – e contava com o respaldo de uma vasta produção de conhecimento – é que se estava diante da necessidade de construir um currículo menos fragmentado, mais integrado e capaz de permitir uma compreensão densa de um mundo cada vez mais complexo.

Em decorrência daquele debate, se seguiram algumas experiências no terreno da política educacional: em termos curriculares, adquiriu centralidade o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, compreendidos enquanto dimensões da vida em sociedade e da formação humana. A tentativa de reformulação curricular se fez presente nas novas diretrizes curriculares nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE n. 02/2012), no Programa Ensino Médio Inovador, no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, dentre outras ações.

Na contramão de tudo o que vinha sendo encaminhado, temos hoje uma Reforma do Ensino Médio que, em vez de integrar, desintegra. A Reforma vigente no país foi apresentada como Medida Provisória (MP 746/2016) poucos meses após a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, em consequência do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Com isso, o então presidente abortou o (ainda que insuficiente) processo de discussão sobre o Ensino Médio iniciado na Câmara dos Deputados em 2012. O uso do expediente autoritário da Medida Provisória para realizar uma reforma educacional foi criticado por entidades da sociedade civil organizada, mas também pelo então Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, que apresentou parecer ao Supremo Tribunal Federal alegando a inconstitucionalidade da medida.

Ainda no ano de 2016, houve um intenso movimento de ocupações estudantis nas escolas de Ensino Médio e nas universidades públicas em 19 estados da federação, sendo alvos dos protestos a MP 746 e a PEC 241 do teto de gastos primários do governo de Michel Temer. O recado contra a proposição da Reforma foi dado pela juventude brasileira.

Em 2017, a MP 746 foi convertida na Lei 13.415/2017, e o governo de extrema-direita

eleito em 2018 aliou-se à Reforma para aprovar os documentos legais que dariam sua sustentação normativa. Assim foi estruturado e executado o edital do novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adaptado à Lei 13.415/2017, bem como aprovadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2018.

Assim, desde 2016, a Reforma do Ensino Médio assumiu a característica de projeto antipopular e de contornos autoritários. Sua implementação perpassou o governo ilegítimo de Michel Temer e ganhou continuidade natural no governo de extrema-direita e de viés conservador de Jair Bolsonaro, que ganhou as eleições após uma campanha eleitoral marcada pela desinformação.

Nem mesmo a pandemia de Covid-19 e a gestão federal desastrosa que resultou em 669 mil mortes no Brasil foram suficientes para frear os anseios reformistas, que se aproveitaram da suspensão das aulas presenciais para acelerar a aprovação de currículos estaduais sem a devida participação das comunidades escolares, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional da gestão escolar democrática. A implementação da Reforma do Ensino Médio pelos estados durante a pandemia revela mais uma de suas facetas perversas, impossibilitando o debate democrático, dificultando o controle social e aprofundando processos de precarização e privatização da educação pública.

Ao publicar a MP 746/2016, o governo Temer justificou a medida com três objetivos que seriam alcançados pela Reforma: 1) tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, permitindo que estes possam escolher itinerários formativos diferenciados; 2) ampliar a oferta de ensino em tempo integral; e 3) aumentar o aspecto profissionalizante do Ensino Médio.

No entanto, a implementação acelerada da Reforma em estados como São Paulo desnuda a falácia sobre a necessidade de diminuir o número de disciplinas no Ensino Médio, uma vez que, com os itinerários formativos, criou-se um conjunto de novas disciplinas sob a orientação de institutos e fundações da sociedade civil vinculadas ao capital, enquanto as disciplinas ligadas aos campos científicos, culturais e artísticos tradicionais da docência profissional em nível médio foram eliminadas do currículo – num claro movimento de desmonte das possibilidades de formação científica e humanística da juventude que estuda nas escolas públicas.

A tão propalada liberdade de escolha por parte dos estudantes, uma das principais bandeiras de propaganda dos governos em defesa da reforma, tem se mostrado um engodo, visto que a escolha se restringe aos itinerários formativos disponibilizados pela escola, e que nunca abrangem a totalidade de possibilidades das redes de ensino.³⁵ Ainda que, para alguns estudantes, a mudança de escola para cursar o itinerário desejado possa ser uma opção, isso não ocorre para a maioria, especialmente nos quase três mil municípios do país que possuem uma única escola pública de Ensino Médio.

Até aqui, todas as evidências apontam para um mesmo fato: o compromisso da atual Reforma do Ensino Médio não é com a consolidação do Estado Democrático de Direito e nem com o combate às desigualdades sociais e educacionais no país. A Reforma está serviço de um projeto autoritário de desmonte do Direito à Educação como

³⁵ FERREIRA, E.B.; SANTOS, K.C.; GONÇALVES, T. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KORBES, C.; FERREIRA, E.B.; SILVA, M.R.; BARBOSA, R.P. (org.). **Ensino Médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022. p. 33-46

preconizado na Constituição de 1988. De fato, os primeiros impactos concretos da implementação da Reforma nos estados vão mostrando que a Lei 13.415/2017 vincula-se a um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais, uma vez que ela:

- 1)** Fragiliza o conceito de Ensino Médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na medida em que esta etapa deixa de ser uma formação geral para todos. A incorporação do Ensino Médio na educação básica foi uma conquista recente do processo de democratização, e ainda não consolidada. Diante de um ensino secundário historicamente elitista, estratificado e propedêutico, a integração do Ensino Médio à educação básica foi uma medida importante para democratizar esta etapa, juntamente com a garantia de oferta de ensino noturno adequado às condições dos estudantes trabalhadores e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – ambos negligenciados pela Lei 13.415/2017;
- 2)** Amplia a adoção do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral sem assegurar investimentos suficientes para garantir condições de acesso e permanência dos estudantes, excluindo das escolas de jornada ampliada estudantes trabalhadores e aqueles de nível socioeconômico mais baixo, bem como estimulando o fechamento de classes do período noturno e da EJA;
- 3)** Induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura. Evidência disso é o Projeto de Lei 6.494/2019 que tramita na Câmara dos Deputados e visa alterar a LDB, propondo o aproveitamento “das horas de trabalho em aprendizagem para efeitos de integralização da carga horária do Ensino Médio até o limite de 200 horas por ano”. Mais uma vez, o que se propõe é a interdição do acesso qualificado ao conhecimento científico, à arte, ao pensamento crítico e reflexivo para a imensa maioria dos jovens que estudam nas escolas públicas, e que respondem por mais de 80% das matrículas do Ensino Médio no país;
- 4)** Coloca em risco o modelo de Ensino Médio público mais bem-sucedido e democrático do país: o Ensino Médio Integrado praticado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de um modelo que adota cotas sociais e raciais de ingresso desde 2012 e que apresenta resultados excelentes em avaliações de larga escala como o PISA. Seu centro organizador é a integração entre uma Formação Geral Básica fundada nos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia e a Educação Profissional de Nível Técnico. A Lei 13.415/2017 rebaixa a educação profissional à condição de “itinerário formativo”, dissociando a formação geral básica da educação profissional;
- 5)** Aumenta consideravelmente o número de componentes curriculares e acentua a fragmentação. Uma das justificativas para a Reforma do Ensino Médio era justamente a necessidade de diminuir o número de disciplinas escolares obrigatórias. Contudo, a implementação da Reforma nos estados vem realizando exatamente o contrário. Embora existam variações entre as redes estaduais, no estado de São Paulo – a título de exemplo – o 2º ano do Ensino Médio em 2022 possui 20 componentes curriculares;
- 6)** Desregulamenta a profissão docente, o que se apresenta de duas formas: 1) construção de itinerários formativos que objetivam a aquisição de competências instrumentais, desmontando a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares em que foram formados os docentes,

desenraizando a formação da atuação profissional; e 2) oferta das disciplinas da educação profissional por pessoas sem formação docente e contratadas precariamente para lidar com jovens em ambiente escolar. Tudo isso fere a construção de uma formação ampla e articulada aos diversos aspectos que envolvem a docência – ensino, aprendizagem, planejamento pedagógico, gestão democrática e diálogo com a comunidade;

7) Amplia e acentua o processo de desescolarização no país, terceirizando partes da formação escolar para agentes exógenos ao sistema educacional (empresas, institutos empresariais, organizações sociais, associações e indivíduos sem qualificação profissional para atividades letivas). Uma das dimensões desse problema é a possibilidade de ofertar tanto a formação geral quanto a formação profissionalizante do Ensino Médio a distância, o que transfere a responsabilidade do Estado de garantir a oferta de educação pública para agentes do mercado, com efeitos potencialmente catastróficos para a oferta educacional num país com desigualdades sociais já tão acentuadas;

8) Compromete a qualidade do ensino público por meio da oferta massiva de Educação a Distância (EaD). A experiência com o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 demonstrou a imensa exclusão digital da maioria da população brasileira, que impediu milhões de estudantes das escolas públicas de acessarem plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. As mesmas ferramentas utilizadas durante a pandemia estão agora sendo empregadas pelos estados na oferta regular do Ensino Médio, precarizando ainda mais as condições de escolarização dos estudantes mais pobres;

9) Segmenta e aprofunda as desigualdades educacionais – e, por extensão, as desigualdades sociais –, ao instituir uma diversificação curricular por meio de itinerários formativos que privam estudantes do acesso a conhecimentos básicos necessários à sua formação, conforme atestam pesquisas comparadas que analisaram sistemas de ensino de vários países;

10) Delega aos sistemas de ensino as formas e até a opção pelo cumprimento dos objetivos, tornando ainda mais distante a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, como preconiza o Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (Lei 13.005/2014).

Pelas razões acima expostas, é fundamental que o próximo governo do campo democrático **REVOQUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO** e abra um amplo processo de discussão sobre esta etapa da Educação Básica apoiado nos princípios estabelecidos na LDB de 1996 e nas discussões e construções teóricas acumuladas no campo progressista e democrático, de forma que qualquer mudança seja respaldada em um processo **participativo e democrático**.

Brasil, 08 de junho de 2022.

ELABORARAM ESTA CARTA:

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)
 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)
 Campanha Nacional pelo Direito à Educação
 Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)
 Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros, Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir)
 Rede Escola Pública e Universidade (REPU)
 Rede Nacional EMpesquisa – Pesquisas sobre Ensino Médio

TAMBÉM ASSINAM ESTA CARTA:

Ação Educativa

Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) Associação Brasileira de Currículo (ABdC)
 Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC Brasil)
 Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)
 Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs)
 Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)
 Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (ABEJ)
 Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP)
 Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET) Associação Brasileira de História Oral (ABHO)
 Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT)
 Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec)
 Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)
 Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica, Profissional e Superior (Abapeve)
 Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp)
 Associação de Docentes da Universidade Federal do ABC (ADUFABC)
 Associação de Docentes da Universidade Federal do Acre (ADufac)
 Associação de Docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (ADCEFET-RJ)
 Associação de Servidores do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Assines-SSind)
 Associação dos Docentes da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (ADUFMS)
 Associação dos Docentes da Universidade de Brasília (ADUnB)
 Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (AdUEMS)

Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Paulo (Adunifesp)
 Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe (Adufs)
 Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí (ADUFPI)
 Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (AdUFRJ)
 Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Aduferpe)
 Associação dos Docentes do Ensino Superior da Faetec/RJ (ADES Faetec)
 Associação dos Estudantes Secundaristas do Grande ABC (ARES-ABC)
 Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR)
 Associação dos Professores de Ensino Superior de São João del-Rei (ADUFSJ)
 Associação dos Profissionais da Educação de São Caetano do Sul/SP (Aspescs)
 Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil (Aproffib)
 Associação dos/as Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Estado de São Paulo (Aproffesp)
 Associação Nacional de História (Anpuh Brasil)
 Associação Nacional de História, seções Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte
 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)
 Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof)
 Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra)
 Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira (Rede JUBRA)
 Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (Apserj)
 Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica (CNDCH)
 Casulo: Pesquisa e Educação em Ciências e Biologia (UFSC)
 Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB)
 Central Única dos Trabalhadores (CUT)
 Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF/PE)
 Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência (Creia/UFMS)
 Centro de Referência Negra Lélia Gonzales (Crenlego)
 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)
 Colégio de Aplicação da UFRJ Coletivo Apeoesp na Escola e na Luta (Apeoesp, subsede Mogi Mirim)
 Coletivo de Educadores Populares do Vale do Ribeira (SP/PR)
 Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx/UFRJ)
 Coletivo de Mulheres pela Educação (AM) Coletivo de Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação Professora Adélia de França (PB)
 Coletivo Docentes pela Democracia
 Coletivo Educacional de Mulheres Maria Lacerda de Moura (Mogi Guaçu/SP)

Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq)

Coletivo Paulo Freire (SP)

Coletivo Universitário de Pesquisa em Representação Social, Narrativas [auto(bio)gráficas] e Argumentação em Educação em Ciências (Ressonar/UFRB)
Complexo de Formação de Professores (UFRJ)

ConecTAR: Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia (UFOP)

Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (Confetam)

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee)

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)

Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (SBQ)

Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino

Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Proifes Federação)

Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra Sindical)

Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp)

Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems)

Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro (Feteerj)

Federação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal do Estado do Ceará (Fetamce)

Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública (FITE)

Federação Nacional dos Estudantes em Ensino Técnico (Fenet)

Federação Nacional dos Sociólogos (FNS-B)

Fórum da Frente Educação e Vacina do Piauí

Fórum de Professoras e Professores de Sociologia e Filosofia do Rio de Janeiro Fórum Distrital de Educação (DF)

Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEE/BA)

Fórum Estadual de Educação da Paraíba (FEE/PB)

Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEE/GO)

Fórum Estadual de Educação do Maranhão (FEE/MA)

Fórum Estadual de Educação do Pará (FEE/PA)

Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEE/RJ)

Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (FEE/RN)

Fórum Estadual Popular de Educação de Santa Catarina (FEPE/SC)

Fórum Estadual Popular de Educação do Espírito Santo (FEPE/ES)

Fórum Estadual Popular de Educação do Paraná (FEPE/PR)

Fórum Internacional Fontié ki Kwaze – Fronteiras Cruzadas (USP)
 Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-RP)
 Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec)
 Fórum Permanente das Licenciaturas UFPR
 Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC
 Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura da UEL
 Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade Fóruns de EJA do Brasil
 Frente de Cursinhos Populares
 Frente em Defesa da Educação de Juiz de Fora/MG e Região dos Lagos/RJ
 Grupo Biosofia: Pesquisas e Estudos em Filosofia (URI/RS)
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação da Ciência (Geenf/FEUSP)
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (Gepefoppe/IFC)
 Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (Geppege/Unifesp)
 Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (Geppem/UFRGS)
 Grupo de Estudos Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola (DiEPEE/UFABC)
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural (Unesp Araraquara)
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Política e Gestão Educacional (Unemat)
 Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Gestão Educacional (UFMA)
 Grupo de Estudos e Pesquisa Ensino de Química e Sociedade (Gepeqs/UESB)
 Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Currículo e Conhecimento (ECCo/USP)
 Grupo de Estudos e Pesquisa Horizontes Compreensivos na Educação em Ciências e Química (GEPHCECQ/UFGD)
 Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (Geppef/UFGD)
 Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social (Gepecs/Unicamp)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação (Unifesp)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação Docente (UFC)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Unicamp)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (Gespedit/Unespar)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discursos e Sociedade (Gepeds/Ufersa)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais (Acuendações/UESB)
 Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Trabalho e Educação (UFDPAr)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE/USP)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe) (Unicamp/Unesp Rio Claro/USP-RP)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas (Geppope/UFU)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude (Gepej/UFG)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECPE/UFES)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Mediar/Unioeste-PR)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Gepes/UPF)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e Famílias (Gepijuf/UFSM)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (Gepte/UFGA)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (UFAL)

Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (Geptesc/ Unespar)

Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância (EnlaCEI/UFMG)

Grupo de Estudos em Educação em Ciências, Matemática e Sexualidade (Gecimas/UFABC)

Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (Netss/Unicamp)

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Educacionais, Formação de Professores, Democracia e Direito à Educação (Grupefor/UERJ)

Grupo de Pesquisa Diferenças e Interculturalidades no Ensino de História (Diferir/UFRJ)

Grupo de Pesquisa e Estudos das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar (GTPEC/Unespar)

Grupo de Pesquisa e Extensão Áfricas nas Artes (UFRB)

Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Sexualidades (GSEXs/Unesp)

Grupo de Pesquisa Educação Profissional e Tecnológica (IFS)

Grupo de Pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade: leituras a partir da Pedagogia, da Psicologia e da Filosofia (EPIS/UFBA)

Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Docência (GTED/FURG)

Grupo de Pesquisa em Educação Química (Gepeq/USP)

Grupo de Pesquisa em Educação Química da UEM (GPEQUEM)

Grupo de Pesquisa em Ensino Concreto de Ciências (ENCONCIENCIAS/UFBA)

Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS)

Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (UFCG)

Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE/UFGS)

Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (Unicentro/PR)
 Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional (IFPR)
 Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (Filjem/UFSM)
 Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (Gpecs/UFU)
 Grupo de Pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças (Gesdi/UERJ)
 Grupo de Pesquisa Gestão de Políticas Públicas (UFPR)
 Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV/UFAL)
 Grupo de Pesquisa Linguagem na Ciência e no Ensino (Lince/USP-RP)
 Grupo de Pesquisa Metamorfoses no Mundo do trabalho (GPMT/Unicamp)
 Grupo de Pesquisa Mundo do Trabalho e Teoria Social (UnB)
 Grupo de Pesquisa Mundos do Trabalho na Amazônia (GPMTA/UFAC)
 Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (Pemo/UECE)
 Grupo de Pesquisa Problemática Urbana e Ambiental (Unicamp)
 Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSABilíngue/UFSCar)
 Grupo de Pesquisa Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA/UFMG)
 Grupo de Pesquisa Trabalho e Direitos Humanos (Nutss/UFF)
 Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação (USP) Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis (UFES)
 Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Sociedade (GPTES/UFU)
 Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Trajetórias Sociais (UFAC)
 Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (Gepeh/UFMS)
 Grupo de Trabalho Sociologia da Juventude, Sociedade Brasileira de Sociologia
 Grupo Ensino Médio em Pesquisa (EMPesquisa/Unicamp)
 Grupo Escola Pública e Democracia (Gepud/Unifesp)
 Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (Lapge/UFU)
 Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (Legesex/UFRRJ)
 Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio (Lepeem/IFCE)
 Laboratório de Pesquisa do Aprendizado em Química (USP)
 Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de SI (LapenSI/UFMG)
 Laboratório-Ateliê de Práticas, Experimentações Pedagógicas e Narrativas sobre Ensino de Geografia e Docência (LABGeoDoc/UFMG) Levante Popular da Juventude Movimento Brasil Popular
 Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD)
 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
 Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib)
 Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (NNDEM)
 Movimento Negro Unificado (MNU)

Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG (NUH/UFMG)

Núcleo de Estudos de Gênero, Relações Étnico-raciais, Aprendizagens e Saberes (NEGRAS/Ufersa)

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade (Uespi)

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (Nepec/UFABC)

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (UFPI)

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE/UFES)

Núcleo de Estudos Trabalho e Sociedade (NETS/UFRJ)

Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Educacionais (Nupede/UFMG)

Núcleo de Pesquisa em Didática e Conceituação em Ciências (Nupedicc/UFRPE)

Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (Nupec/UFG)

Observatório da Educação Básica (UFMT)

Observatório da Educação Profissional e Tecnológica (IFSul/RS)

Observatório da Educação: Violência, Inclusão e Direitos Humanos (Unifesp)

Observatório da Juventude (UFMG)

Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ/UFF) Observatório do Conhecimento

Observatório do Ensino Médio (UEL) Observatório do Ensino Médio (UFPR)

Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul

Oposição Sindical à direção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (Sinteam)

Organização Paulista de Arte Educação (OPAE)

Paideuma: Grupo de Estudos Clássicos e Educação (USP)

Programa Ações Afirmativas na UFMG

Rede Brasileira de História Pública

Rede CEGeT de Pesquisadores (Centro de Estudos de Geografia do Trabalho)

Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia (REDEEPT) (UFBA/UFRB/UNEB/IFBA/IF Baiano)

Rede Emancipa de Educação Popular

Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado) Rede Nacional de Operadores de Segurança Pública LGBTI+

Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP-MS)

Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo)

Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista/BA (Simmp/VC-BA)

Sindicato dos Docentes em Instituições Federais de Ensino Superior dos Municípios de São Carlos, Araras, Sorocaba e Buri (ADUFSCar)

Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (Afuse)

Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda/PE (Sinpmol-PE)

Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari/BA (Sispec-BA)

Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS (APMI-RS)

Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia (APUB Sindicato)

Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina (APUFSC)

Sindicato dos Professores de Campinas e Região (Sinpro Campinas)

Sindicato dos Professores de Guarulhos (Sinpro Guarulhos)

Sindicato dos Professores de São Paulo (SinproSP)

Sindicato dos Professores do ABC (Sinpro ABC)

Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho/PE (Sinpc-PE)

Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp)

Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), sedes Bauru, Cotia, Franco da Rocha, Guarulhos, Itapeverica da Serra, Itaquera, Jau, Leste/Tatuapé, Litoral Sul, Mauá, Mogi das Cruzes, Oeste/Lapa, Osasco, Ourinhos, Poá/Ferraz de Vasconcelos, Ribeirão Pires, Ribeirão Preto, Salto, Santo André, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Miguel Paulista, Sorocaba, Sul/Santo Amaro, Sumaré/Hortolândia e Suzano

Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí (Sinprosul-PI)

Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio)

Sindicato dos Professores e Pedagogos do Ensino Público da Educação Básica do Município de Manaus (Asprom Sindical)

Sindicato dos Professores Municipais de Canoas/RS (Sinprocan-RS)

Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria/RS (Sinprosm-RS)

Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF)

Sindicato dos Professores(as) e Funcionários(as) de Escola do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS Sindicato)

Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju (Sindipema-SE)

Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís (Sindeducação-MA)

Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem)

Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (Sindscope)

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária/PR (Sismmar-PR)

Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá/PR (Sismmap-PR)

Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso/BA (Sise-BA)

Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (Sinsepeap)

Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação (Apeoc)

Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo (Apase)

Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato/SP (Sinteframo-SP)

Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Piauí (Sinte-PI)

Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS, do Ensino Público Estadual Técnico, Tecnológico e Profissional do Estado de São Paulo (Sinteps)

Sindicato dos Trabalhadores do Instituto Federal do Rio de Janeiro (Sintifjr)

Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (Sintepp)

Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (Sintep-PB)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (Sinproesemma)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe (Sintese)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte (SinteRN)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA (Sinterpum-MA)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (Sinteval)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas/BA (Asprolf-MA)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (Sinte-SC)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS (Sintraeds-RS)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB Sindicato)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (Sintepe)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (Sinter)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre (Sinteac)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (Sinteam)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina/BA (Sindtec-BA)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa (Sintem-PB)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes/PE (Sinproja-PE)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande/RS (Sinterg-RS)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (Sintero)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins (Sintet)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo/PR (APMC-PR)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes)

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato)

Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal (SAE-DF)

Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT)

Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Sepe-RJ)

Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife (Simpere-PE)

Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação de Pio IX/PI (Simtep-PI)

Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe)

Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe), seções Mossoró/RN, Natal e São Paulo

Sindicato Único dos Trabalhadores de Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG)

Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (Sindiute-CE)

Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)

Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ)

Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS)

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)

União de Núcleos de Educação Popular para Negros e Classe Trabalhadora (UNEafro Brasil)

União Nacional dos Estudantes (UNE).