

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: A ESCOLA DO TRABALHO E A INCLUSÃO DE CAMPONESES

CONTINUING EDUCATION: THE SCHOOL OF WORK AND THE INCLUSION OF
PEASANTS

ANA CRISTINA HAMMEL

Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Laranjeiras do Sul, PR, Brasil
Doutora em História. E-mail: ana.hammel@uffs.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-2236-8848>

JANAINÉ ZDEBSKI DA SILVA

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA, Brasil
Doutora Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. E-mail: janaine@ufpb.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-0265-0720>

Submissão: 22-10-2025 - Aceite: 27-01-2026

RESUMO: Discute-se, neste artigo, a formação continuada de educadores(as) do campo na perspectiva de uma educação emancipadora, tendo por referência o processo de inclusão dos camponeses no ambiente escolar. Parte-se do princípio de que sem uma proposta educativa contra-hegemônica não é possível a construção de uma escola que coaduna efetivamente para a formação alinhada à transformação social, pois quem detém o controle do currículo e da forma escolar é a classe que detém o poder e explora os(as) trabalhadores(as) de modo geral. Buscou-se, a partir de pesquisa documental e bibliográfica, sistematizar a experiência da Escola Itinerante do Paraná enquanto uma proposta educativa que contribui para a construção de uma pedagogia voltada à formação do Sem Terra. Ressalta-se a importância do estudo de experiências educativas vivenciadas pelos movimentos sociais que geram tensionamentos na hegemonia burguesa e constroem formas de organização escolar com base no trabalho como princípio educativo, na participação direta dos estudantes e da comunidade e no estudo da realidade, capazes de ampliar a consciência política crítica para a incidência direta sobre a realidade. A inclusão dos povos do campo na escola pública, que contribui para a transformação da forma escolar capitalista, e a possibilidade de construção de processos de formação de educadores(as) pautados pela perspectiva contra-hegemônica são dois elementos que resultam da pesquisa e ganham centralidade na análise empreendida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Inclusão. Formação de Educadores.

ABSTRACT: This article discusses the continuing training of educators in the field from the perspective of emancipating education, with reference to the process of including peasants in the school environment. It is assumed that without a counter-hegemonic educational



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

proposal it is not possible to build a school that effectively contributes to the formation aligned to the social transformation, because those who hold control of the curriculum and the school form are the classes that hold the power and exploit the workers in general. It was sought, from documentary and bibliographic research, to systematize the experience of the Itinerant School of Paraná as an educational proposal that contributes to the construction of a pedagogy aimed at the formation of the Landless. The importance of studying educational experiences experienced by social movements that generate tensions in bourgeois hegemony and build forms of school organization based on work as an educational principle, in the direct participation of students and the community and in the study of reality, capable of extending critical political awareness to the direct impact on reality. The inclusion of the peoples of the field in the public school, which contributes to the transformation of the capitalist school form, and the possibility of building training processes of educators (as) guided by the counter-hegemonic perspective are two elements that result from the research and gain centrality in the analysis undertaken.

KEYWORDS: Field Education. Inclusion. Educator Training.

Introdução

A Educação do Campo, em sua materialidade de origem, se estabelece no campo da contra-hegemonia, uma vez que articula a luta pela terra com a luta por uma educação comprometida com a transformação social, portanto, se posiciona diante da luta de classes no campo brasileiro. Nesse cenário, a constituição de escolas do/no campo e a formação continuada de educadores(as) que atuam nesses espaços se apresenta como um terreno de disputa entre projetos de sociedade antagônicos, em que se tem, de um lado, o projeto hegemônico que visa adaptar os sujeitos ao *status quo* e, de outro, uma proposta de perspectiva emancipadora que compreende a escola como espaço de resistência e que pode contribuir para a transformação social.

As escolas do campo, criadas no interior de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constituem-se como conquistas históricas resultantes da organização e da resistência dos povos do campo, e têm construído um acúmulo de práticas que podem servir de referência a outros processos educativos.

Tendo esses pressupostos como base, objetiva-se com este texto discutir a formação continuada de educadores do campo tendo como referência o processo de inclusão dos camponeses no ambiente escolar. Para tanto, consideramos a experiência consolidada nas Escolas Itinerantes do Paraná, vinculadas ao MST, a partir da organização curricular por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Essa experiência histórica é de grande relevância, porque exigiu uma mudança significativa na forma escolar e também na formação docente.

Este trabalho tem por objetivo sistematizar e analisar a experiência da Escola Itinerante do Paraná como uma proposta concreta que está em desenvolvimento e que demanda a formação continuada de educadores(as) do campo. A análise dessa experiência pode qualificar as discussões que consideram as contribuições de experiências dos movimentos sociais para a inclusão dos povos do campo na escola pública, tensionando sua forma, suas finalidades educativas e seu alinhamento às políticas neoliberais.

A Escola Itinerante do Paraná, por meio da organização em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, tem representado uma resistência diante das políticas neoliberais para a educação pública brasileira e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo alinhado à concepção de origem da Educação do Campo, tensionando as contradições da sociedade e construindo caminhos possíveis para a efetivação de uma escola voltada à emancipação humana, o que exige reflexões em torno de tal experiência.

Metodologia

O trabalho apresentado decorre de uma pesquisa de cunho qualitativo e de caráter documental e bibliográfico (Lakatos; Marconi, 2003) realizada a partir do levantamento de dados que priorizou documentos publicados pelo Setor de Educação do MST na década de 1990, período em que se solidificam as elaborações escritas como boletins e manifestos sobre os princípios educativos da educação no MST, e também documentos das Escolas Itinerantes do Paraná, a partir de 2003, onde estas escolas são fundadas até o ano de 2020 em que foi publicada a última versão de seu projeto formativo. Também, considerou-se a experiência formativa das autoras, que atuam diretamente em programas de formação inicial e continuada de professores do campo no estado do Paraná, que se pautam pela concepção de investigação-ação como princípio formativo, cuja essência é colaborativa. Tal perspectiva se dá na sistematização do trabalho coletivo, de registro e da própria prática, na reflexão com o conjunto de sujeitos e sobre as ações que pretende ter efeitos na prática docente, em especial nas escolas camponesas. Conforme Grabauska e De Bastos (2001, p. 19), “a constituição de comunidades de professores, como investigadores críticos de suas práticas, contribui para a construção de uma ciência educacional crítica, que pode se estabelecer como marco de enfrentamento às concepções técnicas da educação”.

Para subsidiar a análise e demarcar os fundamentos conceituais, utiliza-se do diálogo com autores que debatem a Educação do Campo e a transformação da forma escolar capitalista, especialmente Caldart (2003, 2010, 2012); que tratam da experiência das Escolas Itinerantes, como Leite (2021) e Silva (2013); que abordam os Ciclos de Formação Humana, a exemplo de Hammel (2013); que se debruçam sobre os Complexos de Estudo, como Freitas (2009, 2018) e Sapelli (2017); e ainda Verdério (2014), que discute a formação de educadores(as) do campo no Paraná.

A fase do aprofundamento bibliográfico se caracteriza pela análise que identifica questões importantes acerca do objeto de pesquisa, como propõem Lakatos e Marconi (2003, p. 158):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

O processo de investigação predominantemente documental e bibliográfico que nos levou a escrita do texto de sistematização da experiência das Escolas Itinerantes, possibilitou momentos de avaliação, planejamento e replanejamento das práticas, questionando os elementos desde os princípios e fundamentos da Educação do Campo e do MST. Assim, mais que uma

pesquisa, o texto se constitui em uma sistematização de uma experiência capaz de acumular para a classe trabalhadora.

Resultados e discussões

A sistematização está organizada em três itens que abarcam elementos centrais na constituição de um projeto educativo capaz de superar a forma escolar capitalista, acumulando para os povos do campo. Primeiro, compreende-se que a inclusão efetiva só será possível quando a educação contribuir para a formação de seres humanos conscientes de seu papel na sociedade, capazes de se indignarem com a injustiça e a exploração humana e da natureza. Nesse sentido, a formação escolar precisa dialogar com a vida e com o trabalho e, portanto, a conexão entre a realidade e o conhecimento científico é essencial.

O segundo item sistematiza a experiência da Escola Itinerante do Paraná e a construção de um currículo que busca o diálogo entre elementos da pedagogia socialista, gestada desde a Revolução de 1917, tais como a atualidade, o trabalho como princípio educativo, a auto-organização dos estudantes e os Complexos de Estudo, e os elementos dos Ciclos de Formação Humana, sobretudo com seus tempos educativos, a avaliação e o planejamento coletivo. Essa proposta educativa tem se mostrado como uma possibilidade de resistência à padronização e mercantilização da educação a partir da implementação da BNCC.

Por fim, no terceiro item, reflete-se sobre a formação continuada dos educadores necessária a uma educação que seja capaz de incluir os sujeitos do campo, e que de fato seja para emancipação humana e não para subserviência e alienação. Assim, são apresentados elementos da formação inicial e continuada de educadores do MST, observando aqueles que são centrais, como o estudo, o trabalho coletivo e a leitura da realidade.

Formação escolar e a inclusão dos povos do campo: relação entre escola e vida

Este texto propõe uma reflexão sobre o papel e a importância da escola na formação dos povos do campo, das águas e das florestas. Sabe-se que esses povos, historicamente, tiveram o direito à educação negado em seus espaços de vida, mas que a partir da luta coletiva conquistaram marcos regulatórios importantes, dentre os quais destaca-se o reconhecimento das escolas do campo a partir de sua identidade. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo afirmam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2001, p. 22).

Parte-se do entendimento de que a escola ocupa um lugar central no processo de formação humana, constituindo-se como espaço de disputa em torno das finalidades educativas,

podendo tanto contribuir para a emancipação dos sujeitos quanto se tornar um instrumento de subordinação aos interesses do capital (Mészáros, 2005).

Mészáros (2009), ao estudar as contradições estruturais do sistema capitalista e sua incompatibilidade com a emancipação humana, aborda elementos conjunturais da educação na sociedade capitalista e alerta:

De fato, parece desnecessário dizer que a defesa da educação pública não poderia ser mais importante. Pois ela é o espaço onde a pressão para tornar universalmente dominante o ethos de não se questionar a subserviência às necessidades da “iniciativa privada” pode encontrar resistência. Nada seria mais adequado às exigências do total conformismo ao horizonte geral do sistema capitalista do que a internalização consensual feita pelos indivíduos que podem não ter nenhuma alternativa à sociedade de commodity. Isto é, uma internalização que acaba levando à aceitação do ethos alienante por eles desde bem cedo na vida, de acordo com o qual tudo deve ser pago mediante meios privados (se você puder sustentá-los e se você não puder: dane-se); e tudo deve ser convertido em produtos vendáveis, incluindo seu próprio desenvolvimento cultural e humano (Mészáros, 2009, p. 536).

A partir dessas reflexões, cabe pontuar que as escolas do campo não ficam ilesas a todo esse processo histórico que se volta inicialmente à negação do acesso à escolarização no espaço onde se vive. A partir da luta que conquista o acesso à escola, percebe-se que ela é uma escola que se recusa a ser pensada a partir do campo e reconhecer esse espaço como local de vida e lócus do desenvolvimento humano. Evidencia-se, portanto, que a escola que chega ao campo é uma escola que, muitas vezes, se volta aos interesses do capital.

O processo de internalização da subordinação e da subserviência é uma construção efetiva na pedagogia das escolas destinadas à classe trabalhadora, e esse processo tem incidência naquelas escolas localizadas no campo e nas comunidades tradicionais. Apenas em um período recente e com o advento da luta dos camponeses, indígenas, quilombolas, dentre outros, é que o debate sobre o papel da escola e da educação para esses povos ganha eco, o que resultou na conquista do reconhecimento legal da escola do campo de forma politicamente demarcada e na defesa da escola pública, não mais como uma bandeira, mas para ser de fato uma construção que possa ser a resistência indicada por Mészáros (2009).

No contexto da Educação do Campo essas discussões ganham fôlego, articuladas à disputa necessária em torno das finalidades educativas da escola pública. Compreendida enquanto “fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259), a Educação do Campo é fruto da denúncia dos movimentos e das organizações de luta pela terra e do anúncio de que a escola no/do campo precisa estar a serviço dos povos que ali vivem e trabalham, e que estudar a realidade do campesinato é uma necessidade para a superação da exploração e expropriação humana e da devastação do meio ambiente.

Caldart (2004), então, sinaliza que a escola do campo deve, a partir de seu projeto político-pedagógico, garantir a construção da identidade camponesa com a terra, com o trabalho e com a cultura. Isso exige uma relação intrínseca com a comunidade e seus desafios, e também a formação de educadores(as) capazes de articular os conhecimentos, superando a fragmentação,

relacionando com as histórias de vida, os desafios do cotidiano e a construção de outra base produtiva para o campo brasileiro.

Verdério (2014, p. 39), ao discutir a formação de educadores(as) do campo no Paraná, no âmbito do direito à educação, afirma que:

A formação de educadores do campo tem um vínculo concreto com a luta e a resistência dos povos trabalhadores do campo pela garantia de sua existência. Isso toma concretude na atuação coletiva dos sujeitos trabalhadores do campo por meio da organização e de sua atuação nos Movimentos Sociais Populares do Campo. Neste contexto de organização e mobilização, é que entre as reivindicações incorporadas na luta dos povos trabalhadores do campo no Brasil está a luta pelo direito à educação.

Wizniewsky (2010, p. 33) também problematiza a forma como historicamente o campo vem sendo compreendido de uma forma estereotipada, indicando que:

O campo não é lugar de atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar.

Colocar-se em direção a essa construção exige repensar a dimensão pedagógica da escola, considerando os espaços e tempos de ensino e aprendizagem, a função social da escola e seu papel na transformação social, uma vez que a escola em seu modelo hegemônico, sob o capitalismo, não interessa aos povos do campo, das águas e das florestas.

A partir dessa prerrogativa, destaca-se que, mesmo considerando a diversidade dos sujeitos coletivos que se constituem sujeitos da Educação do Campo, o recorte que delimita a análise empregada neste texto se volta a uma experiência educativa escolar relacionada mais diretamente aos povos do campo, especialmente das áreas de reforma agrária, acampamentos e assentamentos vinculados ao MST.

Algumas experiências de escolas construídas desde o contexto do MST, enquanto movimento social protagonista na luta *Por uma Educação do Campo*, fornecem subsídios para refletir sobre os elementos essenciais à construção de processos educativos que contribuam com a classe trabalhadora de forma efetiva. A experiência desse movimento social, no que se refere à luta e à construção da escola pública no interior do estado burguês, é inspiração para todos que se colocam em tal direção.

As Escolas Itinerantes do MST, que “carregam este nome devido à necessidade de itinerância do acampamento, por este ser um espaço provisório, expressão da luta, com riscos contínuos de despejos” (Silva, 2013, p. 13), são um exemplo bastante marcante que contribui em demasia para se pensar qual a escola que interessa aos povos do campo. A Escola Itinerante é conquistada em um contexto de exclusão e negação de direitos aos camponeses em luta pela terra. No Paraná, ela data do ano de 2003, quando num processo de retomada de um governo menos autoritário, com abertura para o diálogo com os movimentos sociais, o Conselho Estadual de Educação autorizou o funcionamento da escola, por cinco anos, como experimento pedagógico. Para Leite (2021, p. 23):

No Paraná, em 2003, havia um grande número de famílias acampadas, com muitas crianças em idade escolar, e as escolas do entorno dos acampamentos não tendo estrutura suficiente para abrigá-las. Frente à luta e reivindicação do movimento, o governo do Paraná, por meio do Conselho Estadual de Educação – CEE, reconheceu e autorizou,

pelo parecer nº 1012/2003, o funcionamento da “Escola Itinerante no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo” (grifo do autor).

A Escola Itinerante, a partir de nossas observações, articula os princípios construídos no interior do MST para a educação dos Sem Terra e, dentre eles, destacam-se a relação entre educação e vida; o trabalho como princípio educativo; a educação para e pelo trabalho; e o trabalho coletivo (MST, 1996). Na concepção do MST, o trabalho ganha centralidade a partir do entendimento de que ele contribui para a humanização/desumanização dos seres humanos, entendendo que “o objeto de trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele” (Marx, 2004, p. 85).

Dessa forma, a Escola Itinerante assume o trabalho como princípio educativo, visto que a relação trabalho-educação no MST é uma relação teórico-prática e que cabe à escola ajudar a construir a vida nas comunidades onde está localizada. Segundo excerto do Boletim de Educação nº 4 *Escola, Trabalho e Cooperação*, “o MST defende em sua proposta de educação que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho” (MST, 1994, p. 94).

A partir de tal compreensão, diversas experiências foram construídas pelas Escolas Itinerantes paranaenses buscando efetivar o princípio educativo do trabalho, como nas atividades de autosserviço e do trabalho socialmente útil, na efetivação do Tempo Trabalho, nos mutirões e nas experiências iniciais de auto-organização, respaldadas pelo trabalho coletivo.

Em um momento mais recente, a partir da avaliação dessas experiências mencionadas e sobretudo da apropriação, por meio de leitura e estudo coletivo, da experiência desenvolvida na educação soviética a partir de 1917, da Escola Comuna e da Escola Única do Trabalho, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Escolas Itinerantes do Paraná teve um salto qualitativo bastante significativo no que se refere ao trabalho como princípio educativo. Nesse momento são inseridos novos elementos que passam a figurar de maneira central na proposta educativa, tais como o conceito de atualidade, de auto-organização dos estudantes e a elaboração dos Complexos de Estudo, que serão abordados no próximo item.

O trabalho, enquanto elemento constitutivo e formativo do ser humano, ao ser intencionalizado na escola, possibilita problematizar e tensionar as contradições existentes, permitindo assim discutir sentidos e significados do trabalho na sociedade atual, bem como questionar os métodos, procedimentos, princípios e a própria forma escolar capitalista. Caldart (2003, p. 65) explicita a relação entre escola e assentamento, ao indicar que,

O processo da luta pela terra é que aos poucos foi mostrando que uma coisa tem a ver com a outra. Especialmente quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, desde que ela fosse diferente daquela de triste lembrança para muitas famílias. Hoje já parece mais claro que uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move, no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto. E a escola, à medida que se ocupa e ocupa grande parte do tempo de vida especialmente da infância Sem Terra, se não se move junto, é de

fato um freio no processo mais amplo. Sem ela não se constrói uma das bases culturais decisivas às mudanças sociais pretendidas pelo MST.

A escola, assim, é fundamental para a construção do projeto societário almejado pelo MST. Ela é uma possibilidade de construção contra-hegemônica (Leite, 2021) dentro de um sistema de opressão e alienação do ser humano (Marx, 2013).

Na perspectiva de construção de uma escola diferenciada (Meurer; David, 2010), a formação de educadores é fundamental para que se possa entender e valorizar aspectos do meio social onde o sujeito vive, pensar a forma escolar e um currículo que garantam uma formação integral que desenvolva valores humanos, e também um projeto de campo que contribua com a vida dos camponeses e que não os expulse da vida no campo.

Compreende-se que as ações pedagógicas desenvolvidas a partir da proposta educativa das Escolas Itinerantes do MST no Paraná apresentam avanços, não sem limites e desafios, e vem se colocando em meio as contradições que emergem das experiências. Cabe salientar que desafios se colocam cotidianamente no fazer educativo, por exemplo, no trato com as atividades de trabalho coletivo em meio a uma sociedade pautada no individualismo que incide sobre os estudantes, as famílias e os educadores. As contradições também são evidenciadas nos diálogos estabelecidos nas formações continuadas e se relacionam com a própria forma escolar capitalista que fragmenta as disciplinas, descola a escola da vida e evidencia vários limitantes, que o tempo todo tencionam a proposta curricular.

No próximo item, serão abordados os elementos do Plano de Ensino dessas escolas, com o intuito de aprimorar a análise da inclusão dos povos do campo na escola e da necessidade de qualificação da formação de educadores para o trabalho docente, destacando a centralidade do trabalho.

Complexos de estudo e a experiência da Escola Itinerante do Paraná

A realização de um processo intenso de estudo e trabalho que culminou com a experimentação dos Complexos de Estudos foi uma decisão política e pedagógica do Setor de Educação do MST do Paraná, no ano de 2009, a partir de uma avaliação profunda das questões pedagógicas nas escolas, da reformulação do PPP e das reflexões sobre o currículo e a forma escolar capitalista.

Segundo Leite (2021), o processo de estudo, de elaboração e de tomada de decisão ocorreu entre os anos de 2010 e 2013, envolvendo diferentes sujeitos, desde o coletivo de educadores da Escola Itinerante, especialistas de diferentes áreas e assessorias pedagógicas responsáveis pela organização do processo de reformulação curricular.

Desde a aprovação da Escola Itinerante no Paraná em 2003, como experiência pedagógica, a opção por sua organização a partir dos Ciclos de Formação Humana foi pautada no interior do coletivo dos educadores da Escola Itinerante e também pelo Setor de Educação do MST. Segundo Hammel (2013, p. 110-111):

A opção pelos Ciclos de Formação Humana teve uma construção de aproximadamente cinco anos (2005- 2009), se considerarmos sua aprovação em 2010 pelo Parecer 117/10 de 11 de fevereiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR) e pela Resolução 3922/10 da SEED-PR que aprovaram e autorizaram sua implementação,

como experiência pedagógica, por cinco anos. Novamente chama a atenção o processo de luta empreendido para a aprovação do PPP, fato ímpar no Estado, uma vez que a própria legislação nacional (LDB, 1996) garante que a comunidade escolar define seu projeto educativo. No ano de 2005, são orientadas as escolas da rede de ensino, vinculadas à SEED-PR, a reformulare seus PPPs. Esse processo foi marcado na escola Iraci por um amplo debate, que envolveu a Escola Base e as Itinerantes em todas as localidades.

Os Ciclos de Formação Humana possibilitaram reorganizar os tempos e os espaços na escola e a forma de organização escolar, considerando relações mais democráticas e de participação direta na escola. A avaliação foi ressignificada para que, de fato, considerasse aspectos e dimensões reais do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas uma classificação meritocrática dos estudantes, como é comum na forma hegemônica escolar. O planejamento coletivo e a conexão com a realidade aproximaram os educadores das questões centrais da atualidade da comunidade e da função social da escola para os Sem Terra.

Nesse contexto de mudança, em 2010, se constituiu a equipe para estudo e implementação dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes do Paraná. Os Complexos de Estudo chegaram ao MST sobretudo a partir das traduções do professor Luiz Carlos de Freitas, pelo seu esforço em estudar a experiência pedagógica soviética e realizar a tradução das obras de Moisey Mikhailovich Pistrak, *A Escola Única do Trabalho*, em 1981, e *A Escola Comuna*, em 2009.

No Brasil, várias são as experiências de trabalho com Complexos, denominadas de Complexos Temáticos, Complexos de Estudo ou Sistemas de Complexos. Frazão, Lopes e Sachs (2020) sistematizam os Complexos de Estudo no Brasil através de um levantamento de dados em teses e dissertações, com o recorte temporal entre os anos de 2013 e 2016. Foram sistematizados pelos autores “31 trabalhos que abordam a temática dos complexos de estudo – eles compõem parte do nosso corpus. A maior parte é fruto de pesquisa desenvolvida em Mestrado Acadêmico (19), seguida de Doutorado Acadêmico (sete) e de Mestrado Profissional (cinco)” (Frazão; Lopes; Sachs, 2020, p. 180).

O MST, no documento intitulado *Proposta Educacional do MST/Paraná para escolas de assentamentos e acampamentos: ciclos de formação humana com complexos de estudo*, fez também uma sistematização com outras 25 teses e dissertações olhando para as produções que envolveram a educação nas Escolas Itinerantes entre os anos de 2007 e 2020. Esses documentos constituem avaliações e descrições acerca das experiências dos Complexos, sobretudo em áreas de Reforma Agrária. Para Savi e Antônio (2016, p. 359),

A organização pedagógica por Ciclos constituiu-se em um caminho que possibilitou avançar nas discussões e na proposição curricular por Complexos de Estudo para a escola Base e para as Escolas Itinerantes do MST. A referida proposta está organizada em um documento intitulado Plano de Estudos, que é o currículo prescrito organizado por Complexos.

O Plano de Estudos foi organizado coletivamente entre os anos de 2010 e 2013, atualizado em 2020 com o nome de *Proposta Educacional do MST/Paraná para escolas de assentamentos e acampamentos: ciclos de formação humana com complexos de estudo* (MST, 2020). Nele constam os princípios da educação para os Sem Terra, os objetivos de ensino e formativos da educação e da escola e a organização dos Ciclos de Formação Humana com os Complexos de Estudo.

Como já mencionado, os Complexos surgem na União Soviética após a Revolução de 1917, pois além da necessidade de reconstruir a sociedade e a escola pós-guerra, precisava ser formado o ser humano capaz de viver no socialismo, conforme assevera Krupskaja (2009, p. 105-106):

No começo da revolução a tarefa colocada para a escola pela reviravolta revolucionária parecia, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores pioneiros da nova escola começaram seu difícil trabalho. Era preciso abrir uma picada na floresta virgem, trabalhar por sua conta e risco, observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles.

Alguns estudos ainda não traduzidos em sua totalidade dão conta de que os Complexos são citados na literatura da Rússia antes da revolução de outubro. No caso do MST, embora o contato de alguns membros do Setor de Educação seja anterior a 2009, é a partir da tradução da *Escola Comuna* que se toma a decisão política de estudar essa experiência histórica e realizar uma releitura a partir do contexto brasileiro, dada a necessidade de formação do Sem Terra para a construção de outro modelo societário, para além do capitalismo. Considerando o tempo histórico, as características da sociedade brasileira a partir dos anos de 2010, foram elencados conceitos centrais que poderiam nortear a construção curricular a partir das escolas do MST, tais como: o estudo da realidade (atualidade), o trabalho como princípio educativo (trabalho socialmente necessário) e a auto-organização dos estudantes (autogestão).

Silva *et al.* (2025) abordam a potencialidade do trabalho nas Escolas Itinerantes ao afirmar “o potencial educativo do Trabalho Socialmente Necessário e sua incidência na construção de práticas agroecológicas nas escolas do campo, em sua estreita relação com as comunidades locais e fortemente atrelado ao planejamento de ensino e a auto-organização dos estudantes” (Silva *et al.*, 2025, p. 11, tradução nossa).

O Complexo de Estudo, precedido pelos Ciclos de Formação Humana, movimenta as bases das ciências e da arte, com métodos específicos para dar conta da formação de ser humano integral, em uma perspectiva omnilateral, que se coloca em direção ao desenvolvimento pleno de todas as suas dimensões humanas. Essa concepção educativa persegue uma formação que possibilite formar seres humanos com capacidade de pensar sobre a realidade e nela intervir, e projetar desde já a constituição de uma nova sociedade, na qual não haja exploração humana e ambiental, conforme assevera Leite,

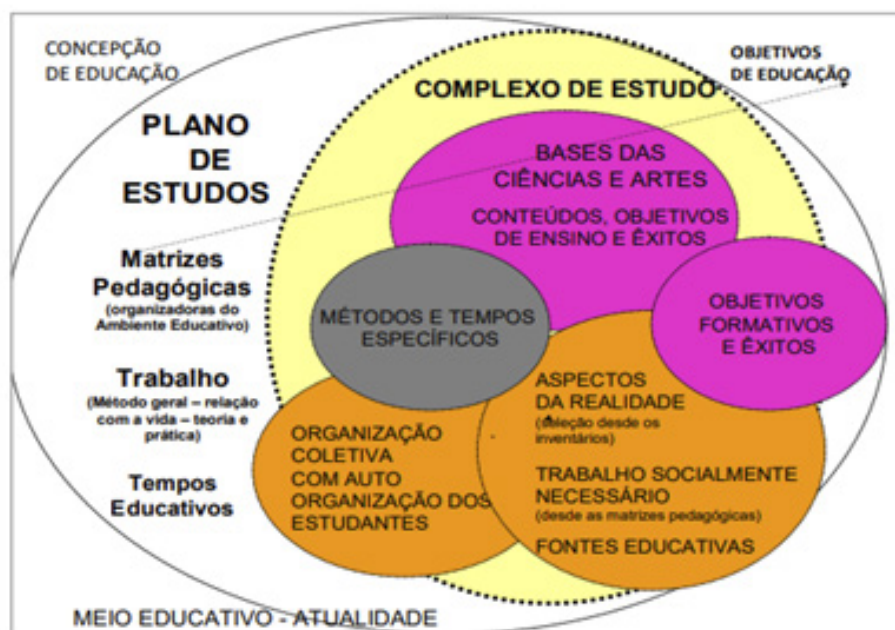
O esquema circular reúne o conjunto dos elementos que integram os Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, organizados em uma parte comum e em outra diferenciada, compondo a parte comum os objetivos com a educação no conjunto do trabalho escolar. A parte diferenciada representa os Complexos de Estudo enquanto unidades curriculares multifacetadas, integradas pela articulação intencional das bases das ciências e artes com seus métodos específicos para o estudo e o desenvolvimento do trabalho social e a auto-organização dos estudantes que se movimentam a partir de determinada porção da realidade. Cada uma dessas unidades curriculares traz elementos de diferentes disciplinas, portanto, a proposta preserva a especificidade do campo de estudo das mesmas, porém propõe uma metodologia para romper com a fragmentação do conhecimento, a partir da compreensão da realidade (Leite, 2021, p. 9).

A articulação entre trabalho, atualidade, auto-organização e as bases das ciências e da arte abre a possibilidade de questionar a realidade a partir dos conhecimentos científicos e do trabalho enquanto processo formativo, e não como alienação.

Nessa direção, não sem limites e desafios, os Complexos de Estudo alinhados aos Ciclos de Formação Humana têm contribuído com a perspectiva de transformação da forma escolar (Caldart, 2010) tão necessária quanto urgente, possibilitando tensionar e muitas vezes alterar a lógica escolar hegemônica da escola capitalista.

A Figura 1 sistematiza o Complexo de Estudo e o movimento entre os diferentes princípios educativos constituídos no MST e a partir da experiência soviética como base para o trabalho pedagógico na escola dos Sem Terra. A partir desses elementos, outras questões de cunho sociopolítico e pedagógico são abordadas e o estudante passa a sentir-se sujeito do processo, passa a entender a escola como um espaço-tempo de sua vida, que ajuda na compreensão do mundo onde vive.

Figura 1 - Figura representativa do Complexo de Estudo



Fonte: Plano de Estudos (2013).

Para Freitas (2009), os Complexos de Estudo são uma possibilidade de organização do material educativo que se coloca no campo da resistência para superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre a teoria e a prática.

A Escola Itinerante no Paraná, a partir do processo coletivo de construção dos Complexos de Estudo, tem se configurado como uma experiência de escola contra-hegemônica, que vem demonstrando compromisso com as bandeiras de luta dos camponeses e camponesas, por exemplo, ao tensionar a alteração da forma escolar e ao incluir a participação direta dos estudantes e da comunidade nas decisões sobre o processo educativo que interessa ao coletivo. Nesse processo, embora incidam os limites impostos pela sociedade capitalista, bem como os assédios das políticas neoliberais e os processos de mercantilização da educação (Freitas,

2018), vislumbra-se a possibilidade de tensionamento voltado à formação humana integral, de desenvolver nos estudantes a capacidade de conhecer profundamente a realidade em que vivem, as diversas determinações existentes, e se colocar em luta com sua classe pela transformação radical da sociedade, começando pela intervenção nos seus territórios de vida.

De forma efetiva a experiências dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes do Paraná traz elementos que acumulam para uma nova forma escolar, isso proporciona ao coletivo da escola, professores, estudantes, comunidade e demais setores da escola, uma participação direta nas decisões educativas.

O trabalho coletivo que movimento a organização da escola é um importante espaço para romper com a lógica individualista da escola capitalista. Os professores precisam planejar juntos, estudar juntos, dividir responsabilidades, assim como os estudantes e demais setores escolares, pois as consequências do bom ou mal resultado depende dessa coletividade.

A prática pedagógica incorpora diferentes ambientes e metodologias de ensino, sendo o trabalho um importante instrumento, pois articula questões reais da vida comunitária aos conhecimentos escolares, conteúdos, previstos para cada etapa/ciclo de ensino. Neste sentido os estudantes desde a escola são levados a problematizar questões centrais da vida e como são possíveis de resolver ou não. Isso exige que o professor estude a realidade para que o Complexo possa cumprir sua tarefa, articulando as diferentes bases, explicitadas na figura 1.

Outra fonte de aprendizado e do fazer coletivo são a organização das disciplinas por área do conhecimento (figura1), o que implica numa articulação entre os conhecimentos disciplinares na área, permitindo uma análise de forma interdisciplinar para responder a questão posta para resolver/ aprender. Essa prática tem exigido, além do trabalho coletivo dos professores, a abertura para o planejamento e avaliação por área, rompendo com a hierarquia entre as disciplinas e os conhecimentos.

Embora os Complexos de Estudos seja a possibilidade de romper com a forma da escola capitalista, encontra uma série de dificuldades, uma vez que os vários fatores externos a proposta, que vão desde a relação com a rede mantenedora, ao entendimento da comunidade, impedem sua implementação de forma efetiva.

No próximo item, vemos como isso resulta na formação continuada de educadores e a realidade das comunidades camponesas.

Formação Continuada de Educadores e a construção de uma escola vinculada à realidade camponesa

A formação de educadores tem sido pauta de inúmeros debates na atualidade, sobretudo após as recentes mudanças no trabalho pedagógico de grande parte das escolas públicas brasileiras, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a desvalorização do trabalho docente. Hypolito (2021), analisando o contexto político pós-pandemia e o avanço no controle do trabalho docente via diferentes tecnologias, alerta para a pressão do setor privado e das elites sobre as escolas públicas:

As condições das escolas públicas, em especial as escolas das classes populares, são muito precárias. Isso tudo dificulta ainda mais um retorno presencial, muito embora grupos da

elite e muitos representantes dessas consultorias privadas têm pressionado mais e mais para um retorno ao ensino presencial (Hypolito, 2021, p. 13).

Neste contexto de precarização e controle do trabalho docente, o adoecimento e a busca por complementação da renda ocorrem constantemente entre os docentes da educação pública. Na escola do campo, o tempo de deslocamento entre os locais de trabalho e os contratos temporários e descontínuos não garantem um vínculo com a escola e com a comunidade.

A preocupação com a formação docente esteve pautada desde a gestação da proposta educativa do MST. Em um primeiro momento, o próprio coletivo realizava a formação, estudando junto, elaborando conhecimentos e sínteses a partir dos elementos concretos e da necessidade apontada pela realidade. Para o MST (2001, p. 24):

educadores e educadoras devem se assumir como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraindo delas lições de pedagogia que permitem fazer (e transformar) em cada escola, e do seu jeito, o ambiente educativo, que reproduz e produz o Movimento como sujeito educador.

Tal perspectiva implica educadores capazes de atuar a partir de uma formação crítica, voltada para a leitura da realidade e em conexão com os conhecimentos científicos. A luta por cursos de formação inicial, o curso normal, a pedagogia e as licenciaturas, é pautada junto ao governo federal, e esses cursos passam a ser ofertados por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em vários centros de formação do MST.

Segundo Caldart (2002), necessitava-se de professores que tivessem títulos de formação média e superior, formados a partir dos princípios e conforme as expectativas dos Sem Terra, considerando sujeitos “oriundos dos próprios assentamentos, de modo que pudessem disputar vagas nos concursos e contratações públicas e superar o fato de o MST enfrentar problemas com professores “de fora” e estes não incorporarem ao trabalho das escolas a proposta político-pedagógica do Movimento” (Marques, 2010, p. 58).

A primeira turma de Pedagogia da Terra iniciou em janeiro de 1998, como resultado da parceria entre o MST, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), com apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (Marques, 2010). “Esta turma reuniu, naquela época, boa parte dos integrantes do Coletivo Nacional de Educação do MST” (Marques, 2010, p. 65), e homenageou Salete Strozake, militante do Movimento que faleceu em 1997, em um acidente de ônibus, quando ia buscar seu diploma a fim de se matricular na turma.

Após essa turma, várias outras foram formadas em todo o território brasileiro, em diferentes universidades. Diniz-Pereira (2008) afirma que a participação nos cursos de formação inicial de professores do MST foi fundamental para a própria decisão das estudantes de se tornarem educadoras Sem Terra. Além da identidade Sem Terra, o autor destaca a experiência coletiva e a qualidade na preparação profissional técnica e pedagógica.

No Paraná, a primeira turma de Pedagogia para Educadores do Campo é fruto da articulação política entre movimentos camponeses, a Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo e as universidades presentes na II Conferência Estadual Por uma Educação do Campo (Verdério, 2011), no ano de 2000, em que foram apontadas a falta de políticas públicas para

a Educação do Campo e a necessidade de formação de educadores. O curso teve sua primeira oferta no ano de 2004, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no campus de Francisco Beltrão, no sudoeste paranaense. Segundo Verdério:

Os sujeitos que participaram do curso de Pedagogia da Terra Turma Antonio Gramsci, todas e todos de alguma forma já tinham vínculo com atividades educativas, seja em espaços formais ou não formais. No momento de inscrição para o vestibular, dos trinta e cinco graduados na Turma Antonio Gramsci, onze estavam inseridos nas Escolas Itinerantes do Paraná; três atuavam na Educação de Jovens e Adultos; dois desenvolviam trabalho na Educação Infantil; dois vinculavam-se às Casas Familiares Rurais; três a Centros de Formação dos MSP's do C; dois já atuavam em escolas do campo; uma tinha trabalho junto ao grupo de mulheres de sua comunidade; dois atuavam na organização dos jovens e nove desenvolviam tarefas organizativas junto aos Movimentos Sociais e às Organizações Populares do Campo (Verdério, 2011, p. 164).

Considerando os sujeitos que cursaram a Pedagogia para Educadores do Campo no Paraná, é possível perceber o vínculo com os movimentos sociais e sobretudo com a Escola Itinerante. Depois dessa turma, uma segunda oferta foi feita pela Unioeste, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e também pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

Constata-se, portanto, que a formação dos educadores sempre esteve no bojo da educação dos Sem Terra. A implementação dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo exigiu um longo processo de formação continuada do coletivo escolar, ou seja, além dos educadores, foi necessário formar os estudantes e a comunidade.

Dentre os elementos trabalhados nas formações continuadas, estava o estudo nos coletivos pedagógicos da própria escola. Estudar sempre foi uma máxima do MST, campanhas como *Todo Sem Terra Estudando* marcam o histórico da educação dentro dos assentamentos e acampamentos e exigem da escola e do Setor de Educação, nos locais, um retorno à coletividade. O coletivo de educadores precisa estar em sintonia com o contexto local e com as exigências da comunidade. Na experiência da Escola Itinerante do Paraná, a rotatividade dos professores acaba sendo um impeditivo para essa sintonia, pois a mudança constante no quadro de professores impede um conhecimento aprofundado da dinâmica da escola. Outra questão é a diferença entre os educadores que são da comunidade, formados em cursos do MST, e aqueles que vêm de fora e não constituem identidade.

Sapelli (2017), na avaliação do processo de implementação dos Complexos de Estudo, após quatro anos, traz algumas reflexões sobre a formação dos educadores:

A construção do Plano de Estudos, bem como o período posterior de implementação, colocou o grupo envolvido num processo muito interessante de formação continuada, que exigiu muita organização do Movimento e das universidades parceiras, busca de financiamento e planejamento. As formações se deram em vários momentos, desde 2013, em âmbito local (portanto, nas escolas e na rede das escolas envolvidas) e de forma centralizada (em Lerroville/Londrina, em Cascavel, em Guarapuava, em Medianeira, em Curitiba, dentre outras localidades), envolvendo as equipes de coordenação das escolas, os educadores, líderes das comunidades, educandos e o setor estadual de educação do MST/PR. Essas ações explicitam a necessidade de intensificar a relação entre os processos de construção curricular e de formação de professores. Houve dificuldades para financiar um processo mais constante de formação, o que indica a incapacidade e o desinteresse do Estado para promover ações de mudança efetiva da escola, de construção de

propostas curriculares contra-hegemônicas, de ações de formação continuada vinculadas à perspectiva crítica (Sapelli, 2017, p. 623).

A dimensão da formação inicial e continuada dos educadores é uma questão central para a construção de uma escola inclusiva e que supere a forma escolar hegemônica, exigindo romper com o modelo de formação adotado pelas políticas neoliberais, implementado nos últimos anos, a partir da BNCC e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC - Formação, e refutado por várias organizações de trabalhadores em educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Curado (2019), ao analisar a formação dos educadores do campo, ressalta a possibilidade de produção de conhecimento desde os locais e respeitando a diversidade e a especificidade camponesa. Outra contribuição da autora diz respeito à formação na epistemologia da práxis, com o desenvolvimento de uma “consciência crítica, emancipadora, por meio do par dialético da crítica e da transformação do real” (Curado, 2019, p. 281).

A experiência dos Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná exigiu ressignificar e direcionar a formação dos educadores. Além das formações elencadas por Sapelli (2017), entre os anos de 2014 e 2016, a Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, ofertou, em parceria com o MST, o Curso de Especialização *Lato Sensu*:

em Educação do Campo (Esp. EdoC) na interface com o trabalho educativo das escolas das áreas de Reforma Agrária que os educadores/estudantes atuavam, em consonância com o avanço na implementação dos Complexos de Estudos nas escolas envolvidas. [...] incorporou um duplo desafio sustentador do processo formativo e que diz respeito a proporcionar o acesso à formação continuada de educadores do campo que atuam nas áreas de Reforma Agrária. Esse processo esteve fundado na interlocução da Educação Superior com a Educação Básica, desde as práticas educativas nas escolas atreladas a implementação do PPP dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, assegurando uma formação continuada articulada aos processos de gestão e vida das escolas em que atuam (Leite *et al.*, 2020, p. 1149 - 1151).

Assim como os cursos de formação inicial e as formações locais, a pós-graduação também se torna uma necessidade dos educadores Sem Terra, pois a compreensão do processo educativo contra-hegemônico passa pela formação de educadores qualificados para a crítica e a transformação do real (Curado, 2019), o que exige entender a realidade e a articulação com o conhecimento e o método específico de ensino e de aprendizagem que, neste caso, é o método dos Complexos de Estudo.

No caso da Especialização, a organização metodológica propiciou a práxis à medida que os educadores/estudantes estavam em serviço e precisavam dar conta da implementação dos Complexos de Estudo, da reflexão e da sistematização do processo nas escolas em que estavam vinculados (Leite *et al.*, 2020).

Outra responsabilidade dos educadores/estudantes era com o coletivo de educadores da escola, os que não estavam cursando a Especialização, o que levou à criação do coletivo pedagógico que teve a tarefa da formação local.

O curso de Especialização contribuiu com a organização da formação local de cada escola, com o conjunto de educadores que não pôde cursar regularmente. Os coletivos pedagógicos das escolas estruturaram um processo de formação continuada em cada local, com vistas a socializar com os demais educadores, que não participavam do curso,

aspectos centrais tratados nele, na intenção de dar subsídios teórico-práticos para todos os educadores atuarem de forma criativa e ativa no desenvolvimento do experimento dos Complexos de Estudos em cada escola (Leite *et al.*, 2020, p. 19).

A formação continuada, portanto, assume outra dimensão, que não a individual ou de ganho pessoal, mas da responsabilidade coletiva, com aqueles que ficaram na escola. Dessa forma, o educador/estudante torna-se sujeito do processo histórico-social (Curado, 2019) e rompe com a formação mecânica e pré-determinada.

Num cenário de ataque à formação e à carreira docente, experiências como a do coletivo de educadores do MST são luzes lançadas diante da política de privatização e padronização da escola pública no Brasil, que nega a diversidade e a especificidade da escola do campo.

Pensar na inclusão dos camponeses desde a educação implica pensar as especificidades da vida nas comunidades, o que representa construir uma política educacional que vai na contramão da padronização proposta pela BNCC, e isso incide diretamente na formação de educadores com capacidade de pensar criticamente sobre a realidade, trançando elementos pedagógicos capazes de contribuir para a transformação do real, com vista à emancipação do ser humano.

A proposta de formação inicial e continuada de educadores(as) demonstrada nesse item, tem como ponto central a possibilidade efetiva de superar a lógica formal adotada pela escola capitalista e a proposta neoliberal para educação, sistematizada na BNCC e, sobretudo na BNC-Formação. As críticas elencadas por Curado (2019), as experiências sistematizadas na prática de formação de professores no MST demonstram que a formação de educadores(as) são centrais para a inclusão de camponeses na escola.

Embora muito debatida a inclusão para os povos do campo, excluídos da escola e de outros setores da sociedade, pela própria organização social capitalista, passa pela formação de professores. Os elementos trabalhados no texto abrem a possibilidade para que os futuros educadores(as) possam ter instrumentos concretos para o trabalho pedagógico.

A construção de uma escola inclusiva, passa pela formação inicial e continuada dos educadores(as), portanto os cursos de formação inicial e continuada precisam dialogar com a escola que queremos construir, com o ser humano que desejamos formar. O vínculo concreto com a realidade permite que desde a fase de formação o futuro educador (a) possa ir criando possibilidade de intervenções efetivas para superação da discriminação, da falta de qualidade e outros tantos desafios encontrados nas escolas públicas brasileiras destinadas aos camponeses e aos trabalhadores de forma geral.

Considerações finais

Em tempos em que o debate sobre a inclusão dos sujeitos na escola pública ganha destaque com as medidas de privatização, mercantilização, padronização e controle, cabe perguntar: qual inclusão tem sido promovida? Inclusão para quê e para quem?

As Escolas Itinerantes do MST, organizadas a partir de um currículo estruturado por Ciclos de Formação Humana com Complexo de Estudo, têm se mostrado como uma possibilidade de inclusão dos camponeses na escola do campo, de modo a possibilitar o acesso às bases das

ciências ao mesmo tempo que busca atuar na formação das diversas dimensões humanas, tendo o trabalho como categoria central.

Da mesma forma, os marcos normativos conquistados e que delineiam as bases legais da Educação do Campo trazem elementos e concepções do trabalho pedagógico vinculados à vida e à cultura dos camponeses. Ações como as elencadas neste texto mostram formas de construir alternativas pedagógicas e uma organização escolar que incluem os sujeitos como participantes diretos e ativos do processo, atribuindo, assim, outro significado à escola e ao processo educativo.

O processo coletivo empreendido na gestão dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo demonstrou um grande potencial formativo, não apenas para os estudantes, mas para os educadores envolvidos no processo. A formação inicial e continuada também é ressignificada, uma vez que a implementação exige estudo, planejamento e avaliação coletiva.

A análise realizada permite afirmar que a organização curricular das Escolas Itinerantes do Paraná rompe com algumas questões centrais da forma escolar capitalista, tais como a padronização da educação, a avaliação meritocrática, dentre outras, constituindo-se como foco de resistência ao avanço da política neoliberal na educação pública brasileira.

Os elementos gerais trazidos denotam a construção de uma proposta curricular alicerçada sobre a Escola do Trabalho que se baseia na autonomia do movimento social ante a ingerência do Estado, buscando se constituir de forma politizada e autônoma, o que a coloca na contramão da proposta hegemônica, pois abre espaço para tensionar a BNCC e a BNC-Formação e garantir espaço para a diversidade dos povos do campo no Brasil.

Neste aspecto o fortalecimento de uma educação inclusiva para os povos do campo e para a Educação do Campo passa pelo rompimento com a política educacional adotada pelo Ministério da Educação nos últimos períodos, permitindo a autonomia das escolas e das comunidades camponesas para decidir seu projeto educativo e condições concretas para executá-la.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por**

uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 1031.

CALDART, R. S. A escola do campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

CALDART, R. S. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação. **Cadernos do ITERRA**. Pedagogia da Terra. Veranópolis, ano II, n. 6, dez. 2002.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores. *In*: MOLINA, M. C; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2019.

DINIZ-PEREIRA, E. J. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **Justiça social:** desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FRAZÃO, G. A. F.; LOPES, W. R.; SACHS, L. Complexos de estudo: levantamento bibliográfico e análise de pesquisas realizadas no Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 171-187, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.54969>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAC, M. M. **Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

GRABAUSKA, S. G.; BASTOS, M. L. B. A constituição de comunidades de professores, como investigadores críticos de suas práticas, contribui para a construção de uma ciência educacional crítica. *In*: Seminário Internacional de Educação, 2, 2001, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2001. p. 19.

HAMMEL, A. C. **Ciclos de Formação Humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2013. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3616>. Acesso em: 10 ago. 2025.

HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KRUPSKAIA, N. K. Prefácio. *In*: PISTRAC, M. M. **A Escola-Comuna**. Tradução Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEITE, V. J. Os ciclos de formação humana com complexos de estudo da Escola Itinerante do Paraná. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, e51342, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/51342>. Acesso em: 10 ago. 2025.

LEITE, V. DE J.; SILVA, J. Z.; VERDÉRIO, A.; CAMPOS, J. C. A formação de educadores do campo e a educação básica: por uma prática escolar emancipatória. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1148-1172, 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/download/a-formacao-de-educadores-do-campo-e-a-educacao-basica-por-uma-pratica-escolar-emancipatoria/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MARQUES, T. G. **Pedagogia da Terra**: significados da formação para educadores e educadoras do Campo. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade Educação, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8CLLTS/1/disserta__o_ufmg__tatyane_gomes_marques_.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

MARX, K. **O capital**: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEURER, A. C.; DAVID, C. de (org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MÉSZÁROS, I. Reflexões e perspectivas das relações entre capital e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 533-540, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p533>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Boletim de Educação nº 8. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: acompanhamento às escolas. São Paulo, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Caderno de Educação nº 8. **Princípios da Educação no MST**. Porto Alegre, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Proposta Educacional do MST/Paraná para escolas de assentamentos e acampamentos: **ciclos de formação humana com complexos de estudo**, Paraná, 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Boletim da Educação nº 4. **Escola, trabalho e cooperação**. São Paulo, 1994.

SAPELLI, M. L. S. Ciclos de formação humana com complexos de estudos nas Escolas Itinerantes do Paraná. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 611-629, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017180548>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SAVI, C. L.; ANTONIO, C. A. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 2, p. 357-373, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v11i2.0003>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, J. Z.; GEHRKE, M.; VERDÉRIO, A. El trabajo educativo en las escuelas del campo de Brasil enfocadas en Agroecología. **Cuestiones de Sociología**, v. 19, n. 27, e162, 2025. Disponível em: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose162/20934>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SILVA, J. Z. da. **O trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2013.

VERDÉRIO, A. A formação de educadores do campo no Paraná no âmbito do PRONERA e da luta pelo direito à educação. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 9, n. 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2013.7939>. Acesso em: 21 ago. 2025.

VERDÉRIO, A. **A Materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam**: uma análise acerca do Curso de Pedagogia da Terra na Unioeste. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2011.

WIZNIEWSKY, C. R. F. A contribuição da Geografia na construção da Educação do Campo. In: MATOS, K. *et al.* (org.). **Experiências e diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.