

DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DO PARANÁ

SANDRA GUNKEL SCHEEREN

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

RESUMO: Neste artigo objetivou-se analisar 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. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, recorreu-se à revisão bibliográfica, à análise de documentos e entrevistas. Identificou-se que a política educacional em tela acirra a dualidade no sistema escolar, nega a Educação do Campo, além de intensificar a desigualdade social. Revelaram-se resistências e alternativas à política curricular, junto a luta pela revogação, no contexto investigado, as quais podem contribuir para a configuração de um Ensino Médio centrado no trabalho enquanto método geral, 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; Lei nº 13.415/2017.

INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte de dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e encontra-se vinculada ao Macroprojeto A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores/as escolares, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O projeto de sociedade que vem sendo construído sob a hegemonia do capital ao longo da história tem em seu alicerce a expansão do latifúndio, da mineração, da degradação ambiental, da violência e da produção de *commodities*¹. “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 (*ibid.*).

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.

Logo, “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). Apresenta-se como inimigo central dos povos que vivem no campo, nas águas e nas florestas e exige do Movimento Sem Terra (MST) uma “nova estratégia expressa na palavra de ordem Reforma Agrária Popular” (RAP) (*Ibid.*, 2021, p. 638).

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” (*Ibid.*, 2021, p. 368).

A RAP representa um novo posicionamento do MST e de outros movimentos sociais que compreendem que o sentido 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” na expectativa de combater a desigualdade social (Martins; Nunes; Gasparim, 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” (Martins; Nunes; Gasparim, 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” (*Ibid.*, 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 Educação do Campo(EdoC) se coloca com um dos pilares na construção da RAP, de acordo com Grein (2019). Nesta perspectiva, as/os trabalhadoras/es do campo sempre desenvolveram seus processos educativos na luta pela terra. 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” (*Ibid.*, 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 EdoC, 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).

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).

Grupos de estudos e pesquisas em EdoC 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” (Fonec, 2022, p. 3).

É importante ressaltar que mesmo sustentada por muitas ações significativas, a EdoC está em perigo diante do neoliberalismo. Dentre as ações da EdoC, destaca-se a necessidade de assegurar o direito à educação escolar nas comunidades camponesas. Neste contexto, é necessária à luta pelo não fechamento e pela implantação de escolas públicas em áreas de RAP (acampamentos e assentamentos²).

A EdoC 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). Em oposição aos pressupostos que sustentam a construção da EdoC 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 Contrarreforma³ do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Nesta perspectiva, identificou-se junto ao 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. Tais escolas, situam-se no movimento de luta por uma EdoC 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/as, acampadas/os e assentadas/os ao organizar, junto a outros movimentos sociais e organizações camponesas, a luta por uma EdoC a partir da década de 1990.

Destarte, tem-se como objetivo geral, analisar 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. A aproximação relacional de sua essência foi viabilizada pelo aporte do método do materialismo histórico-dialético, enquanto

teoria que possibilita a compreensão da história e como método científico de compreensão da realidade, bem como da práxis coletiva na luta pela transformação social junto ao MST.

Neste sentido, a análise está circunscrita à realidade e possui uma interpretação relacional. A aproximação “da totalidade é um processo complexo de distanciamento e de aproximação das diferentes camadas de análise” (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” (*Ibid.*). Em relação aos procedimentos metodológicos, adotou-se o levantamento bibliográfico, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Vale destacar que o levantamento bibliográfico revelou a ausência de estudos sobre a Contrarreforma no contexto da EdoC.

Também são referência neste estudo a proposta política e pedagógica do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, bem como os 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 Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHES), de organismos privados e de intelectuais vinculados à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da contrarreforma. Com o objetivo de aprofundar as análises, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com os/as 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.

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 refere-se ao 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/os trabalhadoras/es. Neste sentido, a proposta das Escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, expressa a síntese da concepção de educação do MST, construída também ao forjar a escola na luta pela terra. Destaca-se que as referidas escolas, protagonizadas pelo MST, se situam no movimento de luta e construção da EdoC.

Nesta perspectiva de formação, o trabalho é princípio educativo e matriz formativa basilar da constituição do ser humano, sendo incorporado a 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).

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 concebida 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). Nesta perspectiva, para que ocorra a materialização do trabalho pedagógico, adotam-se os Ciclos de Formação Humana (CFH) com Complexos de Estudo.

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 “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 CFH fundamentam-se no processo de desenvolvimento humano, alteram a estrutura da escola e os modelos de ensino. Refletir sobre os tempos na/da escola é, também, analisar “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).

Os encaminhamentos necessários à consolidação dos CFH se materializam na classe intermediária, nos agrupamentos e reagrupamentos, na avaliação qualitativa (formativa, som ativa e diagnóstica), no conselho de classe participativo, nos 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.

A adoção dos CFH exige tempos/espacos diferenciados na escola. Defende-se a possibilidade de educação em tempo integral, visto que a implementação da proposta exige um tempo/espaco 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).

Assim como na teoria marxista, o trabalho na proposta educacional do Movimento é elemento central. Para Sapelli e Leite (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 da 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 referida pedagogia, 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 (Freitas, 2003).

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).

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” (*Ibid.*). 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.

Cabe ao coletivo da escola a definição de cada complexo a partir dos elementos que se apresentam na pesquisa da realidade, ou seja, no inventário da realidade, construído em cada comunidade. Ele possui como um dos seus elementos centrais a porção da realidade que movimenta e subsidia 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”. Tendo como base da proposta disciplinar, o método do materialismo histórico-dialético”, objetiva-se a “superação da fragmentação do conhecimento”, ao preservar “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).

RESISTÊNCIAS E ALTERNATIVAS FACE À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)

Nesta subseção são apresentadas as implicações do NEM no estado do PR e as formas de resistência a partir das escolas de acampamentos e assentamentos em áreas de RAP, que organizam sua proposta por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, bem como, explicita-se como a SEED tem efetuado os encaminhamentos da

SCHEEREN, S. G.; FRANCISCO, M. V.

implementação da Contrarreforma do Ensino Médio junto às escolas e colégios supracitados. Ainda, são apresentados alguns exemplos de falas das/os representantes das direções e coordenações e da/o representante da coordenação do Setor de Educação do MST/PR.

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). Nesse sentido, oportunos são os seguintes apontamentos das/os participantes desta investigação:

[...] 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 compôs 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* (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 plataformização 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 [...].A Secretaria diz que [...] 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

por meio dos programas e plataformas instituídos pela Secretaria [...]para que a gente cumpra com a nossa função (E3, 2023).

Outro aspecto que merece atenção sobre o 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 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 pela revogação do NEM, porém, diante da imposição da SEED e da correlação de forças, a qual não possibilitou reverter a política educacional, o Setor de Educação do MST buscou diálogo com a Secretaria que, por sua vez, falseou as informações e ofertou apenas um itinerário, ao usar como subterfúgio o número reduzido de estudantes. Alguns depoimentos apresentados, ao longo deste artigo, relatam mais implicações do NEM, a exemplo da fiscalização, do controle e da precarização do trabalho docente, ao retirar a autonomia das/os professoras/es e das escolas.

Houve inclusive a retirada da Língua Espanhola das escolas e a imposição do Inglês, acrescido da ampliação da carga horária de Língua Portuguesa 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" (E1, 2023).

Desenvolver e/ou mobilizar competências passa a ser mais importante que o conhecimento. E1(2023) 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, ressalta-se 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 e no combate à desigualdade social.

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 assinou uma Carta Manifesto a fim de reiterar 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.

Os coletivos das escolas e colégios que compõem o Setor de Educação, ao analisarem a correlação de forças, buscam alternativas no sentido de “amenizar os impactos” (E8, 2023), sobretudo quando se considera a formação da juventude campestre. Neste sentido, a Coordenação do Setor de Educação, coordenadoras/es e professoras/es das escolas e colégios construíram o Itinerário Integrado por meio de encontros virtuais e presenciais com respaldo da SEED.

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. De acordo com MST (2006), para que se construa uma visão crítica e criativa de mundo, faz-se necessária 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.

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, a contraposição e a construção de alternativas pelo Movimento perante a conjuntura educacional sustentam-se nos princípios da organização coletiva e na pesquisa/estudo em que se firma o Coletivo Estadual de Educação, acrescido da Coordenação da Escolas Itinerantes. Os estudos, as reuniões e a comunicação foram conduzidas por um conjunto de escolas que aderiram à proposta de construir alternativas coletivas.

O/A entrevistado/a E5 (2023) 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 EdoC. Como meio de inserção e construção de tais lutas, convém potencializar a auto-organização das/os professoras/es e estudantes, a fim de estimular a participação em atividades de estudo e na efetivação de denúncias com relação ao Novo Ensino Médio, dentro e fora da escola.

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).

CONCLUSÃO

A contrarreforma que está em vigor padronizou o currículo paranaense (CREP) e nega a EdoC, entre outras especificidades da educação face à desigualdade social instaurada no estado investigado. Reduziram 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 e à juventude, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano e que deveriam ser apropriados por todas/os.

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. Essa perspectiva educacional, voltada para as/os filhas/os das/os trabalhadoras/es, fundamenta-se na educação de caráter interessado com finalidades imediatas, sendo que o futuro das/os educandas/os e suas atividades são predeterminadas e presas à aparência dos fenômenos.

As conclusões desse processo indicam que o Novo Ensino Médio é decorrente de uma política curricular autoritária, marcada pela ausência de participação da classe trabalhadora e pautada no projeto formativo do capital. Ou seja, está gestado no interior de um processo que agrava a dualidade no sistema escolar brasileiro e, assim, intensifica as desigualdades sociais, educacionais, culturais e econômicas.

É no interior das contradições capitalistas que o MST busca, junto ao movimento de luta da EdoC, 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 de capacidades ligadas ao trabalho intelectual sem dicotomizá-lo.

Nessa lógica, a ênfase na proposta teórico-metodológica das Escolas Organizadas em Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo culmina em um movimento de contraposição à Contrarreforma do Ensino Médio. Porém, a partir do presente estudo, verifica-se que, 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, as quais sinalizam retrocessos no contexto das escolas em questão.

Em meio as inúmeras adversidades observadas nos relatos das/os 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, diante das contradições presentes no atual sistema econômico de organização social, faz-se necessário o desenvolvimento teórico e prático da educação da classe trabalhadora a fim de que se possa atuar, 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

SCHEEREN, S. G.; FRANCISCO, M. V.

propor e construir alternativas para a juventude, na direção contrária ao chamado Novo Ensino Médio.

O Itinerário Integrado na Educação do Campo - Escolas de Assentamentos e Acampamentos - garantiu o equilíbrio na carga horária das disciplinas e, assim, a socialização de conhecimentos historicamente acumulados. Ou seja, o Itinerário é tido como uma forma de resistência, além de pautar e projetar outra forma de se conceber os processos educativos e as relações humanas.

No Itinerário Integrado é possível verificar a mobilização coletiva, a participação, a construção de alternativas pelo Movimento face à atual conjuntura educacional, em virtude de estudos, reuniões, comunicação e divisão de tarefas na construção das ementas. Nesse sentido, destaca-se a organicidade do Setor de Educação do MST/PR que, por meio de princípios pedagógicos e filosóficos, articula e fortalece as escolas, no processo permanente de defesa da formação omnilateral da juventude camponesa, a despeito das imposições da SEED.

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, concepção esta que integra a luta pela EdoC.

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 vinte anos, em 2023, no Paraná, único estado da Federação que segue com esta proposta de escola.

O estudo sobre a proposta de Ensino Médio não foi apreendido e apresentado em sua totalidade nesta pesquisa, a exemplo da dimensão agroecológica, qual tem centralidade na proposta e materializa-se em diferentes dimensões da EdoC. 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, ou seja, do Politecnismo defendido por Shulgin (2013).

A partir das experiências de educação do MST, 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 uma proposta de Ensino Médio, como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora para a construção de uma nova hegemonia e a superação da desigualdade social. Os desafios são muitos, contudo, grande também é a capacidade humana.

Artigo recebido em: 30/09/2024
Aprovado para publicação em: 04/12/2024

SOCIAL INEQUALITY IN THE CONTEXT OF RURAL EDUCATION AND HIGH SCHOOL COUNTER-REFORM (LAW Nº 13.415/2017) IN THE STATE OF PARANÁ

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyse the implications of the High School Counter-Reform in the state of Paraná and the forms of resistance from the perspective of the schools in MST camps and settlements. From the perspective of historical-dialectical materialism, a bibliographical review, document analysis and interviews were used. It was identified that the educational policy in question exacerbates duality in the school system, denies rural education and intensifies social inequality. Resistance and alternatives to the curriculum policy were revealed, along with the struggle to repeal it, in the context investigated, which could contribute to the configuration of a secondary education centred on work as a general method, as an expression of an education project linked to the interests of the working class for the construction of a new hegemony.

KEYWORDS: State; Rural Education; Schools in MST Camps and Settlements; Law. 13.415/2017.

LA DESIGUALDAD SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN CAMPO Y LA CONTRAREFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (LEY Nº 13.415/2017) EN EL ESTADO DE PARANÁ

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar las implicaciones de la Contrarreforma de la Enseñanza Media en el estado de Paraná y las formas de resistencia desde la perspectiva de las escuelas de los campamentos y asentamientos del MST. Desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, se utilizó una revisión bibliográfica, análisis de documentos y entrevistas. Se identificó que la política educativa en cuestión exacerba la dualidad en el sistema escolar, niega la educación rural e intensifica la desigualdad social. Se revelaron resistencias y alternativas a la política curricular, así como la lucha por su derogación, en el contexto investigado, que podrían contribuir a la configuración de una educación secundaria centrada en el trabajo como método general, como expresión de un proyecto educativo vinculado a los intereses de la clase trabajadora para la construcción de una nueva hegemonía.

PALABRAS CLAVE: Estado; Educación Rural; Escuelas en Campamentos y Asentamientos del MST; Ley Nº 13.415/2017.

NOTAS

1- Mercadorias padronizadas.

2-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, a exemplo dos setores de alimentação, de saúde, de educação e 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” (*Ibid*).

3 - Segundo Coutinho (2012), a partir dos estudos gramscianos, a contrarreforma é uma pura e simples “restauração”. Ela distingue-se do conceito de revolução passiva – que compreende o

SCHEEREN, S. G.; FRANCISCO, M. V.

momento de restauração (reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva) – e de renovação, ocasião em que 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.

REFERÊNCIAS

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.

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

CALDART, R. S. 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.

COUTINHO, C. N. 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.

FARIAS, A. M. 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.

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

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

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.

GREIN, M. I. *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.

GASPARIN, G.; WITCEL, R.; SANTOS, M. 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.

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

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

MOLINA, M. C. 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.

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

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

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. de J.; BAHNIUK, C. **Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. de J. 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.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. 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.

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

VERDÉRIO, A. **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.

SCHEEREN, S. G.; FRANCISCO, M. V.

SANDRA GUNKEL SCHEEREN: Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Rede Municipal de Educação de Londrina – PR. Áreas de interesse: Educação do Campo; Políticas Educacionais; Ensino Médio.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2079-5783>

E-mail: sandrascheerenn@yahoo.com.br

MARCOS VINICIUS FRANCISCO: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Presidente Prudente – SP. Atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e como Pró-Reitor de Ensino da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Áreas de Interesse: Políticas Educacionais; Currículo e Formação de Professores.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>

E-mail: mvfrancisco@uem.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).