

Proposta curricular por complexos de estudo das escolas itinerantes do paraná e base nacional comum curricular (BNCC): uma análise sobre diferentes currículos para a formação escolar

Curricular proposal by study complexes of the itinerant schools of paraná and the national common curricular base (BNCC): an analysis on different curricula for school education

DOI:10.34117/bjdv8n10-225

Recebimento dos originais: 12/09/2022

Aceitação para publicação: 17/10/2022

Roberto Gonçalves Ferreira

Mestrando no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Francisco Beltrão – PR

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Francisco Beltrão – PR

Endereço: R. Maringá, 1200, Vila Nova, Francisco Beltrão - PR, CEP: 85605-010
E-mail: robgferreira@gmail.com

Clésio Acilino Antnio

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Francisco Beltrão – PR

Endereço: R. Maringá, 1200, Vila Nova, Francisco Beltrão - PR, CEP: 85605-010
E-mail: clesioaa@hotmail.com

RESUMO

O artigo representa uma análise baseada nos resultados de uma pesquisa de mestrado em educação. A pesquisa desenvolveu uma análise acerca de duas propostas curriculares, tendo como objetivo principal compreender como as propostas dos Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes do Paraná e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se diferenciam como currículo para a formação escolar. O artigo analisa, mais especificamente, os elementos que representam a centralidade do currículo na atual política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tomando como base as mudanças no cenário educacional brasileiro. Buscou-se, portanto, a partir destes elementos, contextualizar o cenário sobre o qual se principia a criação da BNCC, para posteriormente compreender a estrutura desta proposta. Como orientação para melhor discutir as questões ora colocadas, partiu-se da seguinte indagação, na qual entende-se como sendo essencial para realização das análises aqui propostas: Como e por que a proposta curricular dos Complexos de Estudo e da BNCC se diferenciam como currículo para a formação escolar? Por isso, o trabalho procura trazer reflexões importantes em relação ao currículo, a partir da análise das especificidades curriculares da BNCC, como representante daquela concepção hegemônica de educação, e a da proposta curricular por Complexos de Estudo, como proposta autônoma e emancipadora das Escolas Itinerantes e também de fortalecimento da Educação do Campo. O trabalho de pesquisa foi realizado a partir do levantamento de dados por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Os documentos utilizados como fonte de dados foram: o documento referente à proposta

curricular oficial BNCC (2018) dos anos finais do Ensino Fundamental para o sistema educacional brasileiro e o documento Plano de Estudos (2013), que apresenta a proposta curricular por Complexos de Estudo, anos finais do Ensino Fundamental, para as Escolas Itinerantes do MST no Paraná. As análises concluíram que as concepções curriculares e os contextos sociais e educacionais se movimentaram e movimentam, tanto a política curricular de construção da BNCC, como a proposta autônoma dos Complexos de Estudo. Assim, considerou a BNCC representante de uma educação vinculada ao pensamento educacional hegemônico a partir de um ideal de qualidade do ensino que não corresponde às reais necessidades de formação dos sujeitos do campo, como os filhos dos trabalhadores em geral.

Palavras-chave: currículo escolar, base nacional comum curricular, política curricular.

ABSTRACT

The article represents an analysis based on the results of a master's research in education. The research developed an analysis of two curriculum proposals, with the main objective of understanding how the proposals of the Study Complexes of the Itinerant Schools of Paraná and the Common National Curricular Base (BNCC) differ as a curriculum for school education. The article analyzes, more specifically, the elements that represent the centrality of the curriculum in the current curriculum policy of the Common National Curriculum Base (BNCC), based on the changes in the Brazilian educational scenario. It was sought, therefore, from these elements, to contextualize the scenario on which the creation of the BNCC begins, to subsequently understand the structure of this proposal. As a guideline to better discuss the issues raised here, we started with the following question, which is considered essential to the analysis proposed here: How and why the curricular proposal of the Study Complexes and the BNCC are different as a curriculum for school education? Therefore, the work seeks to bring important reflections regarding the curriculum, from the analysis of the curricular specificities of the BNCC, as representative of that hegemonic conception of education, and the curricular proposal by Study Complexes, as an autonomous and emancipatory proposal of Itinerant Schools and also to strengthen Rural Education. The research work was based on data collection through documentary and bibliographic research. The documents used as a source of data were: the document referring to the official curriculum proposal BNCC (2018) of the final years of Elementary Education for the Brazilian educational system and the document Plan of Studies (2013), which presents the curriculum proposal by Study Complexes, final years of Elementary Education, for the Itinerant Schools of the MST in Paraná. The analyses concluded that the curricular conceptions and the social and educational contexts moved and move, both the curriculum policy of construction of the BNCC, and the autonomous proposal of the Study Complexes. Thus, it considered the BNCC representative of an education linked to hegemonic educational thinking from an ideal of quality education that does not correspond to the real training needs of rural subjects, such as the children of workers in general.

Keywords: school curriculum, common national curricular base, curricular policy.

1 INTRODUÇÃO

As escolas do campo no Paraná se configuram em um espaço de grande riqueza educacional para potencializar uma nova forma escolar, para trabalhar aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, entre outros. Todavia, precisam superar uma concepção hegemônica e conservadora de educação cuja essência é a formação para o mercado de trabalho, alinhado a um sistema de avaliação de desempenho, cuja meta é a obtenção de resultados para a elevação dos índices que apontam, melhora ou não, da educação escolar do país.

O problema para as escolas do campo, principalmente as Escolas Itinerantes, é que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) requer destas escolas a adequação a esta forma curricular e, portanto, contraditória com as concepções sociais e educacionais que formam as Escolas Itinerantes. A política curricular BNCC não propicia às escolas do campo, principalmente aquelas situadas nos acampamentos, a autonomia necessária para organizar o ensino com base numa proposta curricular que se experimenta nestas escolas, os Complexo de Estudos, que apresenta uma concepção de educação e uma organização do ensino e tempo escolar diferenciado em relação às escolas tradicionais, porém sujeita às mesmas normatizações inclusive em relação à BNCC.

A política curricular BNCC representa também o enfraquecimento das políticas públicas já implementadas nas Escolas Itinerantes. Entendemos que a concepção de educação e a organização do ensino e do tempo escolar praticadas nestas escolas são contraditórias com uma educação balizadora de um patamar comum de aprendizagens para a formação dos sujeitos para as escolas brasileiras, o que pode evidenciar uma diferença importante em termos formativos para as escolas. Nesse sentido, acredita-se que é urgente analisar criticamente este contexto de proposição curricular centralizadora para as escolas brasileiras, como a BNCC, para que a Educação do Campo possa garantir de fato, um espaço autônomo enquanto proposta curricular para as Escolas do Campo, frente à formação para competências propostas pela política curricular da BNCC.

Por conseguinte, uma análise crítica implica compreender as concepções curriculares e os contextos sociais e educacionais que movimentaram e movimentam, tanto a política curricular de construção da BNCC, como a proposta autônoma dos Complexos de Estudo. Então, a partir de nossa pesquisa, a qual este artigo retrata alguns de seus elementos importantes, buscou-se analisar e discutir uma educação desvinculada do pensamento educacional hegemônico, visto seu ideal de qualidade do ensino que não

corresponde às reais necessidades de formação dos sujeitos do campo, como os filhos dos trabalhadores em geral.

Como orientação para melhor discutir as questões ora colocadas, partiu-se da seguinte indagação, na qual entende-se como sendo essencial para realização das análises aqui propostas: Como e por que a proposta curricular dos Complexos de Estudo e da BNCC se diferenciam como currículo para a formação escolar? Com isso, construímos nossas análises a partir da análise das especificidades curriculares da BNCC, como representante daquela concepção hegemônica de educação, e a da proposta curricular por Complexos de Estudo, como proposta autônoma e emancipadora das Escolas Itinerantes e também de fortalecimento da Educação do Campo.

Com o objetivo de desenvolver tal compreensão, julgou-se necessário analisar mais especificamente a proposta da BNCC a partir do que se definiu ser a principal característica desta enquanto currículo escolar, o ensino por competências. Do mesmo modo, analisar a proposta curricular Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes do Paraná, tendo o trabalho como princípio educativo como seu principal elemento curricular. Por fim, procurou-se partir de uma análise mais específica para discutir as principais diferenças curriculares, voltadas à formação escolar entre a proposta da BNCC e a dos Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes do Paraná.

O trabalho de pesquisa foi realizado a partir do levantamento de dados por meio de pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2002). Os documentos utilizados como fonte de dados foram: o documento referente à proposta curricular oficial BNCC (BRASIL, 2018) dos anos finais do Ensino Fundamental para o sistema educacional brasileiro e o documento Plano de Estudos (2013), que apresenta a proposta curricular por Complexos de Estudo, anos finais do Ensino Fundamental, para as Escolas Itinerantes do Paraná.

Tanto a BNCC quanto a proposta dos Complexos de Estudo são documentos relativamente novos. Apesar de serem considerados assim, estes documentos carregam em sua estrutura e proposta um aglomerado de concepções e ideologias, construídas em um processo histórico, que se faz necessário entender para melhor situar as duas propostas a serem analisadas.

No primeiro tópico do artigo analisamos o contexto que antecede e, conseqüentemente, influencia a construção da BNCC, com o objetivo de compreender o seu processo de construção e as influências do setor político e econômico que nela se apresentam. Para tanto, procurou-se trazer, de modo geral, o contexto das mudanças

promovidas no cenário econômico mundial pelo movimento neoliberal e a influência deste movimento no tocante às políticas educacionais brasileiras, principalmente aquelas voltadas à avaliação e ao currículo escolar. Ainda, trazemos para a análise o processo de consolidação da BNCC, buscando desta forma apresentar qual seria a concepção de educação que parece estar presente na formulação do documento e o caráter centralizador desta proposta.

No segundo tópico discutimos a concepção curricular por competência como conceito central da BNCC e que caracteriza o ensino voltado para a formação de competências e habilidades comuns a todos os alunos do país. Assim, com fundamento na sua estrutura de conteúdos básicos, trazida pelo documento da BNCC, buscou-se apontar neste tópico o ensino por competências como elemento principal da proposta da BNCC enquanto currículo escolar. Discutimos, portanto, como o conceito de ensino por competências infere-se a este estar estritamente ligado a adquirir capacidades direcionadas para o mercado de trabalho, condição presente desde os primórdios do capitalismo e que condicionou a inserção dos trabalhadores nas escolas organizadas para tal propósito.

No terceiro tópico apresentamos a proposta curricular dos Complexos de Estudo, a qual passa por um processo de experimentação nas Escolas Itinerantes no Paraná. Buscou-se trazer, neste sentido, o contexto educativo que constitui estas escolas, que se propõe ser uma escola diferenciada daquela tida como tradicional e orientada em esfera regional quanto à organização dos conteúdos, avaliação e as metas de aprendizagem. Apresentamos, ainda, elementos presentes na organização do ensino por Complexos de Estudo, o processo de construção deste documento, apresentando os principais elementos que estruturam esta proposta e que lhe atribuem características diferenciadas das que estão presentes no currículo oficial, representado pela BNCC.

Enfim, a proposta do artigo foi apresentar uma discussão em torno da temática que envolve o currículo e a educação brasileira, representando uma ideia de formação escolar, prevista na proposta curricular oficial (BNCC) e a que está prevista na proposta dos Complexos de estudo, representando aqui a que acontece nas escolas itinerantes, organizadas nos acampamentos e assentamentos do MST no Paraná.

2 A POLÍTICA DO CURRÍCULO NACIONAL BNCC

A política educacional brasileira, principalmente no que se refere à sua política curricular, é constituída sobretudo, pelo movimento das influências do poder econômico

e político, que há muito tem direcionado a construção do currículo para as escolas brasileiras em todos os níveis de ensino. A BNCC é, neste contexto, de modo geral, a representação de tais influências, que no ano de 2015, tem divulgada a primeira versão do documento para consulta pública, voltando suas ações para a construção de um currículo comum que pudesse servir de base para a formação escolar no Brasil.

Fato é que tais interesses sempre estiveram presentes na escola, mas pode-se dizer que o Movimento em torno da BNCC representa uma retomada mais intensa deste ideário econômico. A proposição das atuais políticas educacionais, aliadas a interesses empresariais, expressa em suas entrelinhas a centralidade que a proposta educacional assume em relação à organização do currículo para as escolas brasileiras. Portanto, o processo de construção de tal documento apresenta implicações que se ocultam face a um discurso de melhoria, de elevação da qualidade do sistema educacional brasileiro.

Para compreender melhor esse processo é preciso discutir a ideia de centralidade da política curricular educacional, que é fruto sobretudo das políticas neoliberais, que desde a década de 1980 figuram no cenário brasileiro. Políticas que promovem mudanças em aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, propiciadas pela abertura do setor educacional aos organismos multilaterais, que passam a conduzir diretamente uma série de mudanças no campo educacional de vários países, juntamente com o Brasil, como aponta Maués (2003, p. 12):

É nesse contexto de globalização e neoliberalismo, este como um constructo ideológico do primeiro, que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento.

A partir desse alinhamento dos países aos ideários neoliberais, representados pelos organismos multilaterais, inicia-se, principalmente no âmbito da educação, uma série de ações por parte dos governos para estruturar o sistema educacional às orientações destes organismos. Ações estas que vão modificar as políticas educacionais e desencadear uma série de reformas educacionais, principalmente as ligadas ao currículo e à avaliação escolar que vão direcionar a proposição de um currículo nacional.

Aprovada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental em 22 de dezembro de 2017, Resolução do Comitê Nacional de Educação CNE/ CP nº 2, e para o

Ensino Médio em 4 de dezembro de 2018, Parecer CNE/CP nº 15/2018, a BNCC passou a regulamentar em nível nacional a fixação dos conteúdos que minimamente terão que ser trabalhados nas escolas, nas etapas da Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo o documento, a obrigatoriedade em relação aos conteúdos previamente propostos tem como objetivo promover em escala nacional a formação de competências e habilidades que assegurem um processo educativo integral, buscando diminuir as desigualdades do ensino no país. Este objetivo é expresso na orientação direcionada aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas.

Nesse contexto, é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo [...]. Nesse processo de reorientação curricular, é imprescindível aos sistemas de ensino, às redes escolares e às escolas: orientar-se pelas competências gerais da Educação Básica e assegurar as competências específicas de área e as habilidades definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 475).

A BNCC oficialmente começou a ser construída em 2015 e foi em 2019 que este documento passou a direcionar em caráter obrigatório os currículos escolares em todo o país. Sua base de construção é fortemente marcada pela política e conseqüentemente carrega consigo uma série de conflitos e tensões em torno de sua aprovação.

Identifica-se no documento da BNCC um contexto semelhante ao da década de 1990, quando a política curricular brasileira esteve alinhada à construção de um currículo intimamente ligado ao cenário econômico, voltado a um projeto de desenvolvimento, cuja formação dos sujeitos, apesar de ser apresentada como necessidade de ser desenvolvida no sentido amplo, ou seja, sentido social, cultural e cognitivo, no fim se direcionava para o desenvolvimento de competências que visavam à qualificação para o trabalho produtivo (LIMA, 2020).

Apresenta-se, sutilmente evidenciado no texto, o esforço e direcionamento que se aplica, há pelo menos nas últimas três décadas, na construção do currículo escolar brasileiro, que é a formação de mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado de trabalho, frente ao avanço tecnológico cada vez mais crescente.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BRASIL, 2015, p. 13)

Do ponto de vista jurídico, já se tinha claro a necessidade de tal documento, uma vez que a LDB, promulgada em 1996, já fazia menção em seu art. 26 que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Entende-se, neste sentido, a BNCC como uma política de Estado, cujo objetivo é a melhoria dos resultados da educação do país e que, portanto, não se caracteriza como uma proposta no todo inovadora, visto que a política estatal com o discurso de melhoria dos resultados na educação sempre esteve presente, inclusive direcionando a legislação nesta área.

Outro entendimento acerca da BNCC gira em torno exatamente da proposta por um currículo nacional unificado. Esta unificação está pautada na busca por um processo de aprendizagem que garanta um conjunto de conhecimentos mínimos e comum a todos os alunos do país, e para tal apoia-se no conceito de ensino por competências (BRASIL, 2017). Uma pauta que assume um caráter reformista conservador, observado no discurso que se construiu em torno da elaboração das três versões do documento, muito alinhado a uma concepção tecnicista de ensino e aos princípios da teoria do capital humano (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Uma concepção inferida na observação de alguns objetivos da BNCC cuja finalidade, como apontada por Dourado e Siqueira (2019), é claramente voltada para os processos de desenvolvimento humano e econômico. Portanto, o ponto chave deste discurso, na concepção dos autores, é a busca de um mecanismo que possa garantir a retomada de aspectos econômicos, garantir a transformação cultural e criar um espírito de solidariedade nacional, afirmando ainda que:

[...] o movimento em torno da afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pode ser considerado determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e, no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

A afirmação do discurso de mudança busca, tornar o movimento pela Base tão estabelecido e legítimo quanto seus princípios. Neste viés, as metas e objetivos configuram um plano introdutório de um novo processo de escolarização. (DOURADO;

SIQUEIRA, 2019). Um processo que parece ser uma reorganização semelhante a vivenciada nos tempos de ditadura militar no Brasil, quando imperou a tendência tecnicista de ensino, diretamente ligada com a formação escolar para atender o mercado de trabalho no cenário de crescimento do setor industrial e que marcou a época. Nesta via, observa-se mais uma vez, os movimentos de arregimentação, organização e gestão, expressando um tipo de gerencialismo na educação, em que a gestão curricular se configura como objeto central da política governamental. (FRIGOTTO, 2015). O fato é que, no interior do movimento fundador da BNCC e na proposta de ensino por competências encontra-se o velho projeto de governo e de poder que historicamente tenta, por meio do conhecimento, abrir novos caminhos para conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos educativos na escola.

3 A CONCEPÇÃO CURRICULAR POR COMPETÊNCIAS DA BNCC

Como já pontuado, o conceito de competências não é atual. Tal concepção começa a ser construída a nível mundial em 1970 nos chamados “países do capitalismo central”, chegando aos “países periféricos” como o Brasil a partir de 1980. O termo surge a partir das mudanças propostas pelo movimento de reestruturação produtiva, no modelo Toyotista de produção flexível. Mudanças que provocaram um reordenamento do mundo do trabalho na época (GONÇALVES et al, 2020).

Essa reestruturação produtiva preconizou a formação de um trabalhador afim de que este pudesse adquirir determinadas competências práticas. Tais competências, então, seriam determinadas de acordo com a necessidade de reestruturação do trabalho, definindo a partir daí, como menciona Gonçalves et al (2020, p. 12), “um rol de competências a serem desenvolvidas pelos chamados trabalhadores polivalentes”. Conforme ainda estes mesmos autores, no Brasil a ideia de formação por competências chega aos trabalhadores fabris e na educação básica ao mesmo tempo.

No caso do Brasil, a partir dos anos de 1990, um conjunto de competências gerais para a formação de trabalhadores e/ou para novas gerações de trabalhadores, passou a nortear as reformas curriculares e de avaliação em larga escala para a educação básica. (GONÇALVES et al, 2020, p. 12).

Antes de aprofundar o conceito de competências, trazido com a aprovação da BNCC, é preciso esclarecer como se apresentou no Brasil a ideia de desenvolver competências também a partir da educação escolar, característica de ganhou ao longo do

tempo mais espaço na definição do currículo escolar. Motta e Frigotto (2017) discutem esta temática a partir da ideia de investimento em capital humano, que de longa data a nível mundial conceberam ser este investimento, o motor de desenvolvimento econômico. Comentam os autores, que a formação de competências que chega ao cenário escolar é determinada por uma concepção “de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado”, pela qual se enfatizará alguns aspectos formativos para este contexto de atuação:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

A respeito da proposição das competências, é crucial principiar a discussão que parta também da afinidade, ou melhor, da influência direta de uma das várias instituições privadas que ajudaram na construção da proposta da BNCC, como o Instituto Ayrton Senna (IAS). São instituições privadas que se tornaram responsáveis de promover a educação com base no desenvolvimento de competências para os processos de aprendizagem, trabalhando especificamente com as habilidades socioemocionais. Uma influência em relação a escolha das aprendizagens essenciais é destacada por Ciervo (2019, p. 12), apontando que o “[...] próprio documento questiona porque inserir essas competências essenciais na Base e responde alegando, dentre outros argumentos, que essas competências essenciais maximizam a aprendizagem [...]”. A autora cita ainda que o documento justifica a seleção das competências e deixa claro a influência do Instituto Ayrton Senna, ao enfatizar que a seleção se pautou em um estudo realizado pelo Instituto, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Governo do Rio de Janeiro:

Tal estudo, o qual em nenhum momento é nomeado, indica que alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem mais. O estudo citado pelo documento é o Projeto-piloto desenvolvido pelo IAS em parceria com a OCDE intitulado *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, desenvolvido no ano de 2014, envolvendo cerca de 25 mil alunos oriundos da rede estadual do Rio de Janeiro. (CIERVO, 2019, p. 12).

As competências socioemocionais estão presentes na BNCC, mas como exposto por Ciervo (2019, p. 11), “sem nenhum aprofundamento do que de fato significa o desenvolvimento dessas competências na escola”. A análise é de que, em todo material produzido durante a formulação dos textos da BNCC, é possível notar a centralidade que se dá ao ensino por competências, principalmente ligadas à ideia da educação integral.

Lopes (2001) já apontava para esta centralidade em relação à adoção do ensino por competências. A autora discute este caráter de centralidade pontuando que, por mais que houvesse consideráveis diferenças entre as propostas curriculares para educação básica e educação profissional na época, ambas tinham o foco voltado a formação para competências. O que se observará com essa centralidade é a adoção de um modelo cognitivo de aprendizagem. Nesta adoção, o modelo de competências está atrelado às necessidades do negócio, levando a uma padronização dos currículos para este fim (ZANOTTO; SANDRI, 2018). Portanto, na busca pela efetivação de tais princípios, a BNCC “ajusta a relação entre educação e gerencialismo”, utilizando uma “padronização curricular de amplitude nacional”. A normatização curricular vai rebuscar então, “além do modelo de competências, a concepção de currículo defendida no início do século XX”, momento em que se presenciou um grande movimento de controle sobre o trabalho docente Estes e outros aspectos caracterizam a BNCC como produto e promotor do gerencialismo. (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 139).

Diante de tal cenário, se faz importante questionar as limitações das concepções de educação, formação e dinâmica curricular que privilegiam o gerencialismo e as competências e habilidades como fundamentos pedagógicos estruturantes da BNCC. Seus fundamentos estão alicerçados nas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), nas quais o básico é naturalizado como mínimo, concepção que há muito permeia a educação brasileira sob a égide da educação para todos (BULHÕES, 2014). Contra esse processo conservador e reducionista, é importante a defesa do conhecimento enquanto base pedagógica, defender também a autonomia dos sistemas, instituições de ensino e educadores. O conhecimento é universal e precisa ser baseado no que historicamente foi produzido pela humanidade (BULHÕES, 2014). Os fundamentos epistemológicos e socialmente relevantes precisam ser construídos nos sistemas e instituições educacionais, com a participação de toda a comunidade escolar, fortalecendo a gestão democrática e, assim, a autonomia das instituições e seus sujeitos. A centralidade dada ao projeto educacional na base nacional comum engessa esta possibilidade.

4 A PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDO: UMA OUTRA POSSIBILIDADE DE CURRÍCULO EM CONTRAPOSIÇÃO À BNCC

Antagônica a iniciativa oficial e centralizador, como a BNCC, a proposta curricular por Complexos de estudo tornou-se uma experiência de envolvimento participativo e autônomo dos professores das Escolas Itinerantes do Paraná e representa uma outra perspectiva de proposição curricular frente a atual política curricular.

No contexto brasileiro, algumas formulações educacionais progressistas e críticas, como as de cunho marxista ou socialista, além de outras correntes filosóficas e educativas, foram introduzidas nas discussões da educação nacional por intelectuais críticos e por movimentos sociais nos anos 1980, época conhecida e representativa de um momento histórico de abertura democrática na sociedade nacional após o período de ditadura militar. Essas formulações constituíram-se como importantes orientações de cunho teórico-metodológico para o currículo escolar, chegando, até mesmo, a subsidiar a formulação de propostas e diretrizes curriculares nos sistemas oficiais de educação de governos de caráter mais progressistas, como ocorreu no estado do Paraná no final daquela mesma década do século passado (CUNHA, 1991), início da década de 90, do mesmo século, nos municípios de Porto Alegre/PR e Belo Horizonte/MG, para citar alguns casos (BARRETO, 1998).

Tais formulações encontraram nesses sistemas educativos oficiais, de certo modo, espaços de valorização de elaborações pedagógicas e curriculares importantes para construção de práticas educativas críticas e transformadoras da própria escola, considerada pela sua forma escolar retrógrada e de organização didática anacrônica (ALVES, 2001). Possibilitaram, ainda, apresentar uma relação de perspectiva teórico-metodológica para que professores configurassem suas práticas curriculares para além dos conteúdos e métodos tradicionais, tecnicistas e escolanovistas presentes, em certos aspectos, nas escolas brasileiras (SAVIANI, 1999; BARRETO, 1998).

Essas formulações progressistas também são interiorizadas nas formações do quadro de educadores do MST ainda nesse período, a exemplo das apropriações realizadas a partir da educação popular de Paulo Freire (1987) e da escola do trabalho de Pistrak (2000). Como os pedagogos russos, Freire também foi uma das matrizes pedagógicas presentes nessas práticas formativas dos educadores e nas práticas escolares, alcançando mais abrangência de caráter curricular devido à reinterpretação da proposta dos temas geradores para o currículo escolar na Educação Básica, originalmente pensada como método de alfabetização de adultos (SAUL e SILVA, 2009). Uma proposta que

convergência, além de seus princípios educativos emancipadores de caráter mais geral, para algumas das necessidades próprias do planejamento didático ou de ensino, visto a dinâmica organizativa do tema gerador para fases desse planejamento e para a organização curricular.

Relacionadas diretamente aos princípios educativos de Pistrak, ocorreram experiências que também recontextualizaram tais formulações, a partir de processos de reinterpretação e reelaborações. É o caso do sistema municipal de Porto Alegre/RS, que, na década de noventa do século passado, reinterpreto e reelaborou os princípios educativos de Pistrak para o currículo escolar em um movimento de reestruturação curricular para suas escolas públicas, a “Escola Cidadã”, organizada por ciclos de formação humana (AZEVEDO, 2005; BRANDÃO, 2002). A reinterpretação e reelaboração da proposta original da escola do trabalho, mais especificamente em relação à organização curricular por complexos, efetivaram-se porque assumiu o sentido de mediações didáticas temáticas (“complexos temáticos”), possivelmente a partir das confluências didático-curricular com as orientações dos temas geradores que, pelo modelo de planejamento do tema gerador, tornou-se uma das orientações curriculares muito presente nas proposições críticas de currículo no país (SILVA, 1999).

Ainda que não utilizassem de elementos teórico-metodológicos próprios da formulação curricular atual por Complexos de estudo, sistematizada sob coordenação do coletivo estadual de educação do MST/PR no processo de construção e implementação dessa proposta curricular nas escolas itinerantes deste estado, Hidalgo (2008), Gorodict e Souza (2004) e Rocha (1996) abordam alguns aspectos que representam um processo de reinterpretação e reelaborações que tratou a proposta original dos complexos de Pistrak no movimento de reestruturação curricular de Porto Alegre. Hidalgo observará aspectos dessa reinterpretação e reelaboração, demonstradas por certa simplificação e descaracterização. Para a autora, a proposta foi “desenvolvida sem que a devida ênfase tenha sido dada sobre as questões organizacionais apontadas por Pistrak”, já que nesse município não foi assumida em sua totalidade, mas transformada “em mera técnica didática” (HIDALGO, 2008, p. 93).

Pela abordagem de Gorodict e Souza (2004, p. 81) pode-se exemplificar também o processo de reinterpretação e reelaboração, ou adaptação, ocorrido a partir da proposta dos “complexos temáticos” de Porto Alegre, quando apontam a definição didática de “situações-problema para seus atores, por propor-se gerador de ação”, o que demonstra a relação semântica que alcançou na época com a pedagogia freireana, como já situado, via

a organização metodológica dos temas geradores. Semelhante a esse exemplo, de relações com a pedagogia freireana, Rocha (1996, p. 2) compreende que o “complexo temático”

[...] caracteriza-se por fazer-se produção coletiva, respeitadas as especificidades locais e regionais, por ser significativo para toda uma comunidade, por apontar situações-problema para seus atores, por propor-se gerador de ação, por ajudar o aluno a compreender a realidade atual, por respeitar os sujeitos que na escola e na sociedade interagem e por ser representativo de uma dada leitura do real.

Os aspectos de ênfase didática ou temática a partir dos complexos de estudo já foram criticados pelos pedagogos russos na época de sua implementação naquele contexto histórico (PISTRAK, 2009; FREITAS, 2009). Em vista disso, Freitas (2009) sugere, por exemplo, que “[...] a questão dos complexos de estudo tem ofuscado as categorias mais importantes da produção pedagógica” do período revolucionário russo entre a década de 20 e 30 do século passado. Para esse autor, “[...] impedidos de fazer uso destas categorias mais centrais, temos nos contentado em imitar os complexos em determinadas situações educacionais, sem considerar todo o arcabouço da proposta” (FREITAS, 2009, p. 35).¹³

A relação com o trabalho produtivo – “trabalho socialmente necessário” ou “trabalho socialmente útil” –, a auto-organização dos estudantes e a própria configuração da organização curricular geral por complexos de estudo (PISTRAK, 2000; PISTRAK, 2009; SHULGIN, 2013) são exemplos de categorias mais centrais para o trabalho escolar e ensino. Deste modo, não estariam restritas ao método didático (FREITAS, 2009), além de associar estes com outros âmbitos que já vêm sendo construídos pela “Pedagogia do Movimento” a partir das matrizes formativas sistematizadas por esta pedagogia (CALDART, 2004). Assim, a proposta curricular por Complexos de estudo traz dois elementos orientadores para o trabalho escolar e ensino que buscam superar a dissociação entre teoria-prática na escola: o trabalho como princípio educativo e a participação ativa dos escolares na prática educativa da auto-organização.

As formulações dos pedagogos russos, principalmente Pistrak e Shulgin, são retomadas e reinterpretadas na atual proposta curricular por Complexos de estudo,

¹³ O autor faz uma nota de referência às práticas educativas dos movimentos sociais do campo no país, propriamente as do MST, o que indica sua ressalva sobre certas iniciativas no plano educacional nacional progressista de tratamento sobre a perspectiva educativa a partir da pedagogia russa. Conforme o autor, “a única instituição educacional que escapa a esta crítica, que conheço, é o Instituto Educacional Josué de Castro, em Veranópolis (RS), onde a organização escolar adotada é a mais avançada experiência de implantação de uma estratégia educacional que procura incorporar as categorias ‘atualidade’ e ‘auto-organização’” (FREITAS, 2009, p. 35).

conjuntamente com as matrizes da Pedagogia do Movimento para cumprir como opção de orientação curricular principal para as escolas itinerantes paranaenses. A partir das orientações desses pedagogos ou das experiências soviéticas do início do século XX, o coletivo de sujeitos envolvido produz uma proposta curricular formal como um programa curricular, que busca definir aspectos fundamentais ou estruturantes para o trabalho escolar e ensino¹⁴. Portanto, uma proposta com tal finalidade e características constitui um âmbito de decisão curricular original – como nova prática de abordar o currículo escolar – no campo educacional do MST para as escolas itinerantes no Paraná.

A construção da proposta curricular do PECE ocorreu por um processo coletivo entre educadores, escolas, coletivo estadual de educação do MST e pesquisadores de algumas universidades públicas paranaenses, a partir de uma organização em três níveis: 1) sistemas de ensino, que envolveu a própria produção coletiva pelos sujeitos envolvidos; 2) coletivo escolar; e 3) qualificação do magistério, que abrangeram a formação continuada e paralela dos educadores das escolas itinerantes que não participaram ativamente na produção da proposta. Esse processo também já foi descrito e analisado por algumas pesquisas (SAPELLI, 2013; SAVI, 2014; BAHNIUK, 2015; MARIANO, 2016; RITTER, 2016).

A proposta alcança sua forma curricular prescrita na condição sistematizada do Plano de Estudos – Escola Itinerante (FREITAS, SAPELLI e CALDART, 2013)¹⁵, para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e concebe princípios curriculares para três principais âmbitos para a prática curricular: a relação da escola com o trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização e distribuição dos conhecimentos. De modo relacionados, elementos desses três âmbitos buscam envolver questões teórico-práticas para o trabalho escolar e ensino nas escolas itinerantes.¹⁶

A experiência educacional do pós-revolução russa de 1917 é assumida como aquela que contribuiu com matrizes educacionais para o MST desde a década de 1980,

¹⁴ O “programa curricular” da Comuna Escolar Soviética já trazia uma seleção, organização e distribuição dos conteúdos escolares como elementos curriculares orientadoras e fundamentais, a partir de dimensões sociais a serem mediadas pelos conhecimentos para que todas as disciplinas possam desenvolver o ensino numa relação mais orgânica entre natureza, trabalho e sociedade (NARKOMPROS, 1935).

¹⁵ O documento de referência desta reflexão se intitula “Plano de Estudos – Escola Itinerante”, com a 1ª edição datada de 2013 e versão editada por Luiz Carlos de Freitas, Marlene Lucia Siebert Sapelli e Roseli Salete Caldart. A organização curricular por ‘Complexo de Estudo’ para os anos finais do Ensino Fundamental caracteriza o documento a partir de uma concepção curricular, por isso se adotará a denominação neste artigo de modo integrada: “Plano de Estudos por Complexo de Estudo”.

¹⁶ Neste texto não se analisará detalhadamente a própria prescrição curricular em suas particularidades como programa curricular ou currículo, consideradas as diversas composições disciplinares, objetivos formativos, conteúdos, entre outros aspectos que caracterizam a organização de tal proposta curricular.

incorporada aos modos de conceber a “Pedagogia do Movimento” ou as práticas educativas do MST (CALDART, 2004). Essa incorporação efetiva-se especificamente pela interpretação das formulações pedagógicas de Pistrak, entre outros, como pedagogo e intelectual expoente para a construção e organização das práticas educativas de cunho socialista. Portanto, a associação entre tais matrizes, originárias da Pedagogia do Movimento e as contribuições dos pedagogos soviéticos, caracteriza uma nova orientação à organização do trabalho escolar e ensino para as escolas itinerantes.

As formas práticas para o trabalho escolar e ensino já vinham sendo tratadas pela Pedagogia do Movimento, por meio da qual vem incorporando, além da matriz pedagógica do trabalho, as matrizes pedagógicas da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história (expressão do trabalho humano). Assim, a Pedagogia do Movimento apresenta-se como base da organização do ambiente educativo da escola, como meio de materializar a concepção do trabalho como princípio educativo, enquanto matriz fundamental da constituição do ser humano, sendo as matrizes pedagógicas meios de acionar as diferentes dimensões da formação humana na direção do projeto histórico assumido pelo MST (FREITAS, SAPELLI e CALDART, 2013).

A proposta curricular por Complexos de estudo define que, ao tomar as perspectivas da Pedagogia do Movimento e da pedagogia russa como referência do trabalho escolar e ensino, “a escola precisa ser transformada: na sua matriz formativa e nas relações sociais constituintes de sua organização do trabalho” (FREITAS, SAPELLI e CALDART, 2013, p. 20). Portanto, a escola necessita organizar o ambiente educativo além da sala de aula, com espaços, tempos e relações na integralidade da escola, em interação com a prática social, com a experiência das pessoas, com os desafios e as contradições de classe no tempo histórico.

Essa é uma proposta curricular que diz respeito à prescrição curricular por agrupamentos de escolas, tratando-se de orientações curriculares e de princípios educativos gerais para alcançar vários contextos escolares. A prescrição curricular, nesta perspectiva, não incide apenas nos fins da instrução, como correspondendo a apenas certos aspectos da dimensão formal do currículo numa concepção técnica de objetivos de aprendizagem (PACHECO, 1996), como a BNCC, mas sobre outros aspectos para a prática curricular, entre elas os propósitos políticos e pedagógicos da formação escolar.

Na decisão curricular dos Complexos é indicado que este foi resultado de um processo de construção e desenvolvimento interativo entre diversos sujeitos em dimensões diferentes da prática educacional. Essa proposta curricular constitui-se, neste

caso, também como “instrumento de formação”, porque está associada à necessidade de pensar a escola, o trabalho escolar e ensino e a formação das educadoras e educadores envolvidos, visto que este âmbito de decisão curricular “refere-se, sobretudo, ao seu processo de construção, isto é, à concepção, implementação e avaliação” (PACHECO, 1996, p. 64).

Quando se considera tais dimensões interativas no processo social entre os sujeitos envolvidos numa decisão curricular, espera-se que aquilo produzido no plano da prescrição curricular se articule de modo mais qualitativo com a prática curricular, pois implica “unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (PACHECO, 1996, p. 20). O plano normativo, no caso da decisão curricular dos Complexos, não se traduz diretamente acerca do oficial, estatal, mas do comum instituído pela coletividade social e educativa envolvida (GIMENO SACRISTÁN, 2000), ainda que as escolas itinerantes paranaenses estejam inseridas como instituições educativas formais do sistema educativo estadual. Portanto, essa prática de decisão curricular diz respeito substantivamente ao modo descentralizado de construção de uma proposta curricular, visto que implicará no trabalho escolar e ensino dos educadores a partir de suas variantes, sobretudo, àquelas relativas à natureza da opção educativa, aos níveis de decisão e aos papéis dos sujeitos envolvidos.

A experiência coletiva de decisão e elaboração curricular dos Complexos, com suas características próprias de modelo curricular, torna-se exemplo de uma prática que extrapola o enquadramento ou centralização do processo da BNCC. O contexto da decisão curricular dos Complexos é outro, adverso aos mecanismos da burocracia estatal frente ao projeto político-pedagógico e curricular, porque está situada na dimensão social da práxis social e ação política de um movimento social. Enquanto práxis social, na acepção de Arroyo (2002, p. 79), o movimento social “traz em si uma revolução no saber, no conhecer-se, educar-se e formar-se das classes”, já que as “diferentes lutas educam as classes trabalhadoras e redefinem sua visão social. No mesmo movimento global em que refazem o social se fazem como sujeitos sociais conscientes com identidade coletiva”.

A partilha ativa e colaborativa não se estabelece com os setores do Estado, mas entre os sujeitos em processos sociais e culturais autônomos, como aqueles que são próprios das práticas educativas de um movimento social camponês, porque tomam “para si ou assumem a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade” a mobilização por educação, resultando na produção de “uma proposta pedagógica

específica para as escolas conquistadas, e [para] formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva” (CALDART, 2004, p. 225). No entanto, é um processo que vão em contradição à definição do “conhecimento oficial”, decorrente dos acordos ou compromissos construídos com o objetivo de legitimá-lo (APPLE, 1999), a exemplo do que discutido anteriormente sobre o processo da BNCC.

A elaboração da proposta curricular dos Complexos indica para um processo de decisão do projeto educativo com sua opção político-pedagógica, como forma de organizar o trabalho escolar e ensino dos sujeitos envolvidos. Se o currículo é uma construção cultural, este se efetiva num coletivo, porém, com suas particularidades, com características individuais e coletivas daqueles que o constroem, com as concepções que determinados grupos seguem e do momento histórico em que estas construções acontecem. Nesta perspectiva, nas diversas formas de trabalho escolar e de ensino os métodos e os conteúdos fazem parte do currículo, o que o torna “um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.18).

5 CONSIDERAÇÕES

Com base nos elementos aqui apresentados, chega-se inicialmente à conclusão de que a estrutura de funcionamento da escola tradicional, pautada na obtenção de resultados rápidos e específicos com relação à aprendizagem, parece não ser adequada para que se pense com cuidado e de forma coletiva, local e autônoma no que de fato deve-se levar em consideração no processo de seleção dos conteúdos e componentes curriculares, nem definir a que resultado chegar a partir deste processo.

Entende-se, assim, que seriam ações que de fato poderiam expressar a consideração pela realidade local, social e individual da escola em seus aspectos mais amplos e que potencialmente contribuam para o desenvolvimento de uma proposta curricular autônoma, para dar conta de uma formação mais centrada nos sujeitos e suas relações sociais, do que tão somente formar para o mercado de trabalho.

Nesta via, ao invés de liberdade e autonomia, o texto normativo da BNCC parece expressar uma obrigatoriedade em relação ao processo de ensino e aquisição de saberes representada na proposição das habilidades e competências essenciais. Esta obrigatoriedade inviabiliza, no contexto escolar, uma proposta de ensino que contemple amplamente as especificidades da realidade em que as escolas estão inseridas, pois considera estas especificidades como algo apenas complementar.

Fica muito difícil, em uma proposta curricular, cujo texto normativo é construído de modo relativamente rápido, estabelecer com clareza o que de fato seria importante considerar como base para a formação escolar e garantir com isso as melhorias no sistema de ensino como apregoam o Movimento Nacional pela Base e Movimento Todos pela Educação. Dificuldade que se expressa muito em decorrência das relações de interesse que sempre estiveram ligadas à educação, e que podemos observar estar ligados ao processo de construção e implementação da BNCC a partir dos grupos responsáveis pelo processo.

A proposta curricular dos Complexos de estudos representa uma iniciativa importante, com suas especificidades como proposta curricular, e inaugura um novo ciclo de proposições para o trabalho escolar e ensino para as escolas itinerantes do MST do Paraná. É uma iniciativa que está circunscrita no plano dos projetos educativos dessas escolas, ao mesmo tempo em que constitui um processo de caráter político-pedagógico para a produção de uma escola com o padrão institucional diferente de uma escola pública comum aos sistemas educacionais regulares. Portanto, iniciativas como essas, para que possam ser compreendidas a partir da gama de desafios a seu processo de implementação nas escolas, necessitam ser consideradas com os seus componentes de lutas sociais desses movimentos sociais, que é propriamente sobre as condições materiais e humanas de garantia do direito à educação formal.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. (4a ed.) São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-92.
- AZEVEDO, J. C. de. **Escola cidadã: desafios diálogos e travessias**. 2. ed. Revisada e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BAHNIUK, C. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BARRETO, E. S. de S. (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. BNCC: apresentação. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 1. versão. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/video>>, 2015. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. BNCC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3. versão. Brasília, DF, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2. versão. Brasília, DF, 2017.
- _____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BULHÕES, L. F. S. S. Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138063>> Acesso em: 03 de jan. de 2022.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CIERVO, T. J. R. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>>. Acesso em 16 de jan. de 2021.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico

científico editado pela ANPAE, v. 35, n. 2, p. 291, 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/vol35n22019.95407/53884>> Acesso em: 26 de jul. de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. M. (org.). **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-103.

FREITAS, L. C.; SAPELLI, M.; CALDART, R. (orgs.). **Plano de estudos**. Cascavel, PR, 2013.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2729/2296>>. Acesso em: 03 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, A. M. et al. Competências socioemocionais nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares: Um ajuste à formação humana voltada para o mercado de trabalho precário. **Educere et Educare**, v. 15, n. 35, p. abr./jun. 2020. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23933>> Acesso em: 18 de abr. de 2021.

GORODICT, C.; SOUZA M. C. O complexo temático. In: SILVA, L. H. (org). **Escola Cidadã**: teoria e prática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 76-84.

HIDALGO, Â. M. **Gestão e currículo**: Fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora. São Paulo: UNESP, 2008.

LIMA, Edja B. R. Análise política da Base Nacional Comum Curricular-BNCC relacionada ao desenvolvimento sustentável-ds no território brasileiro. **Centro Universitário Tiradentes**, Maceió, 2020. Disponível em: <<http://sotepp.unit.br/wp-content/uploads/2020/10/ANA%CC%81LISE-DA-BASE-NACIONAL-COMUM-CURRICULAR-BNCC-RELACIONADA-AO-DESENVOLVIMENTO-SUSTENTA%CC%81VEL-DS-NO-TERRITO%CC%81RIO-BRASILEIRO.pdf>> Acesso em: 20 de fev. de 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 2-11, 2001.

MARIANO, A. S. Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes do Paraná. **Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Centro-Oeste. 2016.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas Públicas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, pp. 9-27.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkTk/abstract/?lang=pt>>

Acesso em: 25 de abr. de 2021

NARKOMPROS. **A Educação na República dos Soviets**: programas oficiais. Trad. Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

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

PISTRAK. M. M. **A escola-comuna** (org.). Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RITTER, J. Complexos de estudo: uma proposta pedagógica para as Escolas Itinerantes do Paraná – limites e possibilidades. **Tese** (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2016.

ROCHA, S. (org.). Ciclos de formação: a proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Cadernos Pedagógicos**, nº. 9. Porto Alegre: SMED, 1996.

SAPELLI, M. L. **Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição**: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. **Tese** (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr, 2009.

SAVI, C. L. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Francisco Beltrão. 2014.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**. Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, v. 12, n. 23, p. 127-143, 2018. Disponível em: <
<http://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>>

Acesso em: 25 de dez. de 2021.