

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NO PARANÁ

MARLENE LUCIA SIEBERT SAPELLI

Área Temática: Educação: Currículo e Saberes

Resumo

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹ coordena pedagógica e politicamente onze escolas itinerantes (escolas de acampamentos) no estado do Paraná, dentre outras que estão em assentamentos. O MST atende educação infantil, ensino fundamental e médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. Há uma grande preocupação e um trabalho intenso para se construir e reconstruir o currículo para essas escolas. O Movimento tem promovido vários encontros de formação para que os educadores e educadoras discutam os pressupostos do currículo e definam seu conteúdo. Esse artigo tem por objetivo explicitar os pressupostos de tal currículo e problematizar o processo atual de discussão dos conteúdos mínimos para a consolidação dos mesmos nas referidas escolas. Isso tem uma significativa importância, pois são poucos os espaços nos quais se pode apresentar essa faceta do MST, ocultada em geral pelo esforço midiático, patrocinado pelos latifundiários, em denegrir e deturpar sua luta. O currículo do MST é pautado, principalmente na pedagogia freireana, porém, apresenta elementos marxistas, em consequência da contribuição de algumas pessoas que atuam no e com o Movimento e da necessidade de explicitar a luta de classes no qual está inserido. Quando foi feita a transposição da proposta de Paulo Freire (que tinha como objetivo a alfabetização de adultos) para a educação básica no Movimento, houve problemas em relação à definição de conteúdos e também dificuldades para harmonizar as vivências (temas) geradoras com, principalmente, os conteúdos das várias disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e médio. Foi também esse motivo que levou à discussão dos conteúdos mínimos para o currículo do Movimento. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e acompanhamento do trabalho realizado pelos educadores do MST das escolas itinerantes do Paraná.

Palavras-chave: Currículo; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Conteúdos Mínimos.

Introdução

Esse artigo tem por objetivo explicitar os pressupostos do currículo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST) e problematizar o processo atual de discussão dos

¹ Para conhecer um pouco a história do Movimento sugerimos Morissawa, 2001.

conteúdos mínimos para a consolidação dos mesmos nas referidas escolas. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e acompanhamento do trabalho realizado pelos educadores do MST das escolas itinerantes do Paraná e representa os resultados parciais da pesquisa que realizamos sobre a História do currículo no Paraná, como projeto cadastrado junto ao setor de Pesquisa da Unicentro (Guarapuava/PR).

A educação formal esteve sempre muito atrelada aos interesses econômicos, políticos, sociais e religiosos da classe dominante. Quando nos referimos à educação do homem do campo², isso não é diferente. Porém, isso não acontece de forma tranqüila. Há um intenso processo de contraposição, especialmente, a partir dos anos 80, com a criação oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse fato fica obscurecido pelo esforço midiático, patrocinado principalmente por latifundiários, em articular notícias para denegrir e distorcer o processo de luta, coletivamente organizado. Assim, o que se sobressai e fica na cabeça das pessoas é a idéia de um Movimento que quer tomar a propriedade de outros injustamente e nada mais. Ao conhecer o Movimento de perto e por dentro vamos descobrindo outras facetas muito importantes. Uma delas é o processo de educação formal que nele é articulado e consolidado, apesar das dificuldades. O Movimento coordena hoje, pedagógica e politicamente, no Paraná, onze escolas itinerantes, localizadas em acampamentos, dentre outras que estão situadas em assentamentos. Poderíamos iniciar nossa reflexão indicando algumas questões que respondemos no texto. Qual é a referência ou as referências teóricas usadas pelo Movimento para dar sustentação a sua proposta curricular? Que pressupostos tem essa proposta? Quais as dificuldades encontradas pelo Movimento para consolidá-la, principalmente nas escolas itinerantes que coordena? Quais as preocupações em relação ao currículo?

² Em geral, temos uma visão restrita da identidade da educação do campo. Muitas vezes a compreendemos como destinada ao pequeno agricultor que mora no campo, porém, ela é muito mais abrangente. Segundo as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo (2002, p.4) a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos a quem se destina: agricultores(as) familiares, assalariados (as), assentados (as), ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Podemos acrescentar também acampados, reassentados, grandes proprietários, bóias-frias, meeiros. E vamos mais longe, pois, às vezes, a escola da área urbana caracteriza-se também como do campo, uma vez que seus sujeitos sobrevivem de atividades realizadas no campo. Há municípios que têm, tanto a área urbana quanto rural, marcadas pela mesma cultura, ou seja, a cultura do campo. Ser **do campo** não é um atributo meramente geográfico.

Desenvolvimento

Estamos nos propondo a discutir as questões de currículo e isso não se restringe a discussões meramente técnicas ou estratégicas. Discutir currículo é discutir vida, concepção de homem e de mundo, projeto de sociedade. É compreender, talvez relembrar, repensar, redefinir a função da Escola e de cada profissional da educação. Definir que currículo seguir é um ato político, tenhamos nós consciência ou não dele. Portanto, discutir currículo é um ato complexo, pois representa desvelar relações de poder que ocorrem na escola e para além dela. Exige a compreensão das concepções que sustentam a organização dos tempos e espaços escolares; a explicitação dos interesses que definem as políticas educacionais; a compreensão do que seja método, dentre outros aspectos.

Como vamos tratar de um assunto referente ao MST, é interessante explicitarmos com alguns dados a amplitude desse Movimento que está presente em vinte e quatro estados brasileiros. Só não está presente no Amazonas, Acre e Amapá. Em 2008, completa 24 anos de luta pela terra e pela Reforma Agrária. Hoje conta com 350 mil famílias assentadas e 700 áreas ocupadas. No Paraná já foram assentadas 16 mil famílias e há 15 mil famílias acampadas (MST 2008).

Para compreender melhor a importância de se discutir mais amplamente as questões relacionadas ao currículo das escolas do MST, consideramos significativo resgatarmos alguns fatos ocorridos dos anos 1990 para cá. Um deles é o que fica marcado no final do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA – promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no mês de julho de 1997, em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília – UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB:

é lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho (GHEDINI, PARMIGIANI E GOBO, 2000, p. 10)

Em 1998, o Ministério de Desenvolvimento Agrário criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – para atender as áreas de assentamentos de reforma agrária, preferencialmente, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no Ensino Superior. O Ministério da Educação e Cultura criou um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (PARANÁ, 2005, p. 59).

Também, em 1998, em Luziânia (GO), realizou-se a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Unicef, UNESCO, CNBB e UnB e de 2 a 6 de agosto de 2004, aconteceu a II Conferência, no mesmo local, com 1.100 participantes. Estas duas conferências são marcos para o avanço nas discussões sobre a construção de políticas educacionais para o campo e expressam o compromisso dos movimentos sociais com a questão. Desde a década de 1980, quem, na verdade, vem enfatizando a discussão e buscando alternativas são os movimentos sociais.

Na II Conferência, os participantes registraram que defendem um projeto popular de agricultura, educação que ajude a superar a oposição entre campo e cidade, o campo como lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação e lazer; políticas públicas articuladas aos direitos sociais e humanos; tratamento específico da Educação do Campo. Nessa Conferência, estabeleceu-se como metas: universalizar o acesso à Educação Básica de qualidade para a população que trabalha e vive no campo; ampliar o acesso à educação superior; valorizar e formar educadores(as) do campo; respeitar a especificidade da educação do campo e a diversidade de seus sujeitos³. Desencadearam-se a partir destes fatos, encontros estaduais para a constituição das articulações estaduais por uma educação do campo.

A educação do campo não pode ser entendida como uma “segregação”, mas precisa ser pensada na sua especificidade. Nesse sentido há muitas polêmicas, pois nem o direito de educação no campo ainda foi garantido. Pelo contrário, muitas escolas foram e continuam sendo fechadas e hoje muitos alunos do campo são transportados para as escolas da cidade. Por muito tempo, quando tivemos (e ainda temos) uma educação no campo, em geral, era (é) pautada no modelo urbano. Assim, faz-se necessário tanto discutir a educação **no** campo como **do** campo.

Segundo Caldart *apud* LIMA FILHO E JANATA (2005, s/p)

³ Consultar Declaração da II Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 2004.

a educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tenham o campo como seu espaço de vida. Assim, ela deve ser no e do campo. **No** porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e **do** pois o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e as suas necessidades.

Quando se trata das escolas do Movimento, especialmente aquelas localizadas em acampamentos, as questões da especificidade ganham um significado político diferenciado. O ponto de partida é diferente, mas os sujeitos do campo têm direito ao acesso a um conjunto de conhecimentos amplos e profundos sobre a realidade e de formação política.

Assim sendo, ser educador do campo exige alguns atributos. Segundo Caldart (2002, p. 129 a 133), para ser educador do campo na perspectiva dos movimentos sociais é preciso:

1. Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos;
2. Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação dos sujeitos;
3. Compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo;
4. Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo;
5. Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo à educação;
6. Promover o debate sobre a educação entre os diversos sujeitos do campo;
7. Aprender a ajudar no cultivo da Pedagogia do Cuidado com a Terra;
8. Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo;
9. Ocupar-se da escola do campo como lugar de formação dos sujeitos do campo;
10. Deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

Das iniciativas que mais avançaram na construção de uma proposta formal voltada para o homem do campo, destaca-se a construída, a partir da década de 80, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, cujo objetivo principal é contribuir com o processo de formação política da classe trabalhadora. No Paraná uma das conquistas mais significativas do Movimento foi a criação das escolas itinerantes (em acampamentos).

Um marco na luta pela legalização da escola foi a experiência realizada no acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguazu, em junho de 1999, quando em um prédio abandonado do governo, organizou-se uma escola que funcionou ali durante 14 dias, em protesto contra a repressão e perseguição política do governo Jaime Lerner (1994-2002) aos trabalhadores rurais.

Apesar desse marco, a escola itinerante só foi aprovada em 08 de dezembro de 2003 pelo Conselho Estadual de Educação. Naquele ano havia, em torno de 15 mil famílias espalhadas em acampamentos no estado e neles centenas de crianças, jovens e adultos em idade escolar (MST, 2008). Essa conquista é significativa, pois alguns estavam sem estudar e os que freqüentavam escolas municipais ou estaduais da vizinhança eram às vezes discriminados por fazerem parte do Movimento. Apesar desses motivos, o que tornou a criação das escolas itinerantes mais importante foi a possibilidade de construir um projeto político pedagógico para essas escolas que contemplasse os princípios da luta, contribuindo para tornar a escola um instrumento da classe trabalhadora.

Várias são as características que diferenciam a proposta curricular do Movimento e de sua consolidação. Uma delas é o conjunto de princípios filosóficos e pedagógicos que lhe dão sustentação. Os princípios filosóficos expressam a concepção de ser humano e de sociedade que dão sustentação à proposta. São eles (MST, 1999):

- a) *educação para a transformação social;*
- b) *educação para o trabalho e a cooperação;*
- c) *educação voltada para as várias dimensões do homem;*
- d) *educação com/para valores humanistas e socialistas;*
- e) *educação como um processo permanente de formação/transformação humana.*

E como princípios pedagógicos que expressam a concepção de ensino temos (idem):

- a) *relação entre teoria e prática;*
- b) *combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;*
- c) *a realidade como base da produção do conhecimento;*
- d) *conteúdos formativos socialmente úteis;*
- e) *educação para o trabalho e pelo trabalho;*
- f) *vínculo orgânico entre processos educativos e processo políticos;*
- g) *vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;*
- h) *vínculo orgânico entre educação e cultura;*
- i) *gestão democrática;*
- j) *auto-organização dos/das educandos;*
- l) *criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;*

m) *atitudes e habilidades de pesquisa;*

n) *combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.*

Outra característica é o conjunto de autores que servem de referência para a proposta. A referência teórica mais significativa da proposta do Movimento é Paulo Freire⁴. Isso se deve ao fato de, justamente na época em que o Movimento ser criado oficialmente, 1984, Paulo Freire estar voltando do exílio e sua proposta corresponder às expectativas do Movimento em construir um currículo com a perspectiva de educação popular. A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire respondia à Pedagogia do Movimento. Na parte metodológica procura-se organizar os conteúdos a partir de Temas Geradores, hoje também nominados como Vivências Geradoras. Quando foi feita a transposição da proposta de Paulo Freire (que tinha como objetivo a alfabetização de adultos) para a educação básica no Movimento, houve problemas em relação à definição de conteúdos e também dificuldades para harmonizar as vivências (temas) geradoras com, principalmente, os conteúdos das várias disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e médio (ANTONIO, GEHRKE e SAPELLI, 2008). Assim, houve a necessidade de se discutir no interior do Movimento a questão dos conteúdos, como veremos adiante.

Além de Paulo Freire, são utilizados pelo Movimento vários outros autores que servem de base para sua proposta curricular. Alguns deles são: Pistrak⁵, Makarenko⁶ e o

⁴ “Freire aplicou publicamente seu método, pela primeira vez no *Centro de Cultura Dona Olegarinha*, um Círculo de Cultura do *Movimento de Cultura Popular* (Recife). Foi aplicado inicialmente com 5 alunos, dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas, outros 2 desistiram antes de concluir. Baseado na experiência de Angicos, onde em 45 dias alfabetizaram-se 300 trabalhadores, João Goulart, presidente na época, chamou Paulo Freire para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização. Essa campanha tinha como objetivo alfabetizar 2 milhões de pessoas, em 20.000 círculos de cultura, e já contava com a participação da comunidade - só no estado da Guanabara (Rio de Janeiro) se inscreveram 6.000 pessoas. Mas com o Golpe de 64 toda essa mobilização social foi reprimida, Paulo Freire foi considerado subversivo, foi preso e depois exilado. Assim, esse grande projeto foi infelizmente abandonado. Em seu lugar surgiu o MOBRAL, uma iniciativa para a alfabetização, porém, visceralmente distinta dos ideais freirianos” (MÉTODO, 2008).

⁵ “Pistrak situa-se na linha dos grandes educadores como Pavel Blonsky, Nadéjda Krupskaja e Vassili Lunatcharsky. Apesar disso, durante o stalinismo, a sua importância foi ofuscada pela emergência de Makarenko, como o “grande educador soviético”. Isso não foi acidental: Makarenko fundou uma pedagogia *sem* escola, nascida das trágicas circunstâncias da Guerra Civil que gerou milhares de jovens a-sociais – razão pela qual, ele tem pouco a dizer a respeito da escola. O fato dele aparecer como “o grande pedagogo” deve-se à burocratização do processo revolucionário e ao deslocamento do poder que se deu, especialmente após o esmagamento da revolução ucraniana de Makhno e dos marinheiros de Kronstadt”. (TRAGTENBERG, 2003)

⁶ “MAKARENKO se engajou na luta pelo socialismo como um educador marxista, que lutava para educar os filhos do povo soviético como homens a serviço de sua pátria e do socialismo. Concebeu um modelo de escola baseado na vida em grupo, na autogestão, no trabalho e na disciplina. Suas experiências baseavam-se na prática e na teoria da educação comunista, apontando a vida como a principal educadora do homem. Acreditava que o educador não deveria isolar a criança, e sim, utilizar formas pedagógicas para transformá-la em um novo homem, organizando assim, a sua vida sob um olhar pedagógico e objetivo educacional comunista. (DINIZ, FERREIRA e FERNANDES, 2008).

próprio Marx. Também tem uma forte presença de Roseli Caldart e outros. Há ainda aqueles autores momentâneos que se aproximam, identificam-se, contribuem, mas acabam sendo referência temporária. Alguns promovem seu estrelado a custa do Movimento e não contribuem para intervir na prática pedagógica, por isso sua ligação dura pouco. Quando olhamos para esse conjunto e compreendemos a base epistemológica de cada um, percebemos que há um “ecletismo”. Não se trata do ecletismo característico do movimento pós-moderno, como nas diretrizes da educação básica organizadas pela SEED, recentemente. Isso se deve ao esforço de reunir pessoas dispostas a ajudar na construção da proposta curricular e que têm diferentes, mas próximas, referências teóricas e também ao limitado conhecimento de alguns que contribuem e estão em processo de formação. É um processo que não está terminado. O que os autores têm em comum é que a maioria faz discussões na perspectiva da superação da sociedade de classes, apesar das diferenças do caminho que tomam. Essa questão é polêmica e provoca alguns embates. Como tenho estado com os educadores do Movimento há algum tempo, tenho aprendido muito com eles e começo só agora a compreender isso. Quando olhava de fora fazia uma crítica a esse ecletismo. Concordo com os autores que questionam a mistura tão tranqüila e hoje procuro contribuir no sentido de refletir sobre isso. Em alguns encontros já temos discutido, por exemplo, como as discussões feitas por Vygotsky atendem mais a proposta a que o Movimento se propõe do que aquelas feitas por Piaget. O problema é que no meio acadêmico há mais gente para criticar e nada propor do que quem critica e contribui. Mas a crítica desses também nos faz pensar e talvez esse seja o limite desse tipo de crítica. A pedagogia do Movimento tem sido motivo de várias dissertações e teses. Se tantos olham para essa pedagogia, algum “barulho” ela tem feito!

Uma outra característica da proposta é a organização do currículo em ciclos de formação humana: infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Os educadores que atuam em cada ciclo formam um coletivo e os educandos também, podendo ser agrupados e reagrupados de várias formas para atender às necessidades de aprendizagem. Os ciclos representam para o Movimento “a possibilidade de superar a lógica linear de escola e devem ser compreendidos como articuladores do dinâmico e complexo processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos que estão na escola” (MST, 2008).

Uma quarta característica das escolas itinerantes é o modelo de organização. Há um intenso processo coletivo de organização e a escola fica intimamente articulada à

organicidade do Movimento. O fato de todos morarem no acampamento é um fator que contribui para essa organização. Os pais participam muito de perto do trabalho realizado pela escola. A capacidade de organização coletiva dos integrantes do Movimento é algo que nos chama a atenção. Se quisermos aprender como é organizar-se coletivamente, conviver com os integrantes do Movimento é uma boa lição! Talvez as escolas da rede estadual e municipal pudessem usá-los como exemplo. O resultado seria bem interessante.

Quando se trata das escolas de acampamentos há uma característica especial: a itinerância. Como o acampamento não é algo definitivo, a mudança de local provoca a mudança da escola que segue junto com o coletivo do acampamento. Por isso, o nome itinerante. Como ela pode mudar, inclusive de município ela é uma escola estadual e sua documentação fica guardada nas escolas pólo.

Muitas são as discussões entre os educadores do Movimento e atualmente uma que vem ganhando uma preocupação especial é sobre a função da escola como socializadora de conhecimento amplo e profundo da realidade. Não podemos idealizar a escola e imaginar que seja possível realizar só essa função. No contexto atual, no qual se insere a escola concreta que temos, ela realiza múltiplas funções: executa projetos governamentais assistencialistas; serve de espaço de disseminação de projetos de grandes empresas; adentra as pessoas para contribuir com a manutenção do *status quo* da sociedade, padronizando comportamentos e jeitos de pensar a sociedade; e também socializa parte do conhecimento produzido pela humanidade. Esse processo de socialização do conhecimento não se dá de forma neutra, pelo contrário se dá de forma atrelada a um determinado tipo de sociedade. Além disso, esse processo é classista. A escola apresenta um dualismo estrutural que reproduz as relações sociais, pois trata cada classe social de maneira diferente, dosando o acesso a esse conhecimento ou tratando-o de forma superficial. Assim, a questão de socialização de conhecimento, é marcada também por diferentes posicionamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos.

Em 2007/8, várias reuniões aconteceram com educadores do Paraná para discutir a questão dos conteúdos mínimos por ciclo. Numa fase anterior, a preocupação com a politização da classe trabalhadora relativizou a preocupação com tais conteúdos. Porém, como na caminhada, a pedagogia do Movimento tem sido motivo de reflexão permanente, compreendeu-se a necessidade de ampliar o debate acerca dessa questão. Por exemplo, no Encontro Estadual dos educadores das escolas itinerantes, realizado de 14 a 18 de julho de

2008, em Matelândia/PR, uma das tarefas do grupo foi definir conteúdos mínimos para cada ciclo e aprofundar a reflexão sobre a abordagem dada aos mesmos. No debate, os educadores apontaram alguns desafios a serem enfrentados nesse processo. São eles: os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento devem ser trabalhados de forma integrada; os encaminhamentos pedagógicos devem ser feitos no sentido de auxiliar o educando na construção do conhecimento e não na sua reprodução mecânica; os educadores precisam desenvolver hábitos de pesquisa permanente; faz-se necessário, ao trabalhar os conteúdos, partir da realidade do aluno, porém, garantir a ampliação da compreensão dessa realidade; refletir sobre o método de abordagem e não se preocupar só com o fazer; criar mecanismos para evitar a rotatividade de educadores; ter clareza do que se está enfrentando para superar; conhecer o contexto sócio-cultural dos educandos; aproveitar os conhecimentos empíricos da comunidade para realizar práticas; encontrar soluções para os problemas da realidade e fazer o registro das práticas pedagógicas.

Os conteúdos definidos não diferem muito daqueles ensinados em outras escolas, porém alguns deles atendem às necessidades do campo. São exemplos disso: espaços (rua, bairro, condomínio, acampamento, vila, agrovila, cidade), Mística (ênfata o trabalho com valores), história da família e do acampamento em relação à história do município, organização política do acampamento e do município, as lutas e conflitos no município em relação à posse da terra, história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra, agrotóxicos, transgênicos, controle orgânico, medidas agrárias e outros. Além disso, os demais conteúdos quando são trabalhados devem ser, sempre que possível, relacionados às questões do campo.

Há uma metodologia especial para tratar os conteúdos. Inspirados na proposta de Paulo Freire adotam os temas/vivências geradoras que são (ANTONIO, GEHRKE e SAPELLI, 2008)

vivências sociais com forte vínculo com a realidade social, e precisam ser tomadas pela escola para organizar a formação e o ensino e este na perspectiva da formação humana. Pistrak (2002) chama isso de *formação para atualidade*, ou seja, aquilo que tem sentido e significado em nosso tempo precisa ser estudado e compreendido pela coletividade da escola. Enquanto escola precisamos tomar o cuidado para não tomar as vivências sociais e associá-las aos interesses unicamente das faixas etárias, dos temas, de projetos de trabalho, enfim, da aula. Freitas nos fala sobre a formação para atualidade dizendo: “Deve-se entender por formar na atualidade tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se e que em nosso caso tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista” (FREITAS, 2003, p.56).

As vivências geradoras na escola podem ser trabalhadas desde a necessidade da própria vida e da cultura do acampamento, do campo e do conjunto da sociedade e, mais que tematizar as questões tornando-as projetos de estudo, elas precisam ser vivenciadas, ou seja, exigem a combinação entre o estudo conceitual e teórico com o mundo prático e concreto. Lembrando sempre, não basta mudar o pacote, o conteúdo e sua leitura sobre ele precisa ser novo, ou seja, as relações estabelecidas com o conhecer e o conhecimento precisam ser novas.

Uma das dificuldades encontradas pelo Movimento para avançar na consolidação de um trabalho efetivo nas escolas itinerantes é a rotatividade de educadores e educandos. Além disso, muitos educadores, apesar do compromisso e esforço, não têm formação suficiente para realizar o trabalho docente. O Movimento tem se organizado para buscar alternativas para resolver essa questão. Foram criados vários cursos de Magistério e de Pedagogia que atendem a proposta do Movimento. Além disso, foram criados cursos de Licenciatura e pós graduação em Educação do Campo. Também são realizados muitos encontros de formação continuada, nos quais há uma combinação entre a formação política e a formação pedagógica.

Considerações Finais

Todos esses fatos e discussões nos levam a perceber claramente o caráter de não neutralidade do processo educativo realizado nas escolas. Há sim um posicionamento político-ideológico e de classe bem presente, mesmo quando os educadores não têm consciência dele. Esse posicionamento acaba se explicitando nas ações do dia a dia, nos materiais selecionados para consolidar o processo, nos rituais que organizamos nos tempos e espaços da escola.

Para compreender a proposta do Movimento não dá para olhar de longe. É preciso conviver e perceber os elementos que a compõem. De fora, muitos equívocos podem ser cometidos. Há muitos limites ainda na consolidação da proposta no que se refere à definição da base epistemológica, à permanência dos educadores por um tempo mais longo, aos recursos investidos pelo estado, à formação inicial e continuada dos educadores e outros. Apesar desses limites, a capacidade de organização coletiva que existe no Movimento é um fator que contribui imensamente para superá-los. Porém, há avanços importantes: a conquista da legalização das escolas dos acampamentos, a definição de conteúdos mínimos por ciclos, a formação continuada, a publicação das produções e da memória do processo escolar e outros.

Uma das marcas fortes é que no Movimento a pedagogia está atrelada à luta de classes e isso exige dos educadores um compromisso político intenso. Quem dera se os educadores de outras escolas públicas tivessem esse compromisso com a classe trabalhadora! O compromisso dos educadores, em geral, é com o projeto de escola capitalista que adentra seus sujeitos para que vivam em harmonia nessa estrutura social e que não tenham conhecimentos suficientes para desvelar suas contradições.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio A.; GEHRKE, Marcos e SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Currículo e Escola Itinerante**: pressupostos, conteúdo, vivências geradoras e avaliação. 2008 (mimeo)

BRASIL. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli

Saete. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, 2002. Coleção Por Uma Educação Básica do campo n. 4

DINIZ, Danielli, FERREIRA, Márcia e FERNANDES, Raquel. **Makarenko**. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/promad/2005/subprojetos_carmem/makarenko/final/principal.htm Acesso em 10 de junho de 2008.

GHEDINI, Cecília Maria; PARMIGIANI, Jacqueline e GOBO, Paulo Roberto. **Articulação paranaense:** por uma educação do campo. Porto Barreiro, 2000. Caderno 1

LIMA FILHO, Antenor Martins e JANATA, Natacha Eugênia. Educação do campo. IN: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação do campo**. Fevereiro de 2005 (mimeo).

MÉTODO PAULO FREIRE.

Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Paulo_Freire Acesso em 10 de junho de 2008.

MST. **Escola Itinerante do MST:** história, projeto e experiências. SEED:Curitiba, 2008.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação do MST**. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação, 1999.

PARANÁ. SEED. **Plano Estadual de Educação. PEE.PR – uma construção coletiva**. Versão preliminar. Curitiba, SEED, setembro de 2005 (mimeo).

TRAGTENBERG, Maurício. **Pistrak:** uma pedagogia socialista. Publicado na Revista *Espaço Acadêmico*, ano III, Número 24, Maio de 2003.