

A GEOGRAFIA NO PLANO DE ESTUDOS DAS ESCOLAS ITINERANTES: OS CONCEITOS DE MEIO E TRABALHO COMO FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO HUMANA

GEOGRAPHY IN THE STUDY PLAN OF ITINERANT SCHOOLS: THE CONCEPTS OF ENVIRONMENT AND WORK AS FOUNDATIONS OF HUMAN FORMATION

LA GEOGRAFÍA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS ITINERANTES: LOS CONCEPTOS DE MEDIO Y TRABAJO COMO FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN HUMANA

VALDIVÂNIA PEREIRA BARBOSA¹

¹ Professora da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Campus Santa Cruz. Rua Pe. Salvatore Renna, 875 – Cx. Postal 3010 – CEP: 85.015-430, Guarapuava (PR), Brasil - Fone: (+55 42) 3621-1451 – valdivania@seed.pr.gov.br - <http://orcid.org/0000-0003-0980-0058>.

Histórico do Artigo:
Recebido em 30 de Maio de 2018.
Aceito em 05 de Agosto de 2018..

RESUMO

O artigo caracteriza o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e avalia a participação da Geografia na proposta curricular. A investigação segue os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental. A proposta dos "Complexos de Estudo" da Escola Itinerante é fundamentada em Pistrak (2009), na experiência educacional soviética. Essa, é embasada no materialismo histórico e dialético. O conceito de *meio* é o ponto de partida para o trabalho pedagógico. O conceito de *trabalho* é entendido como *socialmente necessário*, no sentido amplo de *atividade humana criadora*, portanto, do espaço do homem. Os conteúdos escolares de Geografia participam, praticamente, de todas as Unidades Complexas e contribuem, sistematicamente, para a formação humana integral almejada pela proposta.

Palavras-chave: Currículo de Geografia. Complexos de Estudo. Escola Itinerante. Meio. Trabalho.

ABSTRACT

The article characterizes the Study Plan of the Itinerant Schools of the Landless Rural Workers Movement and evaluates the participation of Geography in the curricular proposal. The research follows the theoretical and methodological presuppositions of bibliographical and documentary research. The proposal of the "Study Complexes" of the Itinerant School is based on Pistrak (2009), in the Soviet educational experience. This is based on historical and dialectical materialism. The concept of environment is the starting point for pedagogical work. The concept of work is understood as socially necessary, in the broad sense of human creative activity, therefore, of man's space. The school content of Geography practically participates of all the Complex Units and contributes, systematically, to the integral human formation sought by the proposal.

Keywords: Geography Curriculum. Study Plan. Traveling School. Environment. Work.

RESUMEN

El artículo caracteriza el Plan de Estudios de las Escuelas Itinerantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y evalúa la participación de la Geografía en la propuesta curricular. La investigación sigue los presupuestos teórico-metodológicos de la investigación bibliográfica y documental. La propuesta de los "complejos de estudio" de la Escuela Itinerante está fundamentada en Pistrak (2009), en la experiencia educativa soviética. Esta, se basa en el materialismo histórico y dialéctico. El concepto de medio es el punto de partida para el trabajo pedagógico. El concepto de trabajo es entendido como socialmente necesario, en el sentido amplio de actividad humana creadora, por lo tanto, del espacio del hombre. Los contenidos escolares de Geografía participan prácticamente de todas las Unidades Complejas y contribuyen sistemáticamente a la formación humana integral anhelada por la propuesta.

Palabras clave: Currículo de Geografía. Plan de Estudios. Escuela Itinerante. Medio Ambiente. Trabajo.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil nos mostra que coube aos sistemas estaduais de ensino, elaborar e implementar orientações curriculares a partir de normas procedentes do âmbito federal (BARRETTO, 1998). Desse modo, na história recente do estado do Paraná, tivemos o início da reestruturação curricular que resultou no documento chamado Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica (DCE). Ao longo de duas gestões (2003-2006 e 2007-2010) do governador Roberto Requião, do PMDB, essa proposta curricular foi elaborada e implementada no estado. O documento foi prescrito para todas as disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, para a Educação do Campo, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Profissional e para o Ensino Religioso.

A partir de 2010, outra proposta curricular também começou a ser elaborada no Paraná. Entretanto, dessa vez não era o Estado o proponente e sim o Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST. Essa proposta, construída coletivamente, se destina às Escolas Itinerantes do Paraná. Portanto, não é só dos órgãos oficiais que partem orientações.

O Plano de Estudos do MST é um documento que também tem a intenção de fornecer aos educadores orientações metodológicas, conteúdos e objetivos para conduzir a organização do trabalho pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental. (MST, 2013). Apesar de serem parciais, podemos dizer que se tratam de orientações curriculares. A proposta foi organizada para ser um referencial às Escolas Itinerantes do Paraná que têm uma realidade específica. Mas, o que há de particular nessas escolas? Por que necessitam de orientação curricular própria? Quais as bases teórico-metodológicas que orientam a proposta? Como os conhecimentos geográficos contribuem para a formação dos sujeitos em situação de itinerância e dos trabalhadores rurais sem terra de modo geral? Quais conhecimentos geográficos participam da proposta com o objetivo de formar sujeitos lutadores e construtores de uma sociedade mais justa, característica do Movimento?

Diante do exposto, esse trabalho tem o objetivo de debater tais questões por meio da caracterização do conteúdo do Plano de Estudos do MST com a intenção de entender dos seus fundamentos, bem como, analisar a participação da Geografia na proposta curricular.

BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS

Antes de expormos o Plano de Estudos, é prudente apresentarmos os sujeitos que movimentam essas escolas e a educação pensada por esses sujeitos. Para isso, vamos nos reportar à história recente do Brasil ainda que a causa da existência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra repouse nos primórdios da história nacional e nas formas da posse da terra¹. Segundo Fernandes (2012, p. 496), o MST é

[...] um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

De acordo com Fernandes (2012), a data oficial da criação do movimento foi em 21 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, Paraná. Contudo, foi no período de 1978 a 1983, ainda conforme o autor, que camponeses em todo o país, por meio de diferentes lutas pela terra, constituíram o movimento nacional que deu origem ao MST. “Nas décadas de 1980 e 1990, o

¹ No Brasil, a origem dos latifúndios, vem desde o período da colonização quando Portugal recorreu à forma de concessão de terras conhecida por sesmarias. As pessoas que recebiam essas grandes áreas tinham o compromisso de cultivá-las podendo perdê-las se não o fizessem. Nesse período, havia também aqueles que vinham para a colônia e se apossavam sem a autorização real. Depois da independência do Brasil, houve a aprovação da Lei de Terras de 1850 que legitimou as áreas já concedidas. Estabeleceu-se, também, que as terras devolutas do Estado seriam obtidas por meio de compra. (MEDEIROS, 2012).

MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais”. (FERNANDES, 2012, p. 496). Não é de se estranhar que um movimento dessa proporção tenha se formado no Brasil, um país de dimensões continentais e com uma das maiores concentrações de terra do mundo.

Atualmente, o MST defende uma nova proposta de Reforma Agrária qualificada como *Popular*, pois se trata de [...] “uma necessidade de toda sociedade brasileira, em especial os 80% da população que vive de seu próprio trabalho e que precisa de um novo modelo de organização da economia, com renda e emprego para todos”. (MST, 2018, s/p).

A demanda por educação esteve presente no Movimento já nos primeiros anos de luta, antes mesmo da sua criação oficial. Em sua trajetória, o MST foi construindo uma concepção de educação que [...] “vincula a **produção da existência social à formação do ser humano**, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado **projeto de sociedade e de humanidade**”. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 502, grifos nossos).

Assim, da luta pela terra e pela educação houve também a necessidade de constituir escolas nos acampamentos. Já nas primeiras ocupações, ocorreram experiências de escolarização junto ao Movimento. Mas, a **Escola Itinerante** foi a forma de assegurar escolaridade às pessoas em situação de itinerância. É uma escola pública e tem a sua legalidade amparada pelos Conselhos Estaduais de Educação. O estado do Rio Grande do Sul teve Escola Itinerante aprovada pelo Conselho em 1996 e, depois dessa experiência,

[...] Escolas Itinerantes foram criadas em outros estados do país como no Paraná em 2003, Santa Catarina em 2004, Goiás e Alagoas em 2005 e Piauí em 2008. No entanto, hoje apenas encontra-se em funcionamento no estado do Paraná, devido a fatores como a fragilização da luta pela terra nos últimos anos e o ataque ou descaso de governos. (DALMAGRO; BAHNIUK; CAMINI, 2017, p. 3).

No caso do Paraná, a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação ocorreu em 08 de dezembro de 2003, por meio do Parecer N° 1012/03. (SAPELLI, 2015). Por estarem sujeitas ao processo de marcha, de movimentação, inerente à luta pela terra, as Escolas Itinerantes estão vinculadas a outras escolas-base, responsáveis pela documentação, suporte pedagógico, certificação e demais necessidades funcionais.

No que se refere à questão pedagógica, Sapelli (2015) explica que até 2010, no Paraná, o MST tinha como fundamento de sua proposta os “temas geradores”, de Paulo Freire. Para a autora, esses temas, questões da própria realidade, favorecem o desenvolvimento de conteúdos e didáticas gerando novos conhecimentos. Sapelli (2015) acrescenta que a educação do Movimento foi incorporando à proposta elementos da obra do russo Pistrak², principalmente, no que diz respeito à auto-organização dos estudantes, como discutiremos adiante.

As escolas implementaram, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, os chamados Ciclos de Formação Humana, uma alternativa para romper com a seriação e a avaliação por nota, além de potencializar a auto-organização dos estudantes.

Em linhas gerais, os Ciclos de Formação Humana se fundamentam nas concepções de aprendizagem e desenvolvimento do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky. Pedagogicamente, se caracterizam por apresentar agrupamento de estudantes de acordo com as idades e fases da vida, a avaliação processual e diagnóstica por meio de parecer descritivo, classes intermediárias

² Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 - 1940) foi um educador russo. Na apresentação da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2011), Roseli Salete Caldart escreve que as ideias de Pistrak influenciaram a educação soviética, principalmente, no final da década de 1920. De acordo com Caldart, uma importante contribuição de Pistrak foi propor que para transformar a escola com vistas à transformação social, não basta alterar os conteúdos. É preciso mudar a forma da escola, suas práticas e sua organização para que os sujeitos sejam capazes de mudar a sociedade. Os aspectos centrais de sua obra são a relação escola e trabalho, a auto-organização dos estudantes e o ensino por meio de Complexos Temáticos.

entre os ciclos para auxiliar os estudantes que não aprenderam na permanência do ciclo que frequentava. (MARIANO, 2016).

A partir de 2009, foi formado um grupo de trabalho para organizar cadernos de orientação didática para os professores das Escolas Itinerantes. O grupo, que contava com professores da Educação Básica, do setor de educação do MST e de IES, percebeu a necessidade de reelaborar uma proposta curricular para as escolas, principalmente para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a contribuição do professor Luiz Carlos de Freitas (Unicamp) e Roseli Salete Caldart (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA), o grupo aprofundou os estudos para compreender, principalmente, elementos da obra de Pistrak. Com isso, o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes começava a se configurar. Sapelli (2013), relata que os professores das escolas que participavam do grupo de trabalho elaboraram, a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE, uma lista de conteúdos. Elaboraram, também, um **inventário** detalhado sobre algumas escolas e o seu entorno. No inventário constavam aspectos referentes à Geografia do local, da cultura dos sujeitos, do trabalho, das lutas e formas de organização da comunidade, entre outros. O grupo também delineou um conjunto de **objetivos formativos e êxitos**, que são esperados dos estudantes durante a sua formação e que servem de referência para todas as disciplinas. São exemplos de objetivos formativos o exercício da expressão oral e escrita; a utilização de conceitos na compreensão de questões da realidade concreta; a elaboração de hipóteses para a solução de problemas da prática; perceber as conexões que ligam os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é movimento e como acontecem as transformações na natureza, na sociedade; o exercício do raciocínio lógico; o desenvolvimento de hábitos de trabalho individual e coletivo, entre outros. (MST, 2013).

Construir um projeto de educação que tenha como princípio a *formação humana* requer além desses elementos (conteúdos, inventário e objetivos formativos), outros tantos que, juntos explicam a proposta como um todo.

OS FUNDAMENTOS DO PLANO DE ESTUDOS DO MST E A SUA RELAÇÃO COM A GEOGRAFIA

A Pedagogia do Movimento se fundamenta numa concepção de educação de formação humana. Essa concepção não é hegemônica na história do pensamento e, tampouco nas teorias sobre educação. Essa concepção tem uma base histórica, materialista e dialética considerando as condições de existência social em que cada ser humano se forma. (MST, 2013).

As pessoas se formam pela inserção em um determinado **meio**, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do **trabalho** que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. Trabalho que produz **cultura** e produz também a classe trabalhadora capaz de se **organizar** e **lutar** pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da **história**. (MST, 2013, grifos nossos).

As matrizes formadoras/formativas presentes nesse fragmento de texto são: a *vida*, matriz formadora primeira e as matrizes que dela decorrem: **trabalho**, **luta social**, **organização coletiva**, **cultura** e **história**. Parafraseando Mariano (2016), a vida não cabe nas quatro paredes da escola, mas a escola cabe na vida. Disso, podemos afirmar que as matrizes formadoras se constituem num modo de conectar a escola com a vida posto que, na atual forma da escola capitalista, houve um distanciamento de ambas. Como atesta Freitas: [...] “a escola capitalista limitou a formação dos jovens às salas de aula como um mecanismo de impedir seu contato com a vida e suas contradições”. Ora, ao se apartar da vida e de suas contradições, restou o conhecimento sistematizado. Esse, não pode e nem deve ser descartado. Mas, tendo feito imperativo, a maioria não conseguiu dele se apropriar, pois resultou sem sentido, sem

motivação para os jovens. Daí a necessidade de se aproximar da vida, o motivador natural. (FREITAS, 2011).

Tais proposições se aproximam substancialmente da Geografia, principalmente, no que diz respeito à matriz formadora da vida, entendida como o próprio *meio* ou a atualidade do entorno escolar. O conceito de meio, utilizado por muitos geógrafos, é caro à Geografia. Para citar alguns exemplos, o geógrafo francês Max Sorre (1888-1962) considerava tanto o meio físico como o meio social e suas complexidades. Em 1967, na introdução da obra *O homem na Terra*, escreveu: “Num primeiro momento, aparentemente o meio se define como uma combinação de traços elementares isolados: situação geográfica, características do relevo, elementos do clima (temperatura, pressão, etc.), composição da cobertura vegetal, estabelecimentos humanos, etc. Raramente o inventário desses traços é completo e seu significado varia com o uso que deles faz cada grupo humano. Sucede que eles não atuam de maneira isolada, mas *em combinação uns com os outros*: formam conjuntos ou, para sermos mais precisos, *complexos elementares*”. (SORRE, 2003, grifos nossos). De Jean Tricart (1920-2003), outro geógrafo francês que, assim como Sorre influenciou a Geografia no Brasil, Moreira (2008, p. 123) destaca: “O homem está na natureza e na sociedade. É o elo. E o salto. A rigor, é a razão e a gênese do meio. O meio é um meio do homem. E essa dupla presença se faz “numa rede de rivalidade de interesse, de lutas econômicas e políticas, de ambições concorrentes”. O geógrafo brasileiro, Milton Santos, por sua vez, considera o meio geográfico admitindo que a história da relação entre sociedade e natureza é também a história da substituição do meio natural por um meio cada vez mais artificializado. Santos (1997), denomina o meio atual como meio técnico-científico-informacional.

Portanto, no Plano de Estudos, o meio é a vida concreta das pessoas, ponto de partida para o trabalho pedagógico. É diferente, de acordo com Caldart (2015, p. 28), da escola que “prepara para vida” e para competir no mercado de trabalho. Nessa escola, a vida está além dos muros porque, ali dentro, o ensino é propedêutico e utilitarista. Freitas (2015, p. 231), ao contrário, contribui para a compreensão de que

Uma Pedagogia do Meio é, antes de tudo, *uma pedagogia crítica de seu meio* e que, portanto, forma sujeitos históricos (auto-organizados). Seria lógico pensar que este meio social não deveria ter a função de anular a formação de tais sujeitos históricos. Daí o caráter dialético que assume a relação entre o ser em formação e o seu meio (natural e social) [...] Uma Pedagogia do meio, portanto, diz respeito à criação de um novo patamar de desenvolvimento humano, social, e político e, dessa forma, uma nova relação com a própria natureza”. (grifos do autor).

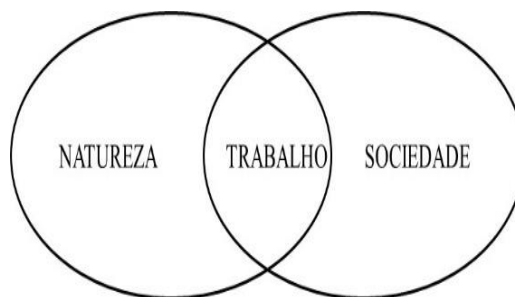
Freitas (2009), a partir dos estudos de Shulgin (1894-1965), nos alerta sobre a atualidade vivenciada pelas crianças e pelo próprio professor. Não se trata apenas de introduzir um conteúdo crítico, mas uma outra forma de organização da escola onde as crianças aprendam a assimilar, examinar e, fundamentalmente, participar da sociedade. O professor, por sua vez, deve conhecer [...] “as últimas conquistas da ciência e da técnica, deve ser uma pessoa formada cientificamente”. (SHULGIN, 1924 apud FREITAS, 2009).

Tão importante quanto o *meio* no Plano de Estudos do MST está o **trabalho**, categoria fundante em toda a proposta. É uma matriz formativa apontada para compreendermos como se dá a ligação entre a escola e o meio. Encontramos aproximações entre os fundamentos desse conceito e a Geografia Crítica, em especial. Santos (1986), afirma que a chave da produção do espaço se origina no processo do trabalho. Trabalho, segundo o autor (idem, p. 162), conseguido por meio da cooperação entre os homens, isto é, em sociedade a fim de alcançar os objetivos que foram estabelecidos antecipadamente. Santos (1986, p. 162-163) afirma que a produção do espaço por meio do trabalho estabelece [...] “uma intermediação entre o homem e a natureza, através das técnicas e dos instrumentos de trabalho inventados para o exercício desse intermédio. [...] O ato de produzir é ao mesmo tempo, o ato de produzir o espaço.”

No Plano de Estudos, o trabalho é entendido além do produtivo, em seu sentido amplo de *atividade humana criadora*, construtora do mundo (do espaço do homem, portanto), e do ser humano e da vida como princípio educativo. (MST, 2013, grifos dos autores).

Devemos ainda considerar que proposta da Escola Itinerante é fundamentada em Pistrak (2009) e na experiência educacional soviética. Naquela ocasião³, relata Freitas (2009), o sistema educacional soviético apresentou aos professores uma formulação que, em nosso entendimento, também guarda aproximações com o objeto de estudo da Geografia, como podemos observar na Figura 1:

Figura 1: Formulação do Sistema Educacional Soviético



Fonte: Freitas (2009).

Segundo Freitas (2009), a

[...] “proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho. [...] Cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a ‘complexidade’ daquela parte da realidade escolhida para o estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas.

Como já pontuamos, da interação Sociedade ↔ Natureza emergem processos que são foco dos estudos geográficos, ou a própria Geografia.

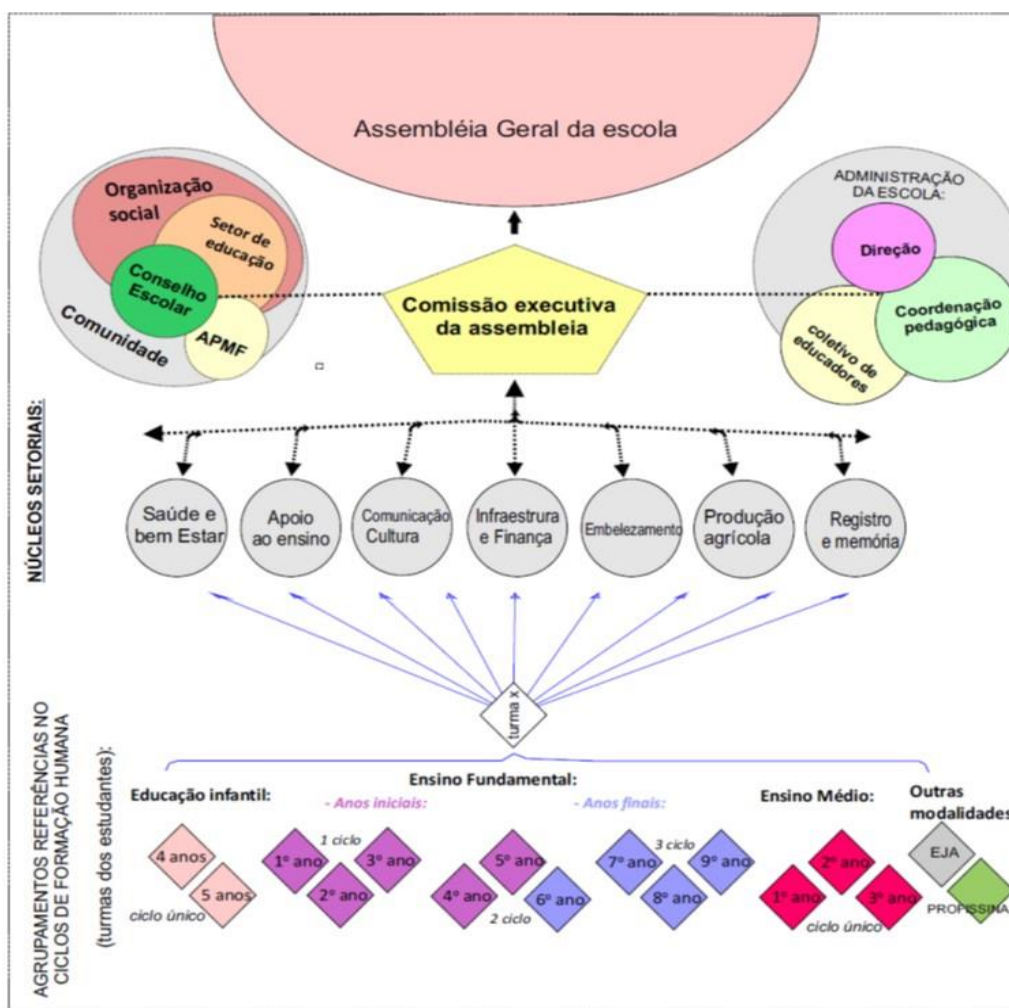
No Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do MST, o trabalho, base do projeto educativo da escola, se vincula aos conteúdos escolares, à cultura, à história, à luta social, à organização coletiva, ao mundo do trabalho. Tendo em vista objetivos formativos mais amplos, se busca, considerando a faixa etária, o *trabalho socialmente necessário*, fundamentado nas proposições de Viktor Shulgin, educador que trabalhou com Pistrak na Escola-Comuna. Não se trata de aprender a realizar uma tarefa, mas aprender a buscar soluções para os problemas da comunidade. Daí a importância de se conhecer o *meio* e a *atualidade*, conceitos importantes em sua obra. Shulgin entendia que conhecendo a realidade aproximaria a escola dos problemas que precisam ser resolvidos junto com outras organizações que pudessem ajudar. (GONÇALVES; PALUDO, 2015). Em suas elucidações, os autores lembram que é preciso considerar que havia uma sociedade a ser reconstruída na Rússia pós revolução, portanto, o trabalho socialmente necessário não era qualquer trabalho. Era um trabalho que superaria a condição anterior à revolução. Para Shulgin, conforme Gonçalves; Paludo (2015), ao romper com a forma idealista da abordagem escolar, atuando na realidade e nos problemas, os estudantes ajudariam na melhoria das condições do lugar. Estariam, assim, realizando um trabalho socialmente necessário, que não parte de condições abstratas, mas reais. É o conhecimento convertido em prática. Pensado dessa forma, o trabalho nas Escolas Itinerantes pode se ligar à administração

³ A pesquisa do professor Luiz Carlos de Freitas se restringe aos anos de 1917 a 1931, desde a mudança revolucionária na Rússia até o ano de 1931, quando ocorreu a primeira reforma educacional na União Soviética, após 1917. (FREITAS, 2009, p. 10).

escolar, ao cultivo de hortas, à proteção e recuperação das nascentes e na busca de soluções para os problemas do entorno, por exemplo.

Outro conceito importante no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes é auto-organização dos estudantes, alternativa para que todos possam se enxergar como membro da escola e da sociedade. Trata-se de uma organização política com possibilidade formativa e desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Na prática, a proposta de auto-organização funciona conforme podemos observar na Figura 2:

Figura 2: Esquema da proposta de Auto-Organização dos estudantes na organização política da escola



Fonte: MST (2013).

Conforme consta no Plano de Estudos, parte inferior da figura estão as turmas, dando sustentação ao todo, em atividades escolares regulares que vão se reagrupando de acordo com as necessidades que surgem. De tempos em tempos, os estudantes se revezam na participação junto aos Núcleos Setoriais⁴, grupos de estudantes que se encarregam de trabalhos específicos

⁴ Núcleo Setorial é uma denominação que deriva do próprio MST que chama de “núcleo de base” a célula organizativa do movimento em cada assentamento/acampamento. Na Escola Itinerante, o Núcleo Setorial contribui para que os estudantes pratiquem a auto-organização e o trabalho real. São organizados conforme os aspectos da vida escolar que necessitam de intervenção. Os coordenadores não são permanentes. Se alternam semestralmente para que todos possam ter a experiência de coordenação, liderança, planejamento. (FARIAS; MARIANO; MARTINS; KNOFF; HOELLER, 2015).

da vida escolar. A Comissão Executiva é formada por estudantes-líderes dos Núcleos Setoriais. Junto com as Instâncias Colegiadas (representantes da comunidade, Conselho Escolar, APMF – Associação de pais, mestres e funcionários) e a Administração da escola (direção, corpo docente e coordenação pedagógica) convocam a Assembleia Geral da Escola (no alto da figura). A Assembleia Geral da Escola pode ser convocada no final do semestre ou extraordinariamente, se julgarem importante. Esses espaços de organização política são possibilidades formativas de *organização coletiva*. (MST, 2013).

Outra matriz formativa é a *luta social*. De acordo com os autores do Plano de Estudos, formar para estar em estado de luta não é propriamente uma tarefa educativa que se possa garantir, mas trata-se de uma característica do Movimento. “Os trabalhadores sem-terra aprendem no Movimento que *tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas*”. (CALDART, 2015, grifos do autor).

Na escola do Movimento, trabalho com a matriz formativa da *cultura* e da identidade dos trabalhadores camponeses se contrapõe à cultura hegemônica na sociedade capitalista, produzida pela indústria cultural. Alguns aspectos a serem considerados a partir dessa matriz são: guardar a raiz do Movimento, a memória coletiva, os traços do modo camponês de fazer agricultura e produzir cultura e garantir a apropriação das bases da ciência e das artes produzidas historicamente pela humanidade. (MST, 2013).

A matriz formativa da *história* tem o propósito de ajudar os sujeitos a vivenciarem a relação entre história e memória e também na compreensão de seu movimento, que é a base para o entendimento da realidade. “Os sem-terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo o movimento da história: como a história se faz, como fazemos história, como a realidade se transforma.” (CALDART, 2015).

UMA PROPOSTA CURRICULAR POR COMPLEXOS DE ESTUDOS

Identificados os conceitos fundantes da proposta e a sua forma de organização podemos nos deter no entendimento dos Complexos de Estudos, questão chave que, por vezes, dá nome ao documento: “Proposta dos Complexos”.

Um complexo representa uma “complexidade” cujo entendimento a ser desvendado pelo estudante ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada série. O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. **Ele é mais que um tema ou eixo** e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. **O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos**, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. Por isso, o complexo é indicado a partir de uma pesquisa anteriormente feita na própria realidade das escolas itinerantes. É uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada. (MST, 2013, grifos nossos).

Complexo de Estudo é um conceito derivado da obra de Pistrak⁵. Freitas (2011, p. 165) explica que

[...] a noção de Complexo de Estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática [...] Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do

⁵ Ver Pistrak (2009); Pistrak (2011).

trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. [...] A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato.

De fato, não se trata de algo que se compreenda ligeiramente. Para nos apropriarmos do conceito necessitamos das demais concepções presentes no Plano uma vez que todas devem ser *postas em movimentação* para chegarmos à noção de complexo.

Trata-se, portanto, de um modo de organizar a proposta e movimentar os elementos que fazem parte do Plano de Estudos. Na Figura 3, vemos como se articulam todos os elementos que compõem a proposta. O Complexo considera os aspectos da realidade, também chamados de “porções da realidade”, oriundas do inventário feito a partir da realidade, do meio que, em nosso entendimento, abarca os conhecimentos geográficos. Esses aspectos da realidade são estudados à luz dos conhecimentos científicos (bases das ciências e artes), com suas metodologias próprias de ensino, num determinado tempo pedagógico. Contribuem para a apreensão dos conteúdos e da realidade a auto-organização dos estudantes e o trabalho coletivo em comunidade. Visto assim, podemos afirmar que um Complexo de Estudo é um meio para se colocar em prática o Plano de Estudos. É o movimento e a articulação de todos os dados. É, portanto, disciplinar, mas promove a interdisciplinaridade ao conectar-se com a realidade e com os demais elementos que o compõe. Não é, necessariamente, um *método*, visto que por método de sustentação dos Complexos tem-se o materialismo histórico dialético como forma de abordagem desde a compreensão de educação.

Figura 3: Esquema da proposta da Unidade Complexo



Fonte: MST (2013).

Dizemos que é uma Unidade Complexo porque, a depender dos aspectos da realidade elencados para um determinado tempo pedagógico se elege outras disciplinas que têm mais conexão com aquela porção da realidade (bases das ciências e artes), outras metodologias, outras fontes educativas, formando assim um novo Complexo de Estudos.

A GEOGRAFIA NO PLANO DE ESTUDOS

Além dessas concepções, o Plano de Estudos apresenta quadros com os Complexos para cada ano (6º ao 9º) em blocos semestrais. Não consta no Plano uma proposta para cada disciplina do currículo, com a concepção, objetivos, metodologias específicas como é comum nas propostas curriculares governamentais. A metodologia, por exemplo, é indicada para o Complexo. Nesse aspecto, os educadores podem fazer uso de um mesmo procedimento metodológico o que é mais um elemento para o trabalho interdisciplinar. A disciplina é um componente que integra o Complexo tão importante como os demais elementos.

Os *conteúdos escolares* foram baseados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e os professores de Geografia que colaboraram com a elaboração do documento divergiram, principalmente, sobre o nível de dificuldade para cada ciclo da vida humana. Portanto, alguns conteúdos foram modificados, acrescentados ou subtraídos. Os conceitos da Geografia: paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade estão presentes.

Em cada semestre constam algumas “porções da realidade” para que todas as disciplinas possam fazer conexões com aquela prática presente no entorno. As disciplinas que são “chamadas” para se articular àquele aspecto da realidade, formarão um Complexo. Por exemplo, no primeiro semestre do 6º ano as porções da realidade são: **A luta pela Reforma Agrária, Produção de Alimentos, As formas de organização coletiva dentro e fora da escola e A cultura camponesa**. Nesse caso, temos quatro porções da realidade que farão parte de quatro Complexos de Estudo. No exemplo do Quadro 16, constam os conteúdos que podem se vincular a um dos Complexos de Estudo para o 1º semestre do 6º ano do Ensino Fundamental. O Complexo que tem como porção da realidade A Luta pela Reforma Agrária foi organizado

[...] a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: “a luta pela Reforma Agrária”. Essa luta envolve não só a necessidade de acesso à terra como meio de produção, mas é uma luta por condições adequadas para viver e produzir, o que implica em moradia, acesso à tecnologia, viabilização da circulação e venda da produção e outros. A essa luta estão agregadas a luta de gênero, pela terra, pela saúde, por educação e outras. (MST, 2013, p. 10).

As disciplinas envolvidas no Complexo 1 são: Língua Portuguesa (LP), Espanhol (E), História (H), Geografia (G) e Matemática (M). Porém, no Quadro 1 apresentamos **apenas** a disciplina de Geografia. As letras e números na frente dos elementos do Quadro 16 indicam que determinado **objetivo** de Geografia (G1) se refere a um **conteúdo** (G1) e ao **êxito** correspondente (G1).

Quadro 1: Complexo 1 – A luta pela reforma agrária - 6º ano

Justificativa da disciplina	Para a disciplina de Geografia, é importante que o educando se perceba como sujeito que produz e vive o lugar (acampamento/assentamento), que é fruto de relações de conflitos e de poder pelo território na luta pela terra e pela Reforma Agrária, se faz necessário o conhecimento das categorias geográficas (território, paisagem, lugar e região) as quais ajudarão na compreensão dessa realidade em que ele se insere.
Conteúdos	- Espaço geográfico, materialidade (natural e técnica) e as ações sociais, econômicas, culturais e políticas (G2). - Localização e orientação no espaço brasileiro, local e mundial por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas) (G1). - Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade (G2).
Objetivos de Ensino	G01 - Perceber e situar-se no espaço geográfico no qual o educando está inserido G02 - Identificar e conceituar as diferentes categorias geográficas, a saber: paisagem, lugar, região, território e sociedade/natureza.

Pré-requisitos	G1 e G2 - Identificação dos elementos naturais (rios, vegetação, relevo, solo, entre outros) e humanos (aspectos das casas, da comunidade – cultura, política, as bases da economia) presentes no espaço em que o educando vive; Obs. Só para G1 - O educando já deve ter em mente a história do lugar em que vive e o porquê de sua situação de acampado/assentado.	
Avaliação	Êxitos esperados	G1 - Apontar elementos que caracterizam sua condição de acampado e/ou assentado e a necessidade da existência da luta pela terra e pelo território. G2 - Diferenciar o significado dos conceitos e usá-los para a interpretação do Espaço Geográfico.

Fonte: MST (2013). Organização: Autora (2018).

11/15

No Plano de Estudos, as disciplinas que compõem um certo Complexo se apresentam todas num mesmo quadro, intencionalmente, para que seja possível visualizar como cada disciplina desenvolverá o trabalho pedagógico e fará conexões entre os conteúdos e com a realidade.

As metodologias de ensino específicas para cada disciplina que integra o Complexo não constam nos quadros, pois cada disciplina tem metodologias próprias que serão colocadas em prática conforme decisão do educador. Ao final de cada Complexo, há *Indicações Metodológicas Gerais*. No caso do Complexo 1, os organizadores do documento advertem que [...] **as indicações gerais não substituem os métodos específicos** que as disciplinas devem pôr em prática, seguindo a natureza epistemológica que têm e as inclinações teóricas que os profissionais da educação desenvolvem ao longo de sua formação e prática. (MST, 2013, p. 10, grifos nossos).

Um outro exemplo de como os conteúdos da disciplina de Geografia se articulam com a realidade demonstramos no Quadro 2. Não é necessário “forçar” uma afinidade entre o conteúdo e a porção da realidade. No caso da Geografia, a conexão entre o conteúdo e a realidade é quase sempre apropriada e atendem aos objetivos do MST de formar sujeitos conscientes da realidade.

Quadro 2: Conteúdos de Geografia para o 8º ano do Ensino Fundamental que se relacionam com a porção da realidade

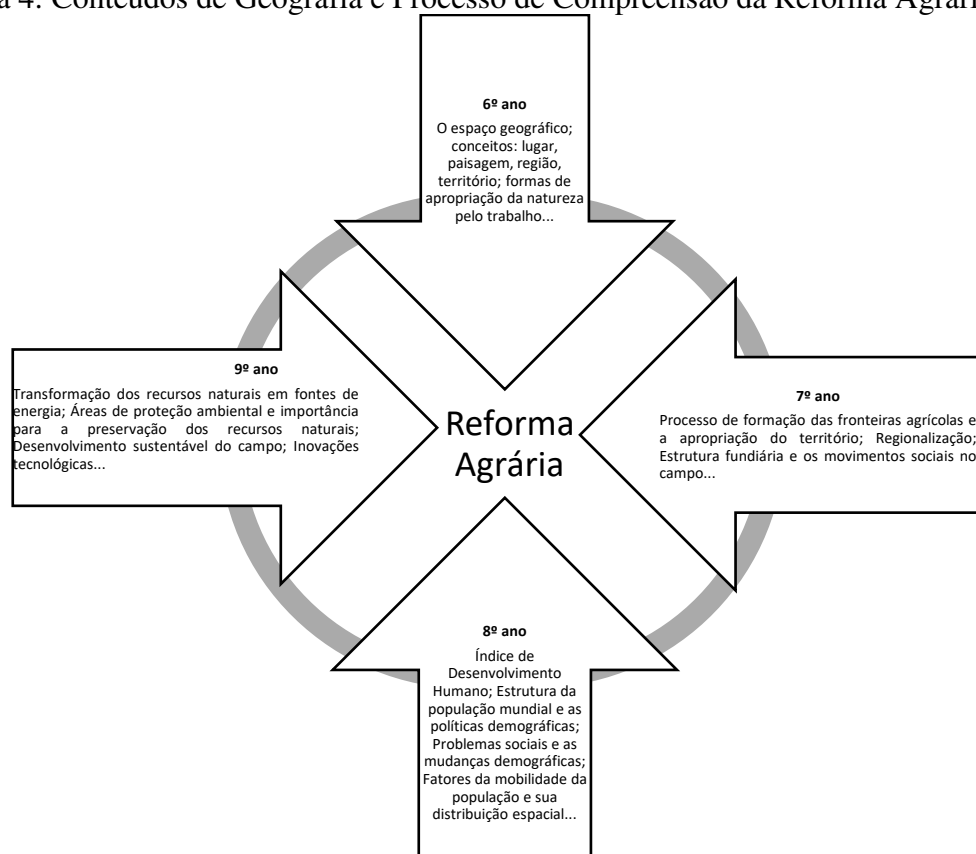
Ano	Semestre	Porção da realidade	Conteúdos de Geografia
8º	1º	A luta pela Reforma Agrária	Processo de formação das fronteiras agrícolas e a apropriação do território; Estrutura fundiária e os movimentos sociais no campo; Índice de Desenvolvimento Humano: Saúde, educação e distribuição de renda no Brasil; Recursos renováveis e não renováveis no Brasil; Formação, localização e importância estratégica dos recursos naturais para a sociedade contemporânea.
		Manejo do ecossistema	Diferentes formas de regionalização do espaço geográfico; Processo de formação do território brasileiro e as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico (Ex.: proposta pelo IBGE); Formas de apropriação da natureza a partir do trabalho e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas; Tipos de atividades produtivas: indústria, agricultura e pecuária: definição, consequências ambientais, relações com o solo relevo e o clima interferem no desenvolvimento das mesmas; Configuração socioespacial dos continentes; Configurações

8º	2º		socioespacial da América e Europa (mapas, gráficos, tabelas e imagens); formas de regionalização do Continente Americano; formação dos territórios e a reconfiguração das fronteiras do Continente Americano; Questões ambientais e a utilização dos recursos naturais no Continente Americano e Europeu; Desenvolvimento sustentável; Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e consequências ambientais e sociais); Constituição dos blocos econômicos (influência política e econômica na regionalização do Continente Americano); formação de acordos entre países, seus objetivos e suas consequências (Mercosul, Nafta, Apec, Pacto Andino, MCCA, Caricom, AEC, ALCA).
		Organização do Acampamento/ Assentamento e escola	Manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais; Diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural; Conflitos étnicos e separatistas e suas consequências no espaço geográfico.
		A luta pela Reforma Agrária	Índice de Desenvolvimento Humano: Saúde, educação e distribuição de renda no Brasil; Estrutura da população mundial e as políticas demográficas adotadas nos diferentes espaços; Problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização; Fatores da mobilidade da população e sua distribuição espacial; Diferentes indicadores demográficos (implicações socioespaciais); Noções e conceitos de megalópole, metrópole, urbanização, hierarquia urbana; Diferentes indicadores demográficos (implicações socioespaciais); Transformação, distribuição e mobilidade espacial da população rural e urbana (fatores históricos, naturais e econômicos, diferenças regionais); Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade.
		Agroindústria	Processo de transformação das paisagens brasileiras (formas de ocupação, as atividades econômicas desenvolvidas, a dinâmica populacional e a diversidade cultural); Globalização e a troca de mercadorias entre os países; Importância - Relações entre países e regiões no processo de mundialização; econômica, política e cultural do comércio mundial; Espaços e ordem econômica e política global, e suas particularidades; Problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização; Industrialização e o processo de urbanização brasileira; Transformação, distribuição e mobilidade espacial da população rural e urbana (fatores históricos, naturais e econômicos, diferenças regionais); Migrações e a ocupação do território brasileiro, causas do êxodo rural.
		Formas de organização do acampamento e da escola	Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade.

Fonte: MST (2013). Organização: Autora (2018).

Os conteúdos selecionados no Quadro 2 se aproximam, em parte, dos conteúdos indicados pelas DCE, a orientação curricular prescrita para as escolas estaduais do Paraná que foi tomada como base para a elaboração do Plano de Estudos do MST. O Plano, por sua vez, contempla conteúdos mais específicos com a função de se aproximar de uma dada realidade, mas guarda relação com os Conteúdos Básicos propostos pelas DCE. De modo geral, os conceitos de paisagem, região e *território* são os mais desenvolvidos. Exemplo disso notamos na proposta de trabalho com a porção da realidade “A Luta pela Reforma Agrária”. Essa, é indicada para todos os anos do Ensino Fundamental e consta nos dois semestres de cada ano. Na Figura 4, observamos como alguns conteúdos da Geografia envolvidos nessa porção contribuem, junto com as demais disciplinas, para explicar a Reforma Agrária.

Figura 4: Conteúdos de Geografia e Processo de Compreensão da Reforma Agrária



Fonte: MST (2013). Organização: Autora (2018).

Desde a concepção de espaço geográfico, das formas de apropriação da natureza, das transformações nas paisagens, dos processos de regionalização, da formação de fronteiras até a presença de recursos naturais, os conteúdos vão, progressivamente, contribuindo para a apreensão do conceito de território com vistas à compreensão da Reforma Agrária.

Quanto à *Avaliação da Aprendizagem*, o Plano de Estudos não trata da concepção desse processo. Defende que os encaminhamentos deverão ser conduzidos de acordo com as especificidades de cada disciplina. Contudo, indica que [...] “haverá ao final de cada semestre um parecer descritivo sobre o desenvolvimento dos estudantes, em função dos êxitos esperados (formativos e de ensino)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da concepção de currículo como uma lista de conteúdos, o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do MST se apresenta como uma alternativa à construção de uma

educação que vislumbra a formação humana integral dos sujeitos, o que a distingue das propostas oficiais.

Diante do exposto, percebemos a importante contribuição da Geografia no desenvolvimento dessa proposta, em particular, para a compreensão do *meio*. Se o ponto de partida para a implementação do documento curricular é a *atualidade*, entendida como o próprio meio ou a vida, a sua problematização e relação com os conteúdos escolares, então a Geografia tem lugar garantido no Plano.

O estudo do meio é uma metodologia utilizada pela Geografia desde a sistematização dessa ciência. A implementação do Plano de Estudos nas Escolas Itinerantes tem início com o levantamento de dados sobre o meio que resultará no inventário da escola. Isso impulsionará a abordagem dos conteúdos curriculares. A observação direta, a descrição geográfica, as interações de ordem econômica, social, política, cultural e biofísica que se pode fazer durante o estudo contribui para aprimorar o olhar sobre o meio. A síntese feita a partir dessa prática é um momento pedagógico importante em que os estudantes, com auxílio do professor, colocam todos os elementos em relação com possibilidade de entendimento muito próximo da realidade, da vida e de suas contradições. Daí a valiosa contribuição da Geografia para com a proposta do MST.

Os conceitos de paisagem, lugar e, principalmente *território* são empregados na proposta. Os conteúdos geográficos contribuem ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental para o entendimento da realidade e destacamos como participam da construção do conceito de Reforma Agrária.

Outra relação dos conhecimentos geográficos com os fundamentos do Plano de Estudos se refere ao conceito de trabalho, entendido como a forma pela qual se dá a transformação da natureza pela sociedade. Na proposta, o conceito é basilar adequando-se às especificidades dos trabalhadores rurais sem terra. Para a Geografia, a produção do espaço também ocorre da relação sociedade ↔ natureza.

Agradecimento: À prof. Dr^a. Marlene Lúcia Siebert Sapelli pela orientação durante o curso de mestrado na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, no período de abril/2017-maio/2018.

REFERÊNCIAS

- BARRETTO, E. S. de S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, E. S. de S. (Org.). **Os currículos do Ensino Fundamental nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- DALMAGRO, S. L., BAHNIUK, C., CAMINI, I. Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizados na luta. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 2, p. 168-184, ago. 2017.
- FARIAS, A. N.; MARIANO, A. S.; MARTINS, F. J.; KNOPF, J. F.; HOELLER, S. C. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- FERNANDES, B. M. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.496-500.

- FREITAS, L. C. b A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. M. **A escola-comuna**. 1 Ed. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- _____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- _____. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 221-237.
- GONÇALVES, L. D.; PALUDO, C. **Do trabalho socialmente necessário ao politecnismo a partir de Viktor Shulgin**: fundamentos de uma experiência educativa revolucionária. Trabalho necessário. Rio de Janeiro, RJ. Vol. 13, n. 21, 2015, p. 27-47.
- KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.500-507.
- 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) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação), 2016.
- MEDEIROS, L. S. Latifúndio. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 445-451.
- MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2008, vol. 1.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Plano de Estudos**. Escola Itinerante do Estado do Paraná. 1ª Ed. Cascavel, Paraná: Unioeste, 2013.
- MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Nossa história. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/hoje> Acesso em: 06 mar. 2018.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Geografia. Curitiba: SEED, 2008.
- PISTRAC, M. M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo, razão e emoção. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SAPELLI, M. L. S. **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) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.
- _____. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. **Educar em Revista**, nº 55, p. 129-143, jan./mar. 2015. Editora UFPR.
- SORRE, M. A geografia humana (Introdução). **GEOgraphia**. v. 5, n. 10, 2003.
- SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.