

Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana

Marcos Gehrke

*Universidade Estadual do Centro Oeste
Guarapuava, PR*

Resumo: Trata da Escola Itinerante, uma das formas escolares da Escola do Campo na atualidade, enfocando a gestão democrática nos ciclos de formação humana. Objetiva confrontar o modelo escolar seriado e a proposta de gestão nos ciclos de formação humana. Resulta de pesquisa realizada no mestrado da Universidade Federal do Paraná (2010) e busca fundamentos na Pedagogia do Movimento, destacando Caldart; a Pedagogia Socialista com Pistrak, Krupskaya, Makarenko e Freinet e na Educação Popular com Freire e MST; sobre ciclos de formação humana, Arroyo, Freitas e Krug. Descreve a trajetória e constituição dessa forma escolar itinerante e sua prática de gestão democrática, denominada organicidade. Considera esta escola referência na forma de organização e gestão na sua vinculação com o movimento social que a originou.

Palavras-chave: Escola Itinerante. Organicidade. Ciclos de formação humana.

Abstract: It is the Itinerant School, one of teaching ways in the Field School nowadays, focusing on the democratic management in the cycles of human formation. Its goal is to confront school model series and the proposed management in human training courses. It is the result of a conducted research in the Master course, of Parana's Federal University (2010) and searches essentials in Education Movement, highlighting Caldart; Socialist Pedagogy with Pistrak, Krupskaya, Makarenko and Freinet and in Popular Education with Freire and MST; still in Freitas. It describes the history and constitution of this itinerant school way and its practices democratic management, called organicity. Considers this school reference in the organization form and in its management in its relationship with the social movement that has originated it.

Keywords: Itinerant schools. Organicity. Cycles of human formation.

Situando o estudo

A Escola Itinerante é uma escola pública produzida na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que se articula a lutas

mais amplas, ou seja, pelo direito à educação e à escola para todos, pelo estudo e formação de toda base acampada, bem como a desafios internos, aprender a fazer escola, que implica fazer a formação de educadores, conceber a escola, envolve - lá na luta com intencionalidade, ainda, fazer a formação humana desde a escola e com a ela. Nessa modalidade escolar, foi desenvolvida a pesquisa de mestrado, com enfoque nas práticas de escrita desenvolvidas na itinerância. Apresenta-se aqui parte da investigação, a forma de gestão (organicidade) da escola.

A organicidade é princípio, método, conteúdo, prática efetiva da gestão democrática na escola que tem na itinerância¹ do acampamento e da escola uma das matrizes formadoras. Isso aparece claramente nos princípios de educação do Movimento (MST, 1996), quando este aponta a “Gestão democrática; Auto-organização dos educandos;”(MST, 1996, p.15 e 22) como princípios da formação humana, vivenciados como organicidade na Escola Itinerante, sendo que esse processo vincula-se a outros e contribui com o que o MST historicamente vem chamando de formar o sujeito social de identidade Sem Terra (CALDART 2000).

Como veremos mais à frente, a Escola Itinerante já é uma realidade em seis estados brasileiros, é sobre a implementação no Estado do Paraná que aborda o tema: a organicidade nos ciclos de formação da Escola Itinerante.

Sem desconsiderar as produções sobre gestão democrática da escola pública, o Movimento dos Sem Terra produz e assume o conceito organicidade que, segundo seus documentos (MST, 2005), expressa melhor as relações entre os sujeitos no acampamento-escola, e a vivência da chamada gestão democrática, aqui praticamente um sinônimo. A organicidade de um acampamento consiste no processo de organizar as suas instâncias (equipes de trabalho, setores, coordenações, núcleos de base, direção política) e estas dão rumo ao processo da luta e, desde essa prática, a escola faz a sua organicidade no trabalho pedagógico. ou forma escolar.

A organicidade dos sujeitos na Escola Itinerante busca, por necessidade, a superação da democracia representativa muitas vezes presente nas práticas de gestão das escolas. Ela perpassa as instâncias organizativas da escola e se estende na organização do trabalho pedagógico como um todo, ou seja, por si só, já educa. Freitas (2002) referência para pensar a organicidade na

¹ Itinerância no sentido do movimento do Movimento na luta pela terra. A luta gera mudanças de um lugar para outro, o acampamento sofre despejos, a escola participa das marchas, manifestações.

organização do trabalho pedagógico da Escola Itinerante, quando apresenta duas dimensões significativas do processo de organizar a escola: a) trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico (FREITAS, 2002, p.94).

O texto apresenta inicialmente uma rápida trajetória da escola no MST, a Escola Itinerante no Paraná e os desafios de organizá-la em ciclos de formação humana e desde então suas vivências, reflexões, desafios e limites no que se refere ao processo de gestão democrática, tratado nessa experiência como organicidade, da escola, de educandos e educadores no movimento social.

Trajetória da Escola Itinerante

Escola Itinerante, uma Escola Pública e Popular, construção efetivamente coletiva, uma Escola dos Sem Terra. Ela é a escola menos controlada pelo Estado. Ela é a escola da fronteira, está na radicalidade do fazer escola pública brasileira na atualidade. Não para, para se queixar das más condições da educação hoje, ao contrário, faz por dentro dela a luta pelo direito à educação. Ela é a escola dos Sem Terra o que implica perceber e compreender o que significa fazer a formação humana nessa complexidade em que se dá a escola, que produz e carrega identidade, ser Itinerante.

O nome ITINERANTE vem da palavra itinerância, ou seja, aquela que caminha junto, por significar que esta escola acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento e também é uma postura pedagógica de caminhar junto com os Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST (MST, 2001, p.68-69, grifo no original).

A Escola Itinerante tem marcada sua origem nos primeiros acampamentos organizados pelo MST no Rio Grande do Sul. Desde então, trabalha a educação de crianças e adolescentes e jovens nos acampamentos. O Movimento sempre buscou o direito à educação junto ao poder público. Escolas públicas sempre foram pauta de luta do Movimento, e a experiência de levar as crianças do acampamento para escolas próximas, em vilas e cidades, e mesmo dentro de assentamentos vizinhos, aos acampamentos

mostrou um conjunto de problemas no atendimento dado a essas crianças: maus tratos, desinteresse em atendê-los bem, preconceitos e tantas outras discriminações. Contudo, havia e continua existindo muita dificuldade em negociar a regularização da escola com as prefeituras. Além disso, como o acampamento pode mudar de lugar, pois é um tempo de espera e de luta, as crianças acabavam perdendo o ano letivo. Isso ocorria quando as famílias saíam de seus lugares para acampar, o que pode ocorrer em qualquer período do ano, já que o tempo de vida das pessoas não se reduz nem se define pelo ano letivo da escola.

A Escola Itinerante foi criada para atender à realidade dos acampamentos e garantir o direito à escola aos Sem Terrinha. Em primeiro lugar, como forma de resolver o problema de que crianças e adolescentes não tinham seus direitos atendidos nas escolas que frequentavam. Muitas vezes, nem mesmo acesso à escola e porque a itinerância dos acampamentos dificultava a vida escolar das crianças e dos adolescentes. Em segundo lugar e, sem dúvida, com maior importância, a Escola Itinerante do acampamento é a forma de constituir-se no germe do forjar coletivo, dentro do Movimento, a partir de uma vivência real da escola, que deve ser assumida pelo acampamento e pela sua organicidade, isto é, uma nova concepção de educação e de escola.

A Escola Itinerante, como escola que existirá enquanto existir o acampamento, é passageira. Não é a escola dos sonhos do Movimento, mas, sem dúvida, é a semente plantada na vida das famílias acampadas, que sonham com seu pedaço de chão, enquanto lutam para conquistá-lo coletivamente. É nesse movimento que se defrontam com os limites e as possibilidades de educar as crianças no acampamento, também de forma coletiva. O acampamento e o conjunto das relações sociais, entre elas o fazer a escola, vão educando todo o acampamento. Roseli Salete Caldart (2000) diz que, na Pedagogia do Movimento, Escola é mais que Escola.

Ela foi sendo imaginada e construída a partir das experiências de educação que o MST constrói. A Escola Itinerante é aquela possível na perspectiva da construção da escola dos sonhos, a Escola do Campo. Vencer tais obstáculos resultou em um processo que forçou o próprio Movimento a descobrir o valor e a necessidade da escola. Sem as condições necessárias, mas em luta com as crianças e que, desde sua origem, é desenvolvida por educadores que fazem parte do próprio acampamento, sem formação adequada para tal função, mas que se formam no decorrer de sua prática.

O Estado do Rio Grande do Sul foi o primeiro a criar esse tipo de escola em 1986. A partir desta experiência, em 2003, ela foi implementada também, no Estado do Paraná. Atualmente, no Paraná, são nove Escolas Itinerantes ligadas oficialmente à duas Escolas Base, estas cuidam da vida legal das crianças matriculadas. Santa Catarina aprovou sua escola em 2004, seguindo Goiás, Alagoas e Piauí. Nesse processo, construção e produção da escola fica claro que a natureza da Escola Itinerante é de resistência, sem se render ao Estado e aos mecanismos de controle, avançando como possibilidade de assegurar o direito à educação, com uma pedagogia que se julga pertinente e adequada.

Os ciclos de formação na Escola Itinerante

A Escola Itinerante, no Paraná, inicialmente teve seu currículo organizado em Ciclo Básico de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em séries, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, naquele momento por imposição do Estado que compreendiam o mesmo como:

Ampliação do tempo de aprendizagem e aprofundamento do domínio de conhecimentos, sem a interrupção do processo. Além disso, favorece a abordagem dos conteúdos, possibilitando a apropriação de instrumentos necessários à formação integral do educando, evitando a excessiva fragmentação dos saberes escolares (SEED, 2003, p.3).

Como compreender o Ciclo Básico da Alfabetização (CBA) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e séries para os anos finais? A organização oficial fragmenta a organização curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas entre ciclos e séries, restringindo o CBA a uma ampliação de tempo para aprender, o que em muitas situações de ensino significou adiamento do ensino, como mostra a proposta de Educação do Estado do Paraná.

O ciclo Básico de Alfabetização é o prolongamento do tempo de alfabetização, reunindo as quatro séries do ensino fundamental, num 'continuum' currículo único [...], visa fundamentalmente, impedir a interrupção do processo de alfabetização, respeitando o ritmo e as características de cada criança, evitando-se deste modo a repetência e a evasão [...] (SEED, 2003, p.4).

Considera-se, portanto que, embora a proposta oficial possa ser vista como favorável ao desenvolvimento da escolaridade, quanto ao fundamento teórico que a subsidia, era apenas uma outra forma de agrupar sem considerar

o desenvolvimento humano, já que as crianças eram aprovadas e seguiam seu grupo etário, porém, nem sempre com o conhecimento necessário adquirido. Os ciclos pretendidos pela Escola Itinerante, que ainda estão em disputa, fundamentam-se no processo de desenvolvimento humano, numa temporalidade humana: Infância – Pré-adolescência – Adolescência – Juventude – Idade Adulta – Velhice como definem Arroyo (2005) e Krug (2002). Ainda assim, pensar os tempos escolares respeitando os ciclos vitais implica pensar também, como esses seres humanos relacionar-se-ão com esses tempos.

Mesmo com uma legislação que aponta para novas possibilidades de organizar a escola, conforme artigos 23 e 24 da LDB nº 9394/96 e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB – nº 1, de 03 de Abril de 2002), o Estado apresentava resistências para aprovar propostas alternativas, passíveis de fugirem do usual e dos esquemas postos no sistema público estadual, no caso, o interesse do Movimento desde a origem era organizar a escola em ciclos de formação humana.

Compreendendo que a organização curricular de uma escola é importante para dar conta de um projeto educativo, o Setor de Educação do MST estudou e buscou compreender as bases teóricas que sustentam cada proposta, atualmente (2013), o projeto político pedagógico implementa Ciclos de Formação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nesse caminho, a Escola Itinerante reestrutura-se e organiza seu currículo em Ciclos de Formação, baseado especialmente na proposta de Arroyo (1999); Krug (2002) e Freitas (2003), pois entende que, através deles e com eles, pode-se colocar a ação educativa da escola em movimento, ou seja, busca alterar as formas de organização e agrupamento dos sujeitos, considerando que ciclo é movimento, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar, superando a lógica da submissão, incorporando práticas reais de auto-organização dos educandos, cooperação e organização coletiva, formando com autonomia, não apenas para.

Fortalecendo a concepção que o Movimento tinha quando propunha a organização da escola em Ciclos de Formação, que pretendia, entre tantas questões, superar a fragmentação seriada da escola, encontra-se em Freitas (2003, p.57), quando escreve “[...] os ciclos procuram contrariar a lógica da escola seriada e sua avaliação. Só por isso, já devem ser apoiados”.

Quando a escola assume o desenvolvimento humano de educandas e educandos, suas características pessoais e as vivências socioculturais para

organizar a escolarização, necessariamente, é preciso repensar e reorganizar a estrutura da escola, para que vá além da promoção automática proposta pelo Estado. Krug (2002) faz a seguinte consideração:

Os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encarnam a aprendizagem como direito da cidadania, propõem o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos); e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivo por ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é compartilhada por um grupo de docentes [...] (KRUG, 2002, p.17).

Significa, portanto, uma mudança da estrutura da escola, de pensamento e posição teórica de educadores, para considerar o processo de desenvolvimento humano, o que necessariamente interfere nos modelos de ensino. Nas palavras de Snyders: A cada idade corresponde a uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência, que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...] (SNYDERS, 1993, p 30).

Freitas (2003), a partir dos seus estudos Pistrak, alerta para outras questões fundamentais a serem incorporadas nos ciclos de formação: a formação na atualidade e a auto-organização dos educandos. Segundo o autor, “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).

A formação do educando precisa prepará-lo para compreender seu tempo e colocá-lo em movimento de transformação, resolvendo as situações contraditórias que aparecem no seu mundo real. Freitas (2003) ainda nos diz que a contradição básica do capitalismo é a exploração do homem sobre o homem e isso precisa ser superado. Os ciclos, enquanto expressão da função socializadora e cultural da instituição escolar planejam suas vivências geradoras com forte vínculo com a realidade social (acampamento) e com a atualidade que é contraditória, superando as práticas bancárias que centram sua prática nas faixas etárias e nos conteúdos, não considerando a dimensão social da educação, que implica pensar na organicidade dos sujeitos na escola, que veremos a seguir.

A organicidade na escola e da escola

A organização, a auto-organização, a gestão democrática, a participação a organicidade dos sujeitos na condução da escola colocam-se como tarefa essencial, para efetivar-se uma concepção de escola e de formação emancipatória. Criar na escola espaços em que educandos de todas as idades possam travar lutas, experimentando a organização desde a sua vivência real: núcleos de base, brigadas, núcleos de estudo e trabalho, grupos fixos de estudo, coordenações, oficinas, equipes de trabalho, assembléias, conselhos de classe participativos, conselho escolar, entre outros, são espaços da prática pedagógica.

Nos estudos de Caldart (2000), o Movimento é colocado como educador; o acampamento como uma escola. Caberia a escola entre tantos desafios incorporar a dinâmica do Movimento e do acampamento para ser uma escola que contribua na formação dos sujeitos Sem Terra? Esse processo exige a permanente reflexão sobre o vivido, gerando conhecimento emancipador vinculado às práticas de organicidade dos coletivos infantis e juvenis e dos educadores. Ainda, para Caldart:

[...] não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade (CALDART, 2000, p.143).

A vida do acampamento é marcada por organização voluntária, por necessidade, por exigência do Movimento, por desafios que a vida e a luta lhe impõem. Envolve a todos de uma forma ou outra, consciente ou não, seja nos núcleos de base do acampamento, nas coordenações, nas equipes de trabalho, nas instâncias, nas brigadas, nas mobilizações, nas marchas, nas ocupações. Para o Movimento, a escola precisa reproduzir essa organização, não no sentido mecânico ou positivista, mas dialético, ou seja, olhar para a dinâmica do Movimento e a partir dela produzir a organicidade da escola.

O projeto político pedagógico da Escola Itinerante traz a seguinte reflexão: Esta organização precisa ser construída processualmente com educandas e educandos. Por outro lado precisamos dar início à caminhada, não podemos ser ingênuos, achando que a organização acontece por si só [...] (PPP, 2008, p 38).

Sendo assim a caminhada da escola no que se refere à organicidade é marcada com a dinâmica de organicidade do próprio acampamento, ou seja, é dele que se buscam os elementos para a organização do trabalho pedagógico.

No marco operacional do PPP, encontra-se, de forma clara, algumas das propostas e práticas de participação dos sujeitos na escola, tanto nas questões de sala de aula, no trato com o conhecimento, como no conjunto da organicidade dos tempos e espaços educativos propostos no projeto da escola. Dois aspectos se destacam:

Trabalharemos com a organização de grupos/núcleos de trabalho e estudo. Cada turma organiza-se, segundo seus critérios (amizade, afinidade de trabalho, gênero, vizinhança entre outros), em grupos de quatro a cinco pessoas, grupos fixos de trabalho no trimestre, com tarefas combinadas: Escolher um coordenador/uma coordenadora do grupo; Realizar trabalhos em sala de aula sempre que solicitados por educadoras e educadores (pesquisas, entrevistas, produções, discussões); Escolher a coordenação geral, que representará esta no colegiado de turmas (coordenação geral de educandos); Definir regras e normas; Promover o estudo e assumindo o compromisso do pequeno coletivo e da classe.

Coordenação Geral de Educandos da escola. Esta é formada pelos representantes de cada uma das turmas e tem como tarefa: Ouvir e discutir os problemas trazidos pelos grupos/núcleos; Propor mudanças, alternativas para a direção da escola; Promover eventos esportivos e culturais; Coordenar as assembleias de educandas e educandos; Garantir a execução do planejamento da assembleia; Garantir a mística e as atividades culturais; Elaboração e aprovação das normas da escola; Coordenar o conselho de classe participativo com o educador coordenador (PPP, 2008, p. 68).

Como podemos observar a organicidade perpassa toda organização do trabalho pedagógico da escola. As turmas são organizadas segundo critérios, em grupos de estudo e trabalho. Estudo, no que se refere ao encaminhamento dado pelos educadores, pesquisas, atividades de classe e a tarefa a distância, bem como os estudos voltados à organicidade como as reuniões de coordenadores, os momentos de estudos e a formação, estes ainda coordenados pela coordenação pedagógica da escola e em alguns momentos com a direção e o próprio conselho escolar. Trabalho, no sentido das tarefas encaminhadas pela organicidade geral da escola ou da turma, como por exemplo, a realização da mística, o trabalho na horta, no conserto do barraco junto com a brigada dos adultos, buscar a água para a classe beber, organizar o conselho de classe da turma, divulgar os acontecimentos e a conjuntura nas instâncias da escola e até mesmo a organização dos materiais da escola

durante e após um despejo, ou seja, tarefas concretas que exigem organicidade e proporcionam momentos de discussão, planejamento e avaliação.

Isso se materializa de certa forma quando cada turma desde seus grupos escolherem o coordenador ou coordenadora da turma que comporão a coordenação geral dos educandos. Temos aí uma questão de gênero fundamental na formação dos coletivos, ou seja, a formação em gênero. A coordenação atua por um período semestral e recebe formação para compreender seu papel na organicidade. Em um momento de formação de coordenadores na Escola Base, observado durante a pesquisa, quando as crianças e jovens foram questionadas sobre o desejo de serem coordenadores, foram ouvidos depoimentos riquíssimos como: “[...] pretendo ser coordenador para fazer um papel que meu pai já fez no início da ocupação na Giacomete e ele sempre nos conta como era a luta deles”, “[...] quero ser coordenador para aprender como se organiza a escola e quero ajudar”, “[...] eu pretendo ser porque meu irmão já foi e ele sempre fala das reuniões” [...].

Aprender novas relações, praticando-as, participando de comissões, coordenações, instâncias e assembléias, equipe de trabalho, exercendo liderança em vários coletivos, são possibilidades e marcam a formação. Capriles (1989) busca em Makarenko uma importante reflexão para pensar essa formação dizendo que o coletivo precisa ser compreendido como um organismo social vivo que possui órgãos, atribuições, responsabilidades, estabelece relações e interdependência entre as partes e o todo. Ele segue afirmando ainda que se isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão reunida.

Sampaio (1989, p. 142) lembra da pedagogia de Freinet: numa reunião de cooperativa, o que ficou decidido, se não implicar riscos para as crianças, deve-se deixar acontecer, porque, se através da palavra, as crianças não compreendem, elas precisam então vivenciar a experiência para ver que não dá certo.

Krupskaya (1986, p.19), quando fala da influência educativa do trabalho na criança diz que, “cuanto mayor se dé del significado social de una tarea, tanto más fuerte será sua influencia educativa a los niños.”

Compreende-se, então, que não é qualquer trabalho que pode exercer tal influência, mas o trabalho com significado social, que tenha sentido para os sujeitos e a coletividade. Nesse sentido, a experiência apresenta muitos desafios como: considerar realmente a participação infantil e juvenil na condução da escola nos diferentes momentos e situações, admitir esses como

sujeitos da gestão, ser essa uma relação horizontal entre a equipe pedagógica e/ou direção, o coletivo de educandos e educadores, bem como o desafio de criar ou enfrentar situações que exijam a organização e o trabalho na perspectiva criativa e emancipadoras. Freitas (2003) diz que o esforço de ressituar os educandos nessa relação, pode conduzir a pensar a posição de todos na escola, re-significando o próprio conceito de gestão da escola.

Freitas (2003, p.58), quando apresenta a necessidade da auto-organização do estudante, destaca que a negação da exploração capitalista do homem sobre o homem deve ser assumida conseqüentemente no trabalho pedagógico. Nenhuma relação pedagógica pode basear-se nessa relação de exploração e subordinação. Significa, portanto, que os ciclos precisam incorporar ações educativas que formem estudantes e educadores, e o conselho de classe participativo, outro espaço de participação na organicidade das novas relações e dos processos de apropriação e produção dos conhecimentos escolares. Freitas segue dizendo:

Nesse sentido, não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar. (FREITAS, 2003, p.60).

Pela cooperação persistente e permanente entre os sujeitos na escola, forjam-se as transformações nela e na sociedade capitalista. O tempo e o espaço do acampamento e o fazer a escola nas relações sociais ali estabelecidas são o laboratório vivo da formação do novo camponês e, nesse sentido Pistrak (2000) ajuda a pensar o caráter da escola: [...] Ela deve ser prática, para facilitar ao aluno a transição entre o universo escolar e a totalidade do social, ensinando-o a elevar-se do problema prático para uma concepção teórica geral. (PISTRAK, 2000, p.15).

A organização e vivência dos tempos educativos na escola (MST, 2001) como o estudo, trabalho, cultura, mística, formatura, marchas, ocupações, recreação, tem fortalecido e exigido cada vez mais a reflexão de educadores para que contribuam com a formação pretendida. Imaginar e fazer uma escola com a organização do espaço-tempo, que pretende a formação dos coletivos infantis pela organização científica do trabalho, organização coletiva e auto-

gestão, foi buscada na experiência do pedagogo russo, Pistrak (2000, p.11) que escreve “[...] é necessário que cada membro ativo da sociedade compreenda o que é preciso construir e de que maneira é necessário fazê-lo”. Poder-se-ia dizer novamente, que não se trata de uma simples mudança metodológica da escola, mas uma opção política e pedagógica de emancipação.

Escola, enquanto espaço-tempo de estudo, de aulas, de pesquisas, de leitura, de escrita, de cálculos, de histórias, é também escola enquanto espaço-tempo de organização social, daí as instâncias para encontrar saídas aos problemas, assembléias para tomar decisões, a música e as palavras de ordem; escola enquanto espaço-tempo de trabalho e produção, daí o tempo de aprender a cultivar a terra, cuidar dela, saboreá-la, com o trabalho coletivo; escola enquanto espaço-tempo de cultivar valores, conhecer a cultura e as artes, o valor do belo, do cuidado com a vida. Esse trabalho é organizado por pessoas adultas (educadoras e educadores), mas precisa ser radicalizado e organizado pelo coletivo infantil, se efetivamente se acredita na possibilidade da organização viva desse coletivo.

O Conselho de Classe Participativo é um dos importantes espaços formativos e provoca mudanças nas relações de poder entre educandos e educadores. A escola desenvolveu uma metodologia para a prática na escola, processo que privilegia a avaliação do trabalho pedagógico desde as instâncias constituídas, ou seja, a participação na avaliação é outra dimensão que essa organicidade propõe para a formação humana. Freire (2001) evidencia a importância da participação na prática educativa progressista:

[...] partindo de uma compreensão crítica da prática educativa bem como de uma compreensão crítica da participação comunitária, nos alonguemos em considerações e análises em torno de suas relações. Em torno de como, fazendo educação numa perspectiva progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo.. (FREIRE, 2001, p.65).

Este é espaço-tempo de efetivar o que se denomina avaliação dialógica, de chamada para o compromisso com o estudo e a formação e não para o simples obter notas. Ele é também, um espaço de divisão do poder da instituição escolar, avaliam-se cada sujeito e cada instância da escola envolvida no processo educativo e como afirma Luckesi (1986. p.56) “O momento de avaliação deveria ser um ‘momento de fôlego’ na escola, para

em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma adequada e nunca um ponto definitivo de chegada.”

Avaliar é parar e olhar o que foi feito e como foi feito, tendo como referência os objetivos a que se propôs e, para isso, é fundamental o olhar dos diferentes sujeitos envolvidos, para que a escola e a sua pedagogia sejam vistas dos diferentes lugares que se ocupa e as funções possam ser avaliadas por esses olhares. Avaliar educadores, suas práticas, encontrar saídas coletivas para as necessidades individuais e coletivas não tem sido uma prática recorrente no cotidiano das escolas e isso tem gerado estranheza.

Considerações

O acampamento é a expressão da exclusão que o sistema capitalista produziu e, contraditoriamente, a expressão mais forte da organização e da resistência desse povo que não aceita isso como sendo o fim da história, mas se junta para lutar pela terra e transformar o sistema. É no tempo e no espaço do acampamento que se forja o assentamento, ou seja, forjam-se os seres humanos construtores deste espaço. A Escola Itinerante, como o acampamento, são tempos e espaços de muita dureza e dificuldades. Não é a vida nem a escola que o Sem Terra busca.

Nesse sentido, a organicidade na escola dos ciclos de formação não se constitui em uma solução pedagógica apenas na perspectiva de superar a escola da seriação. A escola organizada em ciclos de formação é instrumento de resistência e de desenvolvimento das novas relações humanas.

Identificaram-se outras contribuições da Escola Itinerante para se pensar a escola pública em especial as Escolas do Campo. Destaca-se a itinerância, ou seja, uma escola que não fica parada ensina na vida e não apenas para vida, ela é a própria vida na organicidade dos sujeitos em movimento; e a formação para atualidade, que busca nas vivências geradoras, na organicidade e na produção do conhecimento a produção de novas relações de formação humana.

Muito a fazer no sentido da superação da escola capitalista e suas práticas. Superar as relações de submissão e poder inseridas nas práticas pedagógicas; lutar por políticas públicas de formação com protagonismo dos sujeitos; criar práticas educativas que enfrentem e superem a escola posta e; tantas outras necessidades. Considera-se que muitas dessas condições já são possíveis, basta começar. Outros aspectos serão possíveis, quando superada a sociedade capitalista e, para isso, os movimentos sociais vêm lutando.

Referência

ARROYO, M. G. Que educação básica para os povos do campo? In: *Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”*, 12 a 16 de setembro de 2005. Luziânia, Goiás.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e sociedade*. Campinas, n° 68, p. 143 – 162, 1999.

BRASIL. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, Luis Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

PPP. *Projeto Político Pedagógico*. Colégio Estadual do Campo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguazu – PR, 2008.

KRUPSKAYA, Nadezhda. *La educacion laboral y la enseñanza*. Moscou: Progreso, 1986.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MST. *Princípios da educação no MST*. Caderno VIII. Porto Alegre, 1996.

_____. *Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos*. *Caderno Fazendo Escola* n. 4. São Paulo, 2001.

_____. *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990 – 2001*. *Caderno de educação* n° 13 – Edição Especial. São Paulo, 2005.

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

SAMPAIO, Rosa Maria W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidade*. São Paulo: Scipione, 1989.

SEED. *Ciclo Básico da Alfabetização (CBA)* - atualizado em 09/04/2003. Departamento de Ensino Fundamental/DEF. Curitiba, 2003.

SNYDERS. Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.