

CONHECIMENTO HISTÓRICO, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

*Priscila Machado da Silva**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
priscilamachado.silva@gmail.com

*Maria Cristina Dantas Pina***

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
mcristina.pina@gmail.com

Resumo: O presente artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado em andamento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e busca compreender o papel do conhecimento histórico na proposta curricular das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST. O objetivo é analisar as relações entre a proposta curricular do MST na qual a História assume um protagonismo e a prática docente de uma escola em Barra do Choça (BA). As referências centrais passam pela reflexão sobre o MST: Caldart (2000; 2009) Molina (2003); a discussão sobre Educação: Freire (2001); currículo: Goodson (2013) e educação histórica: Schmitd (2009); Rüsen (2010). Nesse primeiro momento será abordado reflexões iniciais sobre o conhecimento histórico na produção educacional do MST. Como metodologia para a pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de História e gestores dessa escola, como também análise documental. O interesse é demonstrar os encontros e desencontros, na perspectiva docente, entre a proposta curricular nacional e a prática curricular cotidiana.

Palavras chave: Aprendizagem Histórica. Conhecimento Histórico. Currículo. MST.

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento sobre o papel do conhecimento histórico na proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como também os desdobramentos dessa proposta na prática docente de professores de História.¹

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); licenciada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); membro do Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB).

** Doutora em História da Educação (UNICAMP); professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB); coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB).

¹ A pesquisa tem como campo empírico as escolas situadas no Assentamento Cangussu, s/n, no município de Barra do Choça, Estado da Bahia.

Compartilhamos de Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, a definição de História: “[...] uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (RÜSEN, 2016, p. 60). Como ciência, a História se diferencia de outras formas de conhecimento por regular metodicamente o pensamento histórico, obtendo o saber e conhecimento sobre o passado e por meio de seu aprendizado, proporcionar experiências que visam sentido e orientação para ação.

Ao ensino de História cabe a produção de um conhecimento que possibilite a compreensão do saber histórico não somente como entendimento do passado, mas sobretudo como orientação para nos posicionarmos diante das diversas situações da vida prática. “Aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos, e os espaços históricos” (SCHMIDT, 2010, p. 20).

O conhecimento histórico resulta de como se entende o passado, o interpreta, apreende as relações temporais, seus enfoques, suas concepções e no contexto da sala de aula por meio do saber escolar, este conhecimento vai agregando outros saberes para que o aluno tenha a compreensão da História, se posicione diante das informações que recebe e se perceba inserido no âmbito da construção do próprio conhecimento.

Através do ensino e aprendizagem em História se potencializa a formação de uma consciência histórica que se torna ferramenta essencial para a articulação entre o passado, o presente e as expectativas futuras. Nesse sentido, a aprendizagem em História deve-se pautar num processo em que o conhecimento se torne significativo para os alunos e estes estabeleçam relação prática com suas vidas contribuindo para a busca de orientações futuras.

Nesse processo de aprendizagem, o conhecimento histórico é adquirido, os fatos, os acontecimentos objetivos do tempo, sofrem uma transformação consciente e se tornam subjetivos na compreensão em que os indivíduos tem de si e do mundo.

[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro [...]. (RÜSEN, 2010, p. 36)

Segundo o autor citado, a conexão entre as três dimensões do tempo é essencial para a superação do preconceito acadêmico da história vista como disciplina que estuda somente o

passado e a consciência histórica ultrapassa essa definição na medida que cobre todas as formas do pensamento histórico. Como bem destaca Schmidt (2010) esse desenvolvimento da capacidade de orientação do tempo permite torná-lo significativo para nós, refletindo na tomada de decisões.

Essa finalidade principal do ensino de história leva em consideração que tanto os professores como os alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social. [...] isso é importante porque leva em consideração o fato de que nossas decisões, tanto individuais como coletivas, também criam determinado futuro para nossos descendentes. (SCHMIDT, 2010, p. 70)

Pensar a construção desse conhecimento requer uma análise de sua constituição via currículo. No caso do nosso objeto de estudo, compreender como o conhecimento histórico se desenvolve na proposta curricular das escolas de um movimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A partir de uma perspectiva crítica sobre o currículo Goodson apresenta o currículo escolar como “tradição inventada” no qual esse currículo é capaz de fornecer sustentação para a ação “numa área de produção e reprodução sociais” (GOODSON, 2013, p. 27). Como reitera o autor:

Nesse sentido, a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pela qual se inventa tradição. [...] A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. (GOODSON, 2013, p. 27)

Nessa perspectiva é necessário conhecer a história do currículo não como uma mera descrição de como se organizou e organiza o conhecimento escolar e sim demonstrar as rupturas, permanências e as intencionalidades ao validar e legitimar certas formas em detrimento de outras. O currículo é fruto de processos sociais e não é neutro, assim concretiza intencionalidades no que ensinar, como ensinar e aprender:

[...] O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (GOODSON, 2013, p. 8)

Apresenta-se como campo de relações de poder e de dimensões políticas uma vez que se insere em um contexto social. Como corrobora Sacristán (2000, p. 107) “O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico”.

Nesse sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) através da sua proposta pedagógica e por meio de sua produção educacional, incide sobre as escolas de acampamento e assentamento referência curricular prescritiva destacando a forma como esse ensino deve acontecer orientando as práticas em torno de sua concepção de escola, do ensino e de qual educação se propõe. A respeito do currículo prescritivo Sacristán evidencia que:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mas evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (SACRISTÁN, 2000, p. 109)

A disciplina História dentro da proposta pedagógica orientada pelo MST perpassa pela história da luta da terra, da realidade da escola e dos sujeitos envolvidos. As práticas pedagógicas se orientam com marcos históricos significativos para o movimento, criando a necessidade de se construir, preservar, ampliar e fortalecer as identidades.

Esse processo de reconhecimento e construção de identidades se vale no ensino/aprendizagem de História também como possibilidades de um processo dinâmico em que os alunos se sintam produtores de conhecimento e se reconheçam como sujeitos históricos. No campo do ensino de História, o currículo se apresenta como elemento importante na compreensão do processo de ensino e aprendizagem em História, pois, possibilita entender como a escola trabalha o conhecimento histórico.

O Movimento Sem-terra e a Educação

Uma das formas de pensarmos a educação é como mecanismo de emancipação e transformação das realidades dos sujeitos que lutam pela inclusão social e pela defesa de seus direitos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais. Freire (2001) no contexto de transição democrática na qual o país estava vivenciando na década de 1980 e das lutas sociais, defendeu uma

educação “que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática, e de sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...]”. (FREIRE, 2001, p. 97)

É nesse contexto de luta social que a educação do campo surge: “O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária” (MOLINA, 2003, p. 120). A partir dos movimentos sociais de trabalhadores e camponeses que suas reivindicações passam a ser relacionadas à busca por uma educação voltada para políticas educacionais nos assentamentos de reforma agrária. Marcada pela exclusão de grande parte da população, a educação no Brasil deixou o campo a margem do acesso à escolaridade e a formação de seus sujeitos.

Uma educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. (CALDART, 2009, p. 39) A luta histórica pelo direito a educação, direito este universal, se configura no contexto dos movimentos que reivindicavam políticas públicas e espaços capazes de garantir uma educação voltada para o seu local, bem como pensada sob suas dinâmicas, trajetórias e práticas. Segundo Caldart (2009, p. 40) “Os protagonistas do processo de criação da educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”.

Esses movimentos sociais influenciaram e influenciam diretamente nas mudanças relacionadas a educação do campo, pois, são as reivindicações e lutas para o acesso à educação e por currículos pensados especialmente para o campo que sensibilizaram e pressionaram uma maior atenção por parte do poder público para que a educação fosse pensada de forma diferenciada, através de uma concepção de ensino direcionado para a valorização da realidade e das práticas cotidianas do campo, logo tendo a História como elemento central. A narrativa histórica adentra esta proposta como ferramenta de compreensão e luta por direitos.

O direito a educação não é algo exclusivo dos sujeitos do Movimento Sem Terra, mas de todos, seja no campo ou cidade. Contudo, o discurso militante do MST acrescentou à luta pela terra ao reconhecimento do ensino, um sentimento de pertencimento dos grupos que diante da situação de exclusão passaram a problematizar sua realidade questionando o sistema elitista e gerador de desigualdades, o capitalismo.

O surgimento do MST não se distancia da situação política, social, ideológica e principalmente econômica do país da década de 1970 e 1980. O Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra em janeiro de 1984, em Cascavel, Paraná, marca formalmente sua criação situando-o na luta pela reforma agrária. A problemática fundiária, a principal luta do movimento, possibilita o entendimento da marginalização do trabalhador do campo e como esse aspecto afeta diretamente o seu direito à educação.

Para além de ser uma modalidade de ensino, a educação do campo se configura como uma política pública que visa garantir o direito a educação. O Decreto 7352 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em seu artigo 1º, parágrafo § 1º incisos I e II, define quem são os sujeitos do campo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, p. 1)

As Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002) constituem um conjunto de princípios e de procedimentos sobre o projeto institucional das escolas de campo estabelecendo em seu parágrafo único que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1)

Trata-se de um marco do ponto de vista educacional na medida em que consolida e materializa a garantia da educação do campo através da responsabilização do poder público no que tange as demandas dos projetos institucionais das escolas, sua gestão, docentes, procedimentos pedagógicos, entre outros aspectos.

No que tange a trajetória da educação escolar no MST, utilizamos como referência os momentos destacados por Caldart (2000), no qual a autora ressalta três marcos em que o ocupar a escola ganhou significado. O primeiro diz respeito a mobilização pelo direito a educação e uma escola que fizesse diferença e sentido no próprio Movimento². O segundo se articula na organização de uma proposta pedagógica específica (o surgimento do setor de educação), e o terceiro momento se refere ao processo em que esta escola se insere na dinâmica do movimento, fazendo parte do cotidiano de seus sujeitos. São períodos que marcam a gestação da produção educacional do Movimento

A luta pelo acesso à educação se entrelaça nas demandas que surgem e que passam a serem incorporadas na dinâmica do Movimento, ou seja, a conquista da terra não deixa de ser a centralidade do MST mas não torna seu único objetivo que diante de sua realidade se direciona para a conquista de outros direitos. Nesse sentido, o setor de educação é gestado no Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos em 1987 na cidade de São Mateus, no Espírito Santo, marcando a necessidade de organizar o processo educativo nas escolas ocupadas e criando através desse setor um viés articulado e nacional, para Caldart:

A principal função do Setor de Educação seria (como tem sido) a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele ainda não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento. (CALDART, 2000, p. 161)

A construção da proposta pedagógica do MST para suas escolas surge de um intenso processo elaborados nos encontros nacionais e sistematizados nas produções de materiais como orientação para a prática pedagógica nas escolas, a exemplo dos seus cadernos de educação e formação. A realidade é então definida como princípio norteador na proposta pedagógica do movimento:

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia, também os problemas da sociedade que se relaciona com a nossa vida pessoal e coletiva. (MST, Caderno de Educação Nº1, 1992, p. 2)

² A palavra “Movimento” no texto se refere ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Partindo desse elemento, toda a prática pedagógica se constrói vinculada as situações concretas e reais das pessoas que ali vivem, produzem e mantêm suas relações sociais, cujo conhecimento produzido deve carregar sentido para suas vivências. Assim como a educação adquire um caráter abrangente “para o MST *escola é mais do que escola*, e esta compreensão é fundamental para apreendermos o sentido mais profundo de sua proposta de educação” (CALDART, 2000, p. 137).

A escola não se resume ao processo de escolarização dos sujeitos, pois assume também a função de formação e inserção política no movimento. A escola se configura como continuidade, fortalecimento e avanço na proposta do MST.

[...] ela deve ser vista não apenas como um lugar de *aprender a ler, escrever e contar*, mas também de *formação dos sem-terra*, como trabalhadores, militantes, cidadãos, sujeitos. Para que isto aconteça, então, é preciso estabelecer vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no cotidiano do Movimento: lutas, organização, produção, mística..., e compreender também que uma proposta pedagógica de escola *do MST* não pode ficar restrita às questões do ensino, mas, sim, precisa ficar atenta a todas as dimensões que constituem o seu *ambiente educativo*. (CALDART, 2000, p. 174)

Diante das várias dimensões que a educação adquire, “[...]a tarefa específica da escola é ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, incluindo também as ferramentas culturais da leitura da realidade em que se vive” (CALDART, 2004, p. 87). Compreender a escola no MST é se debruçar na dinâmica do próprio movimento social. É uma escola diferente devido as diferentes experiências de vida e trajetória de seus sujeitos, assim, assume um papel diferenciado diante da realidade específica em que está inserida.

Sua proposta educativa se reveste de princípios não só pedagógicos, mas também político pois pensa a educação para a transformação humana, da sociedade e a construção de uma nova ordem social, uma educação ligada a luta “nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas...” (MST, 1996, p. 7).

Essa proposta pedagógica incide definições de como deve se constituir o processo educativo nas escolas do movimento, direcionando sobre os currículos das instituições escolares elementos fundamentais que atenda a realidade dos sujeitos inseridos no movimento social. Nesta perspectiva a pesquisa aproxima da prática pedagógica por meio do seu currículo, com foco na disciplina História e seus processos de ensino e aprendizagem propostos.

A relação da História como construção de identidade

No material produzido pelo setor de educação do MST, torna-se nítido a concepção de educação e escola. Caldart (2000) através de sua análise e estudo sobre os elementos formativos do MST, atribui a História e a historicidade do Movimento como processo que implica conhecer o interior das suas práticas e conseqüentemente se reconhecer inserido na luta social.

Além de constituir enquanto elemento formativo no Movimento, a História também se apresenta como disciplina escolar. Dentro dessa concepção, o ensino de História parte do reconhecimento enquanto sujeitos do Movimento e liga-se a construção da identidade utilizando a memória coletiva dos integrantes como importante para esse processo.

A relação do ensino de História na construção da identidade está presente desde o processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil. Schmidt (2009), em seus estudos sobre a trajetória da História enquanto disciplina escolar, aponta para o surgimento do ensino de História no Brasil vinculado ao papel de construir uma identidade nacional. Em diversos períodos e transformações políticas o ensino de História serviu às intencionalidades de definir uma identidade genuína determinada pelos condicionantes políticos de cada período histórico. Como também aponta Albuquerque Júnior (2012, p. 24) “A história passa a ser a história nacional, a história dos grandes feitos e grandes fatos que, no decorrer do tempo, manifestaram a nacionalidade”.

Diante das novas abordagens historiográficas e das novas reformulações curriculares, os estudos sobre o ensino de História aproximaram dos estudos de História local/regional estabelecendo relações com os processos de formação de identidades. Como aponta Caimi:

Nos debates atuais do ensino de História, apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de História circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, nem tampouco as de seu grupo de pertença. (CAIMI, 2013, p. 25)

Como destacado nos princípios pedagógicos do MST “a realidade é a base da produção do conhecimento” (MST, 1996, p. 13) logo, as questões que surgem no contexto local impulsionam o desejo para a aprendizagem. O conhecimento escolar é aproximado da prática, denominado pelo movimento de educar para a ação transformadora e teoria e prática [...] para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento” (MST, 1996, p. 14). Isso contribui para a formação e o fortalecimento da identidade dos membros que compõem o Movimento. A identidade destacada nas produções educacionais do MST encontra espaço no ensino de História para estabelecer conexões com o que é individual e coletivo, o olhar histórico começa a partir das próprias experiências e história de constituição do Movimento. De acordo com Rüssen:

A identidade pessoal está conexas com a consciência de assumir mais ou menos conscientemente a própria biografia, de vivê-la e de poder contá-la. Ela se projeta no futuro – esperando, desejando, temendo e tremendo. Vale o mesmo para a identidade social: o pertencimento direto a uma formação social é articulado, confirmado e, naturalmente também, modificado ou mesmo rejeitado mediante histórias. Esse sentido de pertencimento é impensável sem a consciência histórica, pois vive da poderosa representação emocional de uma afinidade com outras pessoas, que persiste através de toda mudança temporal, e que marca uma diferença em relação a outros tantos. (RÜSSEN, 2016, p. 260)

O caderno de educação n° 13, Dossiê MST Escola, Documentos e Estudos 1990 – 2001, publicado em 2005, apresenta a História como matriz pedagógica da chamada pedagogia do movimento, que significa um jeito de fazer educação próprio do MST. A relação da História com a memória coletiva recebe destaque na construção da identidade Sem Terra “da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido”. (MST, 2005, p. 204). O caderno de educação destaca que:

Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. Será sua tarefa o resgate permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo; também a tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes, e a se descobrir como sujeitos da história. Mas, um detalhe

importante: não tem como desenvolver esta pedagogia, sem conhecer e compreender a história e seu movimento. (MST, 2005, p. 204)

A prática docente: encontros e desencontros com a proposta original

Nesse caminho descrito, a investigação segue no sentido de compreender o papel do conhecimento histórico na proposta curricular das escolas de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, na perspectiva dos professores, destacando os encontros e desencontros com a proposta pedagógica geral do MST. De que forma a concepção de aprendizagem histórica proposta no currículo de História escolar dialoga com as prescrições do movimento e como a prática docente estabelece essa conexão, verificadas a partir das narrativas dos professores.

As produções educacionais do MST ressaltam que a História está para além da disciplina escolar e do espaço físico da escola, assim, adquire uma relação muito forte com a memória coletiva e com a construção da identidade Sem Terra. Para tanto, o papel da mística é destacado pelo movimento como a reafirmação de práticas que rememoram o passado para legitimar a sua existência enquanto movimento social, como por exemplo, cantar o hino, hastear a bandeira do MST na escola e as comemorações de datas significativas. As comemorações se apresentam como elementos de um passado que deve ser lembrado e conseqüentemente utilizado para formação da memória do grupo. A mística envolve todas as práticas educativas, mas no âmbito do ensino de história cria a necessidade de repensar a centralidade dada as datas e marcos significativos pois recai ao ensino positivista que a história busca superar.

O primeiro olhar diante da aproximação com o campo empírico revela um distanciamento do currículo prescrito das escolas em estudo com a proposta geral do MST. São escolas do campo, inseridas na comunidade assentada, mas dividida entre as prescrições da esfera estadual e municipal, ou seja, os diferentes contextos e prescrições curriculares que refletem diretamente na prática docente.

Em conversa informal com a direção da Escola nos foi informado que segue o currículo do Estado, mas que na prática eles utilizam a mística. Resta-nos pesquisar quais são as comemorações realizadas? Quais as relações estabelecidas entre estas e o currículo prescrito? Como os professores percebem essa relação em sua prática docente?

Considerações Finais

A escrita da presente pesquisa em andamento procurou retratar brevemente a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de como a História se apresenta, qual o seu papel e contribuição para o movimento. A configuração de uma pedagogia diferente, com ensino, práticas e escolas “próprias”, caracterizou a educação do MST na busca de um projeto de educação e conseqüentemente de sociedade.

Mas, diante dessa proposta “macro” de ensino, qual relação está sendo estabelecida com os currículos das escolas de assentamento? Qual o papel do conhecimento histórico, o prescrito e o praticado, o ensinado/aprendido na perspectiva dos professores? Como os professores articulam o conhecimento histórico no currículo da escola e relacionam com a proposta curricular geral do MST? Como estão organizadas e relacionadas as concepções de tempo histórico (presente, passado e futuro) no currículo? É destacada a pluralidade de concepções e perspectivas sobre o passado?

Por meio do processo de ensino e aprendizagem construído no contexto escolar que o movimento busca a concretização da transformação social. Com o prosseguimento da pesquisa buscaremos responder as questões levantadas no presente texto para entender o papel do conhecimento histórico na proposta curricular e sua relação com o Movimento.

Enfim, esta pesquisa intenciona adentrar no cotidiano da prática docente e compreender o lugar do conhecimento histórico e da História enquanto disciplina nesse universo.

Referências

ALBURQUEQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm >. Acesso em: 26 jun. 2018.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília, DF, 03 abril 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jul 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários.** In: SILVA, Cristiani Bereta; ZAMBONI, Ernesta. (org.). **Ensino de história, memória e culturas.** Curitiba: CRV, 2013.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde [online]** Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000. Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 25ª ed., 2001.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história.** 14ª ed. Petrópolis: vozes, 2013. Rio de Janeiro.

MOLINA, Mônica C. **A contribuição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável.** Brasília: PRONERA, 2003.

MST. **Cadernos de educação nº 8.** Porto Alegre, 1996.

_____. **Como fazer a escola que queremos nº1.** Porto Alegre, 1992.

_____. **MST e Escola: documentos e estudos 1990-2001.** Veranópolis RS: Iterra, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 1ª reimpressão: 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 3ª ed, 2000.

SCHMITD, M^a. Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2ªed, 2009.