



Eixo Temático

5. Administração das Escolas no Campo

Título

ESCOLAS DO CAMPO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EMANCIPAÇÃO

Autor(es)

Claudemir Lourenção
Fernando Rasnheski
Ilma Ferreira Machado

Instituição

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

E-mail

claulourencao@hotmail.com
filfrk@hotmail.com
ilma.ferreiramachado@gmail.com

Palavras-chave

Escola Capitalista; Educação do Campo; Organização Escolar e Currículo.

Resumo

Neste trabalho, analisamos o papel da educação em uma sociedade de classes, estabelecendo uma relação entre a escola e o capital, bem como identificando as formas que ele assume para não ser percebido e continuar agindo. Nesse contexto, ganha destaque a função do livro didático no desenvolvimento do currículo. Procuramos refletir sobre as contradições que permeiam a escola e sobre alguns caminhos possíveis para a superação da forma escolar capitalista, de modo especial, nas escolas do campo. Este texto articula experiência e reflexões teóricas de seus autores, referenciadas em Freitas (2012), Pistrak (2011), Sacristán (2000), Marcelites e Vendramini (2012), Caldart (2008), entre outros. Ressaltamos que romper com a lógica da escola capitalista exige trabalho coletivo em diversos âmbitos e, ao mesmo tempo, autonomia de cada local para promover a transformação dentro de suas possibilidades.



Texto Completo

A escola no seio da sociedade capitalista foi pensada, segundo o ideal burguês, de ensinar tudo a todos, o que torna-se falacioso, uma vez que há evidências concretas de que ela não tem conseguido cumprir esse intento. Por mais que tenha se democratizado e “aberto” suas portas a diferentes sujeitos e figure como equalizadora social, a escola tende a reproduzir as desigualdades presentes em nossa organização social. Como entender as contradições que operam no interior dessa escola, em especial, nas escolas do campo, e como vislumbrar possibilidades de superação? É um pouco do que nos propomos a discutir neste artigo.

O presente artigo está estruturado de modo que se possa visualizar a escola e as contradições decorrentes de uma sociedade de classes. Na primeira parte, procuramos estabelecer as relações entre escola e o sistema capitalista. Na segunda parte discutimos sobre o papel do livro didático nas escolas, em especial nas escolas do campo, considerando que este se constitui em um dos elementos de reforço do arcabouço do capital. Por fim, embasados nas discussões de pesquisadores da Educação do Campo, apontamos algumas alternativas para a superação dessa forma escolar.

Entendemos com Mészáros (2008), que é preciso confrontar e alterar profundamente todos os sistemas com suas formas visíveis ou não de internalização da ideologia dominante. Somos conscientes de que para romper com a lógica da escola capitalista, deve-se partir da estrutura existente.

A escola no contexto de uma sociedade de classes e a emergência da educação do campo

Segundo Marcelites e Vendramini (2012) a educação apresenta finalidades diferentes para contextos capitalistas e socialistas. A sociedade capitalista apresenta o trabalho como forma de ascender socialmente visando desenvolver valores e atitudes, cuja finalidade é mera reprodução da ordem social posta. Em sociedades que intitulam de superiores ao capitalismo, as autoras chamam atenção para a necessidade de um movimento para subverter essa lógica, tanto no campo do trabalho e sua forma de organização e relações, quanto no da educação e cultura, que reproduzem essas relações



do trabalho. Afirmam que no contexto capitalista o trabalho passou a ser mercadoria, um mecanismo de alienação do homem e não mais o mediador entre as necessidades humanas e a natureza.

Ao se referirem à educação nos moldes de uma sociedade comunista, Marcelites e Vendramini (2012) apontam, com base em Engels, a não separação entre trabalho e instrução e entre trabalho manual e intelectual. Assim, consideram importante que os filhos de trabalhadores tenham uma formação ampla, com fundamentação em autores clássicos e não limitados por manuais escolares e que a escola se estruture em estreita sintonia com a vida e o trabalho socialmente útil, como forma de assegurar uma formação omnilateral (MARX; ENGELS, 1978), que reverbere em mudanças de caráter individual e coletivo.

O Relatório do III Seminário com as Escolas de Inserção dos Estudantes¹, Iterra (2011), aponta para a necessidade de promover a transformação do projeto formativo/educativo da escola, pois só assim será possível vinculá-lo aos interesses da classe trabalhadora. Segundo esse relatório,

A forma escolar atual é produto de uma configuração histórica específica, inventada para atender as demandas de uma sociedade de classes, estruturada sob a égide do modo de produção capitalista, contribuindo, inicialmente, para criar este tipo de formação social e, posteriormente, para consolidá-lo a partir da reprodução do padrão de relações sociais que a constitui. Portanto, essa forma escolar terá que ser superada junto com o processo histórico de superação da sociedade capitalista e sua desnaturalização é fundamental para instigar práticas e reflexões nessa direção, ainda dentro da sociedade atual (ITERRA, 2011, p. 46).

Coan (2006) entende que a educação faz a mediação para a reprodução social e que, em uma sociedade de classes, isso implicará na reprodução daquilo que é de interesse das classes dominantes. Por conta disso, há segundo ele, grande dificuldade em articular uma educação com fins emancipatórios, que só poderá adquirir esse caráter na medida em que promover a superação ou romper com o capital, ou seja, quando se

¹ O relatório foi elaborado pela equipe de coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvido pela Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra).



fizer a revolução. Contudo, admite ser possível realizar atividades educativas que assinalem para a emancipação, tendo clareza das funções sociais da educação para não superestimá-la, nem subestimá-la.

Na compreensão de Freitas (2011a), existem razões para que a classe trabalhadora tenha acesso à escola. Tais razões estão ligadas ao fato de, na escola, se estabelecer relações, sejam elas favoráveis ou não aos filhos dos trabalhadores. Para o autor, a escola ensina mesmo quando aparenta não ensinar.

Aprendem-se relações subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola – sem que se tenha que aprender Português e Matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2011a, p. 156).

O acesso dos trabalhadores à escola em sua forma capitalista, segundo Freitas (2011a), tem, no entanto, alguns aspectos positivos. Além de possibilitar a afirmação da educação como direito de todos e a cobrança do poder público na redistribuição da cultura e do conhecimento, a presença da classe trabalhadora na escola causa desconforto na classe dominante, pelo fato de propiciar aos trabalhadores apropriarem-se de mais conteúdos e ampliar sua formação intelectual. Isso se constitui como uma luta importante, mas o projeto de formação da classe trabalhadora não pode ficar reduzido ao possível no presente. Ressalta o autor, que o projeto deve estar vinculado às lutas históricas da classe trabalhadora.

Nesse contexto, cabe destacar as proposições da educação do campo, que vem se constituindo no Brasil, como uma modalidade educativa alicerçada na luta dos movimentos sociais do campo, reacendida no final dos anos de 1980. A educação do campo está associada à disputa por um pedaço de terra e, também, por um novo projeto de sociedade; coloca-se contra a subordinação dos camponeses à grande indústria, onde “a renda da terra produzida pelo trabalho familiar, não fica com quem produziu, mas se realiza parte na indústria e parte no sistema financeiro” (OLIVEIRA, 2001, p. 72).



A educação do campo configura-se como projeto educativo-pedagógico dos e para os sujeitos do campo (CALDART, 2002), inclui a escola, porém sem se restringir a ela, remetendo ao entendimento de que transformações substanciais exigem mudanças de posturas e valores em sentido amplo: no modo de as pessoas relacionarem-se umas com as outras, na forma de organizar e distribuir a produção, assim como na forma de organização política e cultural de uma comunidade ou assentamento. Enfim, a educação do campo passa pelo desafio de pensar um projeto de desenvolvimento do campo, o que implica na definição e ampliação das políticas públicas e em uma forte organização coletiva dos trabalhadores rurais.

Nesse sentido, o Iterra (2011) admite que a mudança deva partir da escola existente, aliada à concepção de educação dos trabalhadores e dos movimentos sociais, em que cada escola/local imprima sua dinâmica nessa construção, sem que haja padrões ou regras preestabelecidos. Para isso, considera importante aproveitar a efervescência de contradições e pensar um projeto político-pedagógico crítico e transformador, com uma organização do trabalho pedagógico coerente com essa perspectiva. Cabe assegurar uma organização curricular que traduza os princípios formativos do novo homem, da nova mulher, conforme anunciara Pistrak (2011).

O Livro Didático como um Mecanismo de Tradução do Currículo Escolar

Sacristán (2000) atribui ao currículo a característica de construção cultural, mas não como resultado de um conceito abstrato, e sim, uma forma de organizar as práticas educativas. Entende que a escola é parte de um sistema social, dotada de conteúdos e missão e que esses conteúdos não são frutos de uma seleção ao acaso, neutra, à margem do sistema educativo, mas possui intencionalidades, haja vista as interferências que os currículos sofrem por parte de alunos, professores, elementos técnicos e agentes sociais. Nesse sentido, o currículo é um reflexo social e cultural estabelecido por consenso dos sujeitos que participam da escola.

Na concepção de Sacristán (2000), a prática escolar tem caráter histórico, pois se vincula às tradições, às perspectivas e técnicas dominantes. Em sistemas escolares consolidados, por vezes, as reformas educacionais são centradas no currículo por



considerar que a qualidade se relaciona aos conteúdos e formas e “porque, talvez impotentes ou descrentes diante da possibilidade de mudanças em profundidade nos sistemas educativos, descobrimos a importância de mecanismos mais sutis de ação que configuram a prática” (SACRISTAN, 2000, p. 9). O livro didático coloca-se como um desses mecanismos para configurar a prática na medida em que assume a função de guia para a prática docente na maioria das escolas. Segundo ele, (SACRISTAN, 2000), a mudança na estrutura da educação sem que se alterem os conteúdos e suas práticas comuns torna-se sem significado.

Ao descrever sobre os componentes básicos do fenômeno educativo, Cury (1995) caracteriza o material pedagógico como *indústria do conhecimento* ao entender que as ideias pedagógicas necessitam de “*condições materiais* para sua divulgação” encontrando nos livros, revistas, apostilas, editoras, bibliotecas, audiovisuais, imprensa, televisão, rádio, “instrumentos de divulgação e de difusão que, com maior ou menor grau de penetração, refletem, nos seus conteúdos, a acepção de mundo de quem os dirige” (CURY, 1995, p.107). Tais materiais no sistema de ensino tem o papel de transmitir conhecimento, ancorado no sistema capitalista e sustentado pelos valores e ideais do grupo dominante. E complementa o autor que esse material pedagógico, na forma dominante de pensar, “induz a um conjunto de operações intelectuais que implicam, em última instância, a aceitação do quadro social” (idem, p.108), mediada por um *código linguístico* de naturalização da existência de classes sociais ao consensuar a dominação de uma classe sobre a outra.

Quanto ao código dominante veiculado como privilégio legitimado na própria dominação, Cury entende que, a “linguagem, então, serve como meio de dissimulação, como meio de processo [...] veiculada pela burguesia” e que “a escola é uma oportunidade aberta a essa ultrapassagem” (1995, p.110). Assim, a indústria do conhecimento, a linguagem e o currículo são os fatores que estão presentes no material pedagógico, o que possibilita a ramificação e defesa dos ideais da classe dominante pelas outras classes sociais, naturalizadas nos matérias pedagógicos.

É partindo do uso do livro-texto que Sacristán (2000) destaca que a tarefa do professor passa a ser, em muitos casos, a de “mero gestor de atividades guiadas pela



sequência de tarefas” (p.234). Nesse contexto, a função do professor e do livro-texto é a de “controlar o currículo e a atividade escolar” (p.151). Esse livro-texto, no sistema escolar, é rentável economicamente, mas tem se revelado pouco adequado pedagogicamente, pois corresponde a “uma homogeneização da prática pedagógica” (p.154), em que a função do professor é a de “mero executor de uma prática” (p.155). A busca pela superação dessa atitude no sistema escolar, se por um lado é importante, por outro, tem acendido alguns alertas, principalmente quando conduzem à relativização do conhecimento científico. Para Sacristán (2000),

[...] os campos de referências a partir dos quais o professor ou grupo de professores querem mudar as tarefas dominantes na escola, aproveitar os limites de autonomia que esta permite ou mudar as próprias condições ressaltam a importância de uns elementos sobre os outros. Seu discurso está estruturado em torno de certos pontos dominantes a partir dos quais se projeta a inovação e a proposta de novas tarefas. Percebe-se as mudanças necessárias daquelas práticas resultadas como relevantes. Entre nós se tem insistido muito, por exemplo, na superação do livro-texto, na aproximação às condições culturais do meio próximo às escolas, em dar menos importância aos conteúdos, etc. (p.247).

Esse discurso de inovação tem chamado a atenção quando não é possibilitado novo conceito de profissionalização, a ressocialização a partir de novos modelos e de outras teoria e ideias, conforme acrescenta o autor. Os caminhos privilegiados para a ação pedagógica entrelaçando ideias e ação está na formação de educadores e no currículo, pois este “como fonte de códigos pedagógicos, afinal de contas, tem como destinatário o professor” (SACRISTÁN, 2000, p.271).

Segundo Marcelites e Vendramini (2012), os livros didáticos não são neutros, pois carregam ideologias e opções políticas a partir de quem os elaboram ou vendem e que são colocadas desde a seleção do material. Reconhecem a importância desses materiais para o ensino. Contudo, ressaltam que devem ser utilizados, considerando essa não neutralidade e que precisam ser complementados, pois, em geral, o capital socializa um conhecimento que visa à manutenção da ordem social vigente.

São manuais que direcionam as interpretações, o aprendizado e o acesso ao conhecimento para determinadas finalidades que, na maioria



das vezes, não contribuem para a politização da classe trabalhadora, mas contribuem para a manutenção da ordem e despolitização (MARCELITES; VENDRAMINI, 2012, p. 268).

Merece especial atenção o uso do livro didático nas escolas do campo, que além de chegar atrasado e nem sempre ser suficiente para todos os alunos, apresenta a realidade urbana como o “modelo” de vida sociocultural e econômica a ser seguido pelos sujeitos do campo.

Apontando o estado da arte da história do livro didático, Choppin (2004) afirma que a imagem da sociedade que é apresentada pelos livros didáticos depende da época e local e que é uma reconstrução mais ao molde do que os autores dos livros idealizam, do que realmente é. Assim, para ele, estes materiais não refletem a sociedade. Em vez disso, fornecem uma imagem deformada, que, em geral, silencia os conflitos sociais, os atos de delitos ou de violência ou apresenta punições exemplares às ações contrárias à moral. Por essa lógica, as ocupações de terra promovidas pelos movimentos sociais seriam consideradas atos de vandalismo e um atentado à “ordem”, em vez de uma forma de organização e manifestação política em contraposição ao latifúndio e ao grande capital, que tentam condenar a maioria da população a condições de vida sub-humana.

Ao refletir sobre as questões sociais relacionadas ao rural na perspectiva do livro didático de sociologia, Fruneaux (2012) sublinha que não se pode ignorar o fato de o livro didático assumir o caráter de mercadoria e, como tal, estar sujeito às regas do capital. Por conta disso, enfatiza que o fato de algo não ser dito faz parte de uma série de intenções demandadas por diversos contextos e indivíduos e que se refletem no material desde o momento de sua elaboração. De um modo geral, em nossa sociedade, “o campo, o trabalho na agricultura camponesa, a vida e a educação são mais do que ocultados, são pensados como irrelevantes” (ARROYO, 2012, p. 4). Neste sentido, cabe destacar as iniciativas do MEC com a formulação e publicação de livros didáticos específicos para as escolas do campo, na perspectiva de evidenciar a realidade e valores dos sujeitos do campo, bem como a concepção de educação do campo. No entanto, em muitos desses livros ainda se evidenciem “as tensões” decorrentes da permanência da concepção de Educação Rural.



No espaço da contradição, a discussão sobre a possibilidade de livros específicos para a Educação do Campo gestada por consequência do PNLD - Campo também pode ser o espaço para discutir a necessidade de programas de apoio à produção local – não como forma menor e, portanto, empobrecida de levar o conhecimento aos alunos, mas como projeto de valorização da cultura do campo e da ação profissional dos educadores que ali atuam. (VIEIRA, 2013, p.143)

Apontando as características dos livros didáticos, Choppin (2004) expõe que a depender da época, da sociedade, do nível de ensino, métodos e utilização, o livro didático pode exercer quatro funções essenciais: 1) Referencial, sendo um conjunto de conteúdos e conhecimentos que um grupo social julga ser necessário passar às novas gerações; 2) Instrumental, na qual o livro didático propõe atividades com a finalidade de facilitar a memorização dos conhecimentos e a aquisição de técnicas e habilidades; 3) Ideológica e cultural, cuja ação tende a aculturar ou doutrinar as novas gerações, de modo implícito – mas não menos eficaz – ou explícito, compondo-se como instrumento de construção de identidade e com um importante papel político e; 4) Documental, trabalha com textos e imagens, para que na observação ou confronto o estudante faça a crítica. Esta última função é a que possibilita iniciativa e autonomia do estudante. Contudo, é também a que exige melhor formação do professor.

A estas funções, Fruneaux (2012) acrescenta ainda outras duas: a organizacional, segundo a qual, muitas vezes, o professor segue a risca o que o livro estabelece, sendo a única ferramenta para planejar e organizar as aulas, o que para a autora o coloca mais a serviço do professor que do próprio aluno; e a função de letramento (FRUNEAUX, 2012) haja vista que, principalmente no Brasil, o contato com o livro é muito restrito e neste caso, o livro didático apresenta-se como a maior possibilidade de letramento para o estudante e sua família, considerando as facilidades pela distribuição por parte do Governo. Este é o caso, das escolas do campo, que ocupam centralidade sociocultural na vida de crianças, jovens e suas famílias.

Ainda segundo Fruneaux (2012), as limitações do material de apoio didático não podem se constituir em impeditivo para a realização de um trabalho pedagógico relevante para os grupos sociais que acedem à escola.



O professor consciente de sua responsabilidade de socializar conhecimentos, mesmo utilizando um livro didático com limitações busca desenvolver um trabalho pedagógico significativo para seus educandos, ao integrar em seus conteúdos de ensino a realidade social na qual vivem (FRUNEAUX, 2012, p. 293).

Embora essa autonomia e clareza para superar as limitações do livro didático, em termos de conteúdos e formas de pensamento, muitas escolas do campo têm procurado realizar ações didático-pedagógicas articuladas com a realidade pulsante dos assentamentos e/ou comunidades nas quais se situam, ao mesmo tempo em que têm utilizado outros materiais de estudo, entre eles textos, livros e vídeos produzidos pelos movimentos sociais do campo, a exemplo do MST, MPA e de entidades como CPT e Fase.

Possíveis Rupturas com o Sistema Capitalista

Para mudar o “mundo humano” temos que transformar/revolucionar o sistema adotado/imposto de pensar o mundo. Isso equivale a transformar/revolucionar as formas sociais de pensar e agir – a práxis. Caso contrário, as iniciativas individuais permitem apenas mudar alguns fragmentos esporádicos do complexo sistema social.

É na luta coletiva que vamos forjando nosso modo de viver, entendendo as contradições. As articulações das lutas reivindicatórias pela reforma agrária estão assentadas na organização da coletividade contemplada por um projeto de sociedade – o socialismo. Para Araujo (2012), como as lutas estão restritas a algumas reivindicações de grupos/coletivos esporádicos “apenas contribui para reforçar o sistema capitalista”. Os novos arranjos ainda estão atrelados ao velho sistema de dominação – o sistema capitalista. Mas há sinais de superação quando há questionamento da forma como vem sendo trabalhada a educação do campo.

Uma situação na atualidade pode ser constatada: não é o Estado, que em última instância representa os interesses dominantes, quem vai possibilitar as mudanças/transformações necessárias aos povos do campo. A educação do campo necessita articular-se como luta de classe - os camponeses, para abrir “fendas” e propor a transformação. Ou seja, apoiando-nos na 10ª tese de Marx sobre Feuerbach, entendemos que “o ponto de vista do antigo materialismo é a sociedade ‘civil’. O ponto



de vista do novo materialismo é a sociedade humana ou a humanidade social” e para que seja possível, precisamos encaminhar na prática o que estabelece a 11ª tese, isto é, que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p.120).

Consoante ao exposto, numa leitura freireana, entendermos que precisamos passar da consciência ingênua para a epistêmica. Isso significa considerar que ainda precisamos travar grandes batalhas para sairmos do romantismo e não alimentar a falsa ilusão da vida no campo. Entre os limites/problemas que enfrentamos, conforme Aued e Vendramini (2012, p.13), é “caracterizar e conceber um projeto de escola do campo e como ensinar determinados conteúdos neste contexto singular”, pois quando a educação escolar do campo não está umbilicalmente atrelada à proposta do Estado, ela é apenas um apêndice da escola urbana, e se há iniciativas independentes, as mesmas estão muito fechadas em si mesmas.

Nesse sentido podemos nos questionar: quais são as possibilidades de mudanças/transformações? Não há saídas individualmente. As saídas só podem ser vislumbradas coletivamente. A mudança pode ser possível quando o coletivo de educadores, a partir da práxis, pensa o projeto de educação do campo, como descrito por Camini (2009, p.18) com organização nas categorias ‘atualidade’ e ‘auto-organização’; entendido, pedagogicamente, este projeto como uma aproximação da “escola socialista” ou, conforme Mészáros, como o comprometimento com uma educação para além do capital.

O movimento de transformação da escola deve considerar, segundo Iterra (2011), a revisão da forma de organização do currículo em que se possa incluir o trabalho, a cultura, as ciências, as formas de organização, bem como a dimensão dos valores nos planos de estudos. Nessa forma de repensar a organização do currículo, considera importante que a escola esteja em movimento, pois a mudança se consolida de diferentes formas. Entre as propostas apresentadas para a desfragmentação curricular estão a vinculação com as questões da vida e do trabalho, os ciclos de formação, integração curricular, práticas interdisciplinares, contextualização dos conhecimentos e a organização por áreas, por temas geradores ou por complexos de estudo.



Nos deteremos, nesse momento, em três eixos de organização: ciclos de formação, áreas de conhecimento e questões da realidade. Entretanto, a opção por esses eixos não exclui os outros.

Conforme Iterra (2011), os ciclos podem ser compreendidos basicamente de duas formas: uma com vistas à correção de fluxos e melhoria nos índices dos sistemas de ensino, chamada de progressão continuada, sem proposta de acompanhamento e garantia de construção do conhecimento e, uma com embasamento nos projetos transformadores da sociedade, vinculados às propostas de administrações populares, organizado por ciclos de vida e com preocupação de ensinar a todos, dentro das possibilidades de cada um.

As experiências com ciclos de formação têm demonstrado que houve desestabilidade nos sujeitos que participam do processo educativo. Por vezes, a comunidade, acostumada com a escola fundamentada na punição, tem rejeitado a não reprovação e a progressão continuada não é valorizada; os governos têm optado por soluções com vistas ao econômico e não ao pedagógico por entenderem que se trata de um formato caro de escola; o controle estabelecido pelos professores por meio da atribuição de notas tem diminuído; mesmo quando as escolas são organizadas por progressão, tem confrontado a lógica do capitalismo – o aluno permanece na escola, mesmo que a aprendizagem não ocorra (Iterra, 2011; FREITAS, 2003).

Embora a maioria das experiências seja apenas com o Ensino Fundamental, entendemos, conforme Iterra (2011), que essa forma de organização se estenda ao Ensino Médio também. Assim, serão quatro ciclos compostos por três anos: Ciclo da Infância, dos seis aos oito anos; Ciclo da Pré-adolescência, dos nove aos onze anos; Ciclo da Adolescência, dos doze ao quatorze anos – para o Ensino Fundamental e; Ciclo da Juventude, dos quinze aos dezessete anos – para o Ensino Médio.

Quanto à organização por área, o documento do Iterra (2011) argumenta que algumas justificativas para tal organização consistem no fato de a realidade se constituir como totalidade articulada e reforçar o trabalho coletivo. É o contrário, portanto, da organização pedagógica baseada na especificidade da disciplina – incapaz de sozinha realizar articulações entre conhecimentos – e na individualidade de educandos e



educadores, que tal organização, ao servir ao capital, pressupõe. No entanto, o documento esclarece que a área não é o único caminho para articular conhecimentos, mas se constitui em espaço para o diálogo e o trabalho coletivo. E ainda, aponta que qualquer processo interdisciplinar estará vinculado a mudança no fazer ou pensar dos educadores, portanto, marcado por conflitos de razões diversas.

Como toda forma de organização curricular, a área não está imune a contradições e isso é até positivo. Nos relatos de experiências do III Seminário, trazidos aqui como referência, (ITERRA, 2011), há vários pontos de tensão quanto a essa forma de organizar o currículo. Destacam-se as contradições entre formação por área e escolas organizadas por disciplinas e séries; organização por área e sujeitos do processo educativo contrários às mudanças; tempo de formação e necessidade de domínio das ciências da área; conflito entre formação por área e a necessidade de método específico de cada ciência que a compõe; risco de considerar a organização como forma de baratear o trabalho educativo e; tensão entre formação para área e o exercício do trabalho coletivo. Contudo, essas contradições não podem impor limites, mas desafios para gerar ações dos envolvidos, principalmente no que tange ao trabalho coletivo e a perspectiva de realização de um trabalho interdisciplinar.

Organizar o currículo por áreas (em vez de por disciplinas) não implica necessariamente um trabalho pedagógico com o conhecimento que não seja disciplinar. Entretanto, podemos ter um currículo organizado por meio de disciplinas e realizar um trabalho pedagógico desde as áreas do conhecimento. No momento atual, o trabalho por área não pode desconsiderar as disciplinas como referência ao trabalho docente e conseqüentemente sua formação. Mas considerar as disciplinas não implica ter um docente para cada e também não implica ter as disciplinas como centrais na organização do plano de estudos (ITERRA, p. 61).

De modo geral, o currículo por área mostra-se dependente de uma questão da realidade para ser mais efetivo, ainda que a convergência entre as disciplinas seja por meio da seleção dos conteúdos tradicionais.

Ao tratar da realidade como organizadora do currículo, Iterra (2011) argumenta que não há apenas uma perspectiva para a contextualização do conhecimento. Algumas concepções entendem que a realidade não precisa ser um ponto de partida ou de



chegada, mas um recurso de ilustração ao conteúdo estabelecido, a fim de tornar as aulas mais atrativas e relacionada à vida dos estudantes. Outras compreendem que a realidade deva ser colocada como elemento propulsor para a compreensão das relações em seus níveis de complexidade, adquirindo a função de objeto de estudo e condutor para a seleção dos conhecimentos. Segundo o documento, “ter a realidade como referência para organizar o currículo carrega, portanto, um caráter praxiológico, de intervenção, de transformação da situação encontrada, a partir de um processo de teorização e tomada de consciência, de desnaturalizar fatos e relações” (ITERRA, 2011, p. 55).

A articulação entre natureza, sociedade e trabalho, proposta pelos pedagogos russos do início da revolução, na escola do trabalho, pode ser aplicada a qualquer um desses eixos. Seja o currículo organizado por ciclos ou por áreas, seja por complexos de estudo, eixos temáticos, temas geradores, projetos de trabalho ou outros que se organizam por questões da realidade, necessitam partir de pesquisas para identificar quais questões são mais relevantes para a comunidade onde a escola está inserida. Entretanto, é preciso compreender que:

Os ciclos se referem a uma forma de organização da escola, do trabalho escolar que implica uma outra organização do trabalho docente e originalmente também em um jeito diferente de trabalho com o conhecimento. Áreas se referem a uma outra forma de agrupamento dos conteúdos de ensino ou de instrução que também implicam uma outra organização do trabalho docente, especialmente por visarem a desfragmentação do trabalho com o conhecimento. Ter questões da realidade como articuladores do plano de estudos desenha uma outra forma de trabalho pedagógico-didático com o conhecimento (ITERRA, p. 58).

A partir disso, podemos inferir que os três eixos não se superpõem, tampouco se excluem. A articulação dependerá da relação entre os objetivos formativos que cada escola traçar.

Considerações Finais

A educação no sistema capitalista tem o propósito de preparar mão-de-obra a ser vendida como força de trabalho para produzir mercadoria e alimentar o capitalismo.

**www.semgepec.ufscar.br
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



Nessa combinação, tempo e espaço tornam-se importantes e estão intimamente relacionados. Para que o trabalhador continue sendo explorado, tiram-lhe o tempo para reflexão e o espaço para experiências. Assim, conforme Enguita (1989), a escola atua como elemento de disciplinamento. Ainda que não aprendam ou que não estejam desenvolvendo atividades formativas, a escola serve como adestramento para o trabalho explorado, onde deve se respeitar as regras de funcionamento do espaço e cumprir rigorosamente o tempo destinado à execução de determinado tipo de trabalho.

No presente artigo procuramos expor alguns elementos que configuram o fazer pedagógico na atual forma escolar, que está a serviço do capital homogeneizador e totalizante. A partir do entendimento de que é possível a escola propor a formação para a transformação, ressaltamos a importância da educação do campo na construção de uma nova sociedade: a superação do capitalismo com a implantação das bases do socialismo. Mas esse desafio ainda precisa ser articulado em muitos espaços socioterritoriais de nosso país.

Muitas experiências documentadas em livros/artigos vêm salientar o desejo de organização escolar a partir das demandas incorporadas pelos movimentos sociais do campo, restrita ainda aos assentamentos/acampamentos do MST. Por isso o presente artigo traz apontamentos desafiadores para que a educação do campo pedagogicamente passe a se articular de forma mais ampliada.

De modo geral, o que o Iterra (2011) propõe são objetivos formativos para alterar a matriz formativa da escola, a ser discutida na elaboração do seu projeto político pedagógico. Nessa concepção, a escola não deve ensinar apenas conteúdos ou aspectos relacionados à dimensão da cognição e nem se resumir a dimensão comportamental. A proposta do Iterra (2011) é no aspecto do desenvolvimento integral/omnilateral, entendido como a relação entre:

O trabalho pedagógico na dimensão da instrução/apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades cognitivas, da visão de mundo e valores (incluída aqui a formação política e ideológica), do desenvolvimento corporal, afetivo e artístico, da capacitação organizativa (que passa pelo exercício da auto-organização) e da formação para o trabalho (ITERRA, 2011, p. 57).



Embora possa se desenvolver uma sem a outra, é a articulação do conjunto dessas dimensões que caracteriza a formação omnilateral, que sustenta-se, principalmente, na relação entre trabalho-educação. No entanto, o desenvolvimento dessas dimensões implica descentralizar a ação pedagógica da escola, extrapolar os tempos e espaços específicos da sala de aula, considerar outros espaços e tempos educativos, atingindo a dimensão da educação na comunidade ou no assentamento. Tal proposição pedagógica está diretamente relacionada e condicionada a um projeto de sociedade, a um projeto de desenvolvimento para o campo, de modo que seus sujeitos possam ser acolhidos e reconhecidos.

Considerando o que foi anteriormente discutido e os estudos de Freitas (2013; 2011a; 2011b) é possível afirmar que a forma de organização curricular com maior capacidade de articular as dimensões da formação integral/omnilateral são os complexos de estudo. Os complexos são os articuladores de três elementos: atualidade, auto-organização e trabalho (FREITAS, 2013). “‘Complexo’ significa composto, pelo qual, como complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou ideias centrais determinadas. (...)” (FREITAS, 2013, p.165).

Considerando-se que a vida das pessoas se move em torno das questões do trabalho, este é o elemento determinante, junto com a cultura, na configuração do complexo, expressando as problemáticas de vida que se a escola e os estudantes querem compreender e as possibilidades de intervenção em sua realidade.

Referências

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Prefácio. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.



CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (organizadora). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incria; MDA, 2008.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante**: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2015.

COAN, Marival. **A sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88263/230926.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 de março de 2015.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. Presidente Prudente: Revista Nera, ano 8, n. 6, jan./jun. 2005 (pp.24-34). Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1460/1436>. Acesso em: 10/03/2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2012.



FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (orgs.) **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

FRUNEAUX, Suelen Cristine. Análise dos livros didáticos de Sociologia utilizados nas escolas de Florianópolis (SC) no período de 2007 a 2009. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

ITERRA, III Seminário com as Escolas de Inserção dos Estudantes (7 a 9 de abril de 2010). In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARCELITES, Edilvani de Jesus; VENDRAMINI, Célia Regina. Clássicos ou manuais? Os livros didáticos para o ensino de sociologia e o debate sobre o trabalho. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (Organizadoras). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MARX e ENGELS. **A ideologia alemã**. Trad. de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3ª ed. São Pulo: Expressão Popular, 2011.

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

VIEIRA, E. APARECIDA. **Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLD campo-2013**. Curitiba: 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.