

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA CURRICULAR EM CONSTRUÇÃO

Marciane Maria Mendes¹
Solange Todero Von Onçay²

RESUMO: O presente trabalho aborda as matrizes formativas teóricas e práticas desenvolvidas na escola Estadual Iraci Salete Strozak - base das Escolas Itinerantes do Estado do Paraná. A referida escola, inserida em processos de formação continuada, se orienta pela concepção de educação desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a qual está se propondo a incorporar em suas práticas educativas uma nova matriz curricular, produzida e sistematizada por um coletivo de renomados pesquisadores, dentre eles, Luiz Carlos de Freitas, estudiosos do Pedagogo Russo Moisey Pistrak (1924). O trabalho ora proposto busca examinar tais transformações e se estas se configuram como possibilidades de oferecer substância a um projeto escolar identitário emancipador dos sujeitos do campo. No plano concreto, significa descentrar a escola da sala de aula, considerando que ela não é o único espaço de aprendizagem; ou seja, de forma intencional e planejada, busca-se conhecer e utilizar outros espaços do entorno da escola. Convém registrar, que trabalhar com as questões da realidade não pode significar a negligência e/ou a negação dos conteúdos científicos e nem a teoria, que são ferramentas fundamentais para apreensão da vida e suas contradições. Em síntese, interroga-se a realidade da escola do campo, em torno de teorias e práticas educativas que assegurem aos educandos/as do campo uma formação crítica e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Humana; Educação do Campo; Propostas Curriculares.

Introdução

A concepção de Educação do Campo que se firma no Brasil a partir da década de 1990, vem desempenhando um papel importante no reconhecimento do campo como um lugar de vida, de trabalho, de relações com especificidades próprias, onde vivem populações que caminham em busca do seu reconhecimento e, como “*sujeitos de direitos*”, refletem, reelaboram e recriam as situações cotidianas, a partir das próprias condições de existência social em que estão inseridas.

A gênese deste movimento está firmada em um cenário marcado por contradições sociais. Estas se dão na medida em que esses sujeitos coletivos e históricos, ao se reconhecerem excluídos dos bens produzidos pela humanidade, se organizam em movimentos sociais, e ao dar passos na garantia de sua afirmação econômica, política, social e cultural,

¹ Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul – PR. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná e Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Doutoranda em Educação - UFPR. E-mail: marciane.mendes@uffs.edu.br

² Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul – PR. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo. Mestrado Educação pela universidade de Passo Fundo. Doutoranda em antropologia Social pela Universidad Nacional de Misiones - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Programa de Postgrado en Antropología Social (PPAS). E-mail: solangetvo@yahoo.com.br

percebe a importância da organização e da luta, para conquista de direitos básicos e subjetivos, dentre eles, o da educação/formação dos sujeitos do campo.

Junto a essa mobilização, instaura-se uma interrogação sobre a escola, dada sua constituição, estruturada dentro de uma sociedade que se desenvolve sob a égide do modo de produção capitalista, cuja forma é predominantemente comprometida com a formação do indivíduo para este modelo de sociedade. Dito de outra forma, o projeto educativo/formativo predominante na sociedade que temos, e vigente na escola, não é o mesmo que o anunciado por meio dos vínculos sociais da concepção da Educação do Campo. A afirmação trata da perspectiva da escola identificada com a concepção originária da Educação do Campo, mais especificamente a que se vincula ao debate contra-hegemônico. Para o qual: “a nova escola deve se abrir para a vida, incluindo sua articulação com outras formas sociais formativo-educativas tão importantes como a própria educação escolar” (CALDART, 2011, p. 152).

A autora explicita que já aparecem indícios, desde o projeto histórico da classe trabalhadora e sua práxis, que forjam a mudança da “forma escolar”. Expressão - forma escolar - concebida dentro de um referencial que ao questionar a forma de origem da escola, dialoga com marcos conceituais de uma escola vinculada a processos de transformação socialista da sociedade. FREITAS (2009 e 2001).

O foco dado a este artigo passa por verificar princípios desde o referencial presente nas concepções e práticas desenvolvidas junto a Escola Iraci Salete Strozak, na perspectiva de entender como os mesmos se configuram como pressupostos de um projeto educacional da classe trabalhadora do campo, para o nosso tempo histórico, para a sociedade na perspectiva da emancipação humana e, se estes poderiam se constituir em substância teórico-prática às proposições curriculares da escola do campo.

Considerando tais fundamentos, o presente escrito irá ater-se às reflexões e práticas da Escola Iraci Salete Strozak, (escola da rede pública estadual) percebendo as transformações possíveis, e se essas se configuram como possibilidades de oferecer substância a um projeto escolar identitário das concepções originárias da educação do campo que buscam ser emancipadoras dos sujeitos do campo.

Desta forma, na sessão seguinte o artigo abordará um breve histórico da Educação do Campo fazendo a opção de destacar alguns aspectos do marco legal, fruto da luta dos movimentos sociais, que permitiu o alargamento da concepção em termos da abrangência como política pública, assim como a pesquisa que vai dando visibilidade e reconhecimento, o que demanda a necessidade de retomar o que funda a sua originalidade. Posteriormente, conceituar-se-á o currículo escolar tentando deixar explícito diferentes representações.

Cabe dizer que, não cabe na escola nenhum debate de formação humana quando esta se assume como espaço instituído, fechado, desistoricizado. Neste caso, faz bem o papel de agenciar consciências, desde a tenra infância, para o modelo capitalista. Destaca-se que a escola representa um importante espaço, legítimo e responsável para sistematizar os conhecimentos oriundos das bases das ciências, da arte e da técnica em diálogo com a realidade. Dentro dos limites deste artigo, a luz do materialismo histórico dialético, busca-se compreender a escola, a serviço da formação humana verificando possibilidades da mesma irradiar às escolas da educação do campo.

1. Breve histórico da educação do campo e a perspectiva de classe

Recentemente, a Educação do Campo ganhou espaço nas políticas públicas para a educação, um direito que; somente foi percebido, jurídica e educacionalmente falando, nas primeiras décadas do século XX, quando os movimentos migratórios entre campo e cidade se intensificaram e começaram a produzir o crescimento da população urbana. Isso fez com que tivessem início, também, discussões mais intensas em torno da Educação Rural no Brasil.

Durante esse século, a temática passa a ser considerada com diferentes perspectivas em documentos oficiais, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1934; a Constituição Federal de 1937; o Decreto nº 9.613, Lei Orgânica do Ensino Agrícola / 1946; a Constituição Federal de 1946; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024, de 1961; a Constituição Federal de 1967; a Lei de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus 5692, de 1971; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, de 1996.

A análise desses documentos revela que, apesar de estar historicamente incluída como parte das lutas de diversas organizações sociais, a temática da educação da população que vive e trabalha no campo não recebeu a devida atenção, tanto no âmbito das políticas públicas federais quanto estaduais. A partir do final dos anos 90 é que as discussões a respeito da Educação do Campo tomam força, especialmente marcadas pela realização dos seguintes eventos: I ENERA (I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - 1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998). Esse é o momento em que se sinaliza uma mudança conceitual, de Educação Rural para Educação do Campo.

No início do século XXI, após inúmeras reivindicações e debates, foi aprovado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica o primeiro documento que apresenta um conjunto de princípios e procedimentos para as Escolas do Campo - as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo

(Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002) que materializam, do ponto de vista da legislação federal, as expectativas em torno de mudanças na Educação do Campo, no Brasil.

Aqui também se pode constatar a compreensão sobre o porquê da luta dos movimentos sociais e nela a inclusão da luta pela escola *no* e, principalmente, *do* campo, como destaca Caldart quando afirma que, “a escola precisa assumir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização, com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e militantes sociais” (p. 30, 2005).

Nas duas últimas décadas, além das discussões e ações derivadas dos movimentos sociais e das políticas oficiais, a Educação do Campo ocupou papel central na produção de pesquisadores em diferentes espaços acadêmicos. Pode-se destacar, nesse sentido, a coletânea “Por uma Educação Básica do Campo” (1999, 2000, 2002, 2004 e 2008), entre outros. Um desses espaços significativos que contribuiu para a ampliação das reflexões sobre os movimentos sociais e as lutas por escola pública, incluindo-se a Educação do Campo, foi a criação de um grupo específico de trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - o GT Movimentos Sociais e Educação (SOUZA, p. 6, 2007).

No que se refere às pesquisas que envolvem estudos na área de Educação do Campo, a mesma autora destaca que elas se ampliaram quantitativamente, mas que, entretanto, esse crescimento não retirou ainda da marginalidade o debate em torno do tema (SOUZA, p. 9, 2007). Problemática semelhante pode ser encontrada em outros países, como em Portugal - de acordo com o autor Rui Canário (2000), a escola do campo também ocupa posição periférica e marginal nas atividades de investigação naquele país.

Cabe ainda destacar que no Brasil, desde o final da década de 1970, os Movimentos Sociais do Campo, assumiram um papel importante na condução reivindicatória à escolarização aos sujeitos do campo. A educação, historicamente negada como direito aos povos do campo, tornou-se também instrumento de luta. Os elementos que a impulsionam encontram respaldo na própria ação travada por estas organizações que, focalizando os anseios e necessidades dos sujeitos do campo, forjam por meio da luta social, o direito a essa política.

Desta forma, pode-se afirmar que a educação do campo não é um movimento que emerge no vazio ou que se dá pela iniciativa do estado ou de algum governo. Ela traz em si o

diferencial de ser protagonizada pelos Movimentos Sociais, incidindo sobre os aportes na política pública.

É dentro desta perspectiva que a Educação do Campo se define, e estando organicamente vinculadas às lutas sociais, assume um traço identitário de classe, a qual se substancia, quando o significado político com potencial interventor for capaz de demarcar outro projeto identitário. Dentro deste viés, destaca-se a necessária ênfase a formulação de novas proposições curriculares, cuja essência estaria na emancipação humana, e no reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas do devir de uma sociedade emancipadora.

2. Escola e currículo: algumas contribuições

Instituição que ao longo de sua existência acompanhou as mudanças estruturais, políticas e econômicas da sociedade, a cada período da história a escola vem sendo (re)criada – na estrutura física, nas metodologias de ensino- aprendizagem, nas teorias pedagógicas, concepções de aluno, nas relações escola e professor, nos materiais didáticos, entre outros aspectos – para se adequar ao momento histórico e atender a determinadas necessidades sociais, tais como manter as crianças em um local seguro para que os pais possam trabalhar, profissionalizar mão-de-obra barata para ocupar as fábricas; massificar a população através da homogeneização; prestar assistência social, entre outras.

Postas de forma geral, estas questões indicam que, para a pesquisa educacional há um desafio permanente de situar qualquer objeto de estudo na problemática do significado social da escolarização, em particular para os sujeitos mais diretamente envolvidos e responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva, portanto, legitima o instituído da escola, que também passa ser instituinte no conjunto de relações sociais que temos, definindo objetivos, expectativas, formas de educar, entre outras dimensões que compõem a experiência escolar.

Segundo os trabalhos de Ivor Goodson (1995) e Gimeno Sacristán (2000) currículo deriva de uma palavra de origem latina que se refere “a curso (ou carro de corrida)”, e que à definição de currículo como “um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31).

Compreendendo currículo sob o ponto de vista apresentado é possível entender que o “curso” a ser definido é submetido “como qualquer outra reprodução social a toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 1995, p. 17). A esse

respeito, o mesmo autor destaca que: “contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso” (p. 31).

Os estratagemas, interesses e as relações de dominação são delimitados por interesses sociopolíticos e discursos de caráter intelectual. “Esta relação aponta para dois conceitos de currículo: um considera “o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido” e, o outro, a forma em que o conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional” (ibid, p. 32).

O valor das teorias explicativas do currículo necessita ser constantemente reavaliado, questionado, sobretudo, quando estão relacionados ao currículo realizado no cotidiano escolar. A esse respeito afirma Goodson (1995) que:

as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprovatório o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar. Esta alienação com referência à teoria que parta da realidade indica que nós nos deparamos com problemas fundamentais para criação de uma política educacional, predominantes que são as teorias curriculares que funcionam como prescrições (ou, nas palavras de Reid, 1978, como “prática idealizada”, p.17). O elo entre teoria e política raramente é perfeito ou direto (p. 47).

Para que ocorra uma efetiva modificação acerca da teoria curricular, nas palavras de Goodson (1995, p. 67), é preciso deixar de lado o enfoque dado ao “currículo como prescrição”. Isto significa que se deve adotar plenamente o “conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”. Assim, é preciso concentrar esforços em estudos que focalizam principalmente a construção do currículo pelos professores nas diferentes situações em que se encontram, em sua realização e reformulação.

A esse respeito assinalam Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira (2002),

Isso significa dizer que, em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes (p. 96-97).

Assim, há que se persistir, segundo Goodson (1995), em investigações acerca de “como se origina o currículo existente, como é reproduzido, como se transforma e responde a novas prescrições. Em síntese, uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução do currículo” (p. 64).

No Brasil as décadas de 1980 e 1990 marcam o início da visibilidade das produções teóricas a respeito do currículo; isso só acontece devido às inúmeras transformações ocorridas na literatura pedagógica do período. Segundo Antonio Flávio Barbosa Moreira, no prefácio do livro de Lopes (1999), “as discussões curriculares passam a dirigir sua atenção para a seleção do conhecimento escolar” (p. 10), sob a influência da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que nos últimos anos do século XX e início do século XXI tem perdido espaço perante as possibilidades de novos referenciais teóricos.

Dentre essas outras possibilidades teóricas, estão as pesquisas de Goodson sobre a teoria e a história do currículo, que começam a ser amplamente referenciadas no Brasil a partir de meados de 1990. Atualmente, são importantes fontes para àqueles que se dedicam aos estudos da temática.

Alice Ribeiro Casimiro Lopes (2004) entende que toda política curricular é composta por dois princípios: primeiro, propostas curriculares e; segundo, práticas curriculares, os quais não podem ser compreendidos separadamente. Em vista disso, “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (p.111).

A esse respeito, também, destaca Moreira (1990) que as políticas curriculares ocorrem no interior de “contextos socioeconômico e político (...). Esses contextos não podem ser ignorados em qualquer discussão de questões curriculares: as atividades curriculares, tanto teóricas como práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade mais ampla” (p.15). Incluindo-se aqui o caso particular da Educação do Campo.

3. Outras formulações teóricas e práticas, identificadas com a Formação Humana, implicadas no currículo

A discussão da Educação do Campo, e acima de tudo, considerando a premissa que originou o conceito de educação do campo, passa por reconhecer “[...] um atual estado de coisas, produzidos pelos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir,

a lutar a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta condição de falta” (CALDART, 2009, p. 148).

Nesta perspectiva, o que emerge como fundamental e inerente à discussão da educação do campo é projeto histórico, e dentre o mesmo, o papel crucial da educação [...] O que quer dizer é que é o ser humano que se produz a si mesmo, é ao mesmo tempo produto da história e construtor da história; formado pela sociedade e formador da sociedade: sujeito de práxis (CALDART, 2005). Um ingrediente que seria capaz de produzir sujeitos de uma cultura, no devir de algo que ainda não é, mas poderá vir a ser; uma sociedade a serviço da classe trabalhadora empobrecida, que se contrapõem ao projeto de fortalecimento do capital. Esta proposição contribui para o avanço de consciência que leva os sujeitos a inserirem-se nos embates políticos de seu tempo, e por meio deste envolvimento, ir avançando na possibilidade de *fazer-se da classe*. (THOMPSON, 1887).

Neste contexto, retoma-se à radicalidade da concepção de educação na perspectiva da formação humana, presente em Marx; aquela que assume por objetivo mais amplo a “fundação de uma nova sociedade” MÉSZÁROS (2007), em diálogo com a teoria de Marx, destaca veementemente a necessidade do avanço da consciência, a qual deve difundir-se na sociedade para que se possa ao longo do condicionamento histórico, produzir outra consciência, a que se coloca a serviço das grandes massas do povo, uma vez que para o autor: “[...] sem a mobilização das grandes massas do povo, não poderá haver esperança de sucesso contra a disparidade esmagadora favorável ao capital” (MÉSZÁROS, 2007, p. 313).

Se a Educação do Campo incita a construção de uma proposta que tem em sua essência componentes desta matriz formadora, desafia-nos, a compreender o que significa pensar uma proposição curricular escolar que transgrida os modelos liberais de escola a serviço do capitalismo e caminhe na perspectiva de ajudar avançar a consciência política de classe, sabendo que esta não se dá fora da organização.

Trazendo presente as contribuições de Moisey Pistrak, educador russo (1888 – 1937) o desafio está em construir uma escola que não tenha seu fim em si mesma, mas na classe trabalhadora, precisando a mesma estar `a serviço da revolução social, na qual o seu papel passa por mostrar a natureza da luta de classe. Em suas palavras:

Desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhe uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa” (PISTRAK, 1981, p.33)

Nas palavras do autor: “(...) é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (PISTRAK, 2000, p.11). Isto requer pensar outra escola, que supere a égide capitalista. Requer, caminhar na construção de uma escola que tenha por base uma pedagogia com clara intencionalidade que se traduza, seja no plano de estudo prevendo a auto-organização dos estudantes, a coletividade, a democratização das relações, a vivência de um ambiente educativo formador do novo ser, seja no olhar sobre o conhecimento que demanda planejamento das ciências no vínculo com a vida real para a qual a escola, desde já, e consciente de seu tempo, com um mundo em busca de transformação, torna-se mais um instrumento desde já, construtor de outra história, enquanto também se constroem os sujeitos interventores.

Luís Carlos de Freitas, estudioso do legado de Pistrak, traz para o nosso contexto grande parte do acúmulo deste pensador e sua equipe. Vejamos como o autor conceitua pedagogia:

A pedagogia do meio, para sintetizar, envolve uma concepção materialista histórico-dialética de mundo que entende a *formação do ser humano enquanto um sujeito histórico* que se desenvolve *no interior da materialidade, sem meio, sua atualidade*, tendo a *natureza como cenário e a sociedade humana* como parceria solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e de suas construções (portanto, pelo *trabalho*, liberto de sua condição assalariada, *coletivo e autogerido*); o sujeito e seu meio; o meio do seu conhecimento; os sujeitos e suas lutas; o sujeito e seu conhecimento; o sujeito e seu trabalho; os sujeitos e o meio com suas contradições – motor do desenvolvimento histórico, motor da construção de uma nova sociedade comunista, pela via da transição socialista, instrumento imperfeito, sujeito a erros, mas também a acertos, forçando a roda da história a girar segundo os *interesses e anseios da classe trabalhadora* do campo e da cidade, como classe que tem futuro histórico (FREITAS, 2009, p. 95).

Contudo, sabemos que qualquer desenvolvimento que aconteça, terá como ponto de partida o que existe. Daí a importância do estudo da análise rigorosa da realidade que temos, da referência teórica consistente e da perspectiva que se busca atingir. Certos de que os referenciais da emancipação humana, de um projeto identitário da classe trabalhadora e da concepção que a fundamenta, dentre ele a escola, urgem de formulações. Tendo presente a complexidade do momento histórico que vivemos e as correlações de força que influenciam sobremaneira na escola pública, sabemos que é ainda mais desafiador.

Permeado por esta perspectiva de reconstrução, a Escola Iraci Salete Strozak, inspirado nos princípios da Pedagogia do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), traz em seu Projeto Político Pedagógico diversos componentes inovadores, favoráveis a esta perspectiva, dentre eles podemos citar: a) o diferencial de organização curricular por Ciclos de Formação Humana, o qual tem o propósito de: a) (...) romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade. b) buscar a participação direta e ativa, seja dos educandos ou da comunidade educativa, como também do núcleo de educadores, funcionários, pais, em instâncias, que além de garantirem momentos próprios de discussão, são representados no Conselho de Classe Participativo. c) garantir a ampliação e qualificação nos espaços de avaliação e de discussão do processo educativo, desde o diagnóstico da realidade, aprendizagem e desenvolvimento de cada educando. (Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak - 2010). Estas referências são de interesse de várias escolas da região, que buscam acompanhar a experiência desenvolvida na escola referida.

Nesta perspectiva, a escola atenta-se as referências dos escritos de Pistrak e sua experiência traduzida por FREITAS, (2009) como a “escola-comuna” desenvolvida por Pistrak e outros pensadores soviéticos. Estes trabalham um método de pensar a escola no qual, a proposição, no que tange o planejamento, foi chamada de Complexo. Cabe destacar, que os complexos se referem a uma forma de organização do plano de estudos da escola, que desloca a centralidade das disciplinas e dos conteúdos ensinados em si mesmos. Esse processo tem como objetivo principal, ajudar os estudantes a se apropriar de métodos de produção do conhecimento ou de análise da realidade indispensáveis aos desafios de compreensão das questões da vida humana e socialmente considerada.

Os complexos de estudo, passam a ser a unidade básica da organização curricular, o que significa dar centralidade às questões ou aos recortes da realidade atual selecionados para ser objeto de estudo direto pelos estudantes. Durante um determinado período de tempo e de modo articulado com os conteúdos das disciplinas, com um método específico de ensino/aprendizagem, estabelece-se a articulação. Esta deve permitir uma compreensão da realidade atual, desde o foco das questões em estudo, pela abordagem das transformações e das relações entre os fenômenos e pela relação entre teoria e prática.

De forma mais específica, é reportar-se a criação de alternativas que permitam a articulação do trabalho docente de modo que viabilize uma relação densa entre práticas pedagógicas e bases teóricas de cunho emancipador, num movimento dialético, significativo, que permita estabelecer conexões capazes de dar novas configurações ao intrínseco diálogo

“escola e vida”. Dinâmica esta, conduzida de modo que se passe a desvendar os fenômenos da realidade, investigando-os, apreendendo-os, e articulando aos planos de estudo, o que pode impulsionar uma nova relação com o conhecimento, dado pela apreensão do real.

Assumir essa dimensão, nos leva a concordar com o vínculo entre conhecimento e realidade na perspectiva interventora, o que demanda ser capaz de captar o dinamismo intrínseco ao próprio ser, que não é linear, mas é de luta, conflito, contradição. (CALDART, 2012). Trata-se, de incorporar um movimento dialético, cuja apreensão do real, que é o estatuto das contradições da realidade, precisa ser compreendido estabelecendo pontes/conexões com as bases teóricas, produzindo o dinamismo transformador necessário ao momento histórico. A dimensão processual e a conexão com o real poderá levar a compreensão da totalidade constituída no decurso de seu desenvolvimento.

Pode-se perceber que o recorte dado às essas contribuições busca incidir sobre a forma escolar, explicitando componentes que interferem no currículo, gerando uma pedagogia a qual vai além da ênfase somente na forma, como faz a escola a serviço do capitalismo, deixando de fora o diálogo, dos conteúdos da ciência e a técnica na relação com a vida, e o faz como modo de ocultar a condição de classe que impede a consciência de lutar em torno da mesma.

Na proposta de Pistrak, os elementos da pedagogia ajudam constituir lutadores e construtores, a se auto-dirigirem, a se auto-organizarem. Sua proposição é de arrancar a ideologia burguesa e junto à mesma, os métodos de adestramento, decoreba, quebrando a falta de historicidade e introduzindo o conteúdo novo, ligando a escola à vida.

A relação entre vida e escola é fundamental, para alterar com profundidade a escola, quando dizemos que a função da escola é contribuir para que seus sujeitos compreendam a realidade e intervenham na mesma. Nesta perspectiva na escola Iraci Salete Strozak é visível a vivência dos princípios da formação humana, que permite aos estudantes caminhar num devir de emancipação. Possibilitar de modo intencional e planejado a efetiva auto-gestão e auto-direção dos estudantes de modo a construir tempos espaços propícios tem sido um esforço permanente da escola na construção deste processo.

Trazer a vida para escola é trazer junto com ela as suas contradições, a luta de classes, no plano concreto, significa descentrar a escola da sala de aula, considerando que ela não é o único espaço de aprendizagem. É preciso de forma intencional e planejada conhecer e utilizar os espaços do entorno da escola, a natureza, as relações de trabalho, o trabalho, o modo de vida, o que gera a condição de classe, para que se possa potencializar a apreensão de conteúdos e da realidade. Objetivos esses, que não se concretizam se a escola não faz ligação

com a vida. Por isso, a necessidade de abertura do currículo escolar para além da escola, compartilhando ou tencionando intencionalidades centradas na formação humana.

Cabe destacar que, trabalhar com as questões da realidade não significa a negação dos conteúdos científicos e nem a teoria, que são ferramentas fundamentais para apreensão da vida e suas contradições. Ou seja, os conteúdos científicos de forma estanque e abstrata são insuficientes para compreender a realidade que vivemos.

De modo geral, devido à necessidade de adentrar no tema pode-se afirmar que os fundamentos desta concepção pode nos fazer dar passos significativos em busca da vivência de uma pedagogia autêntica a serviço da classe trabalhadora, como referencial que poderia sustentar as propostas de educação do campo que se alargam pelo ganho das políticas públicas, no entanto desprovidas de maior densidade teórica, e do recorte de classe.

Considerações Finais

Instigadas pela ausência de uma maior consistência nas propostas curriculares das escolas públicas do campo do Estado do Paraná, a partir de sua rápida expansão, dada pela política pública, buscou-se voltar o olhar para as teorias e práticas vivenciadas na escola Iraci Salete Strozak, as quais tem se mantido atenta às proposições de origem da Educação do Campo, com viés a concepção marxista da formação humana, que traz no sua essência a clara intencionalidade com o recorte de classe.

Sabemos que a educação do campo, considerando sua matriz de origem desafia-nos a compreender o que significa o embate de projetos. Isto significa reafirmar a consciência política de classe desde a escola, superando modelos liberais que caminham na perspectiva capitalista. Para Pistrak, a escola que não tem seu fim em si mesma, a escola da classe trabalhadora, precisa estar atenta a esta dimensão, o que significa “levá-las compreender seus interesses de classe e as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes” (FREITAS, 2009).

Neste sentido, o currículo escolar, embasado por uma concepção materialista histórica dialética, mais que cristalizar-se, se transforma em possibilidade vigorosa de fazer a inter-relação (...) do ‘sujeito e seu meio’; o ‘meio do seu conhecimento’; os ‘sujeito e suas lutas’; e os ‘sujeitos o meio e suas contradições’ – motor da história, (FREITAS, 2009).

Com a educação do Campo, pela experiência da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, parece-nos que se instala a possibilidade de recuperar o vínculo essencial entre formação humana e produção material de existência, o qual poderia adentrar de modo intencionalizado na escola, perpassando o currículo escolar, o que significa dizer transgredir o mesmo, na

direção de novos padrões de relações sociais e escolares dado pelo vínculo do compromisso político pela vida, com as lutas sociais com enfrentamento das contradições, com envolvimento dos processos formativos, enfim, na recuperação do vínculo essencial – práxis.

Aponta-se assim, possibilidades da escola do campo reconstruir-se como uma alternativa que caminha como proposta autêntica da classe trabalhadora empobrecida do campo.

Contudo, vivenciamos uma caminhada em construção, que se encontra imersa em grandes desafios desde o comprometimento com a terminalidade do conceito da Educação do Campo, até os desafios práticos da materialização da mesma, dada a própria natureza instituinte da escola.

Reafirmamos para encerrar, que as reflexões apresentadas nesse texto, não se pretendem conclusivas, mas vislumbram tomar posição diante de questões que integram o diálogo necessário e em pauta sobre os inúmeros desafios de construção da Educação do Campo.

Referências:

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 78-102. (Cultura, memória e currículo, v. 2).

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, dez. 2002.

CANÁRIO, Rui. **A escola no mundo: contributos para a construção de um objeto de estudo**. Educação, sociedade e culturas, n.º. 14, 2000, p. 121-139.

CALDART, Roseli Saete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Tese sobre a Pedagogia do Movimento**. Porto Alegre, junho de 2005. (texto)

_____. Sobre Educação do Campo. In SANTOS, Maria Aparecida. **Por uma Educação do Campo: campo, políticas Públicas e Educação**. Brasília, Inera; MDA, 2008.

_____. **Educação do Campo: notas para uma análise de um percurso**. Revista Científica da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, v.7, n. 1 mar/jun. 2009.

_____ a Educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. (145 a 187) MUNARIN, et all. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Ed. Insular. Florianópolis, 2011.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In *Pistrak* (Org). **A escola-comuna**. São Paulo.: Expressão Popular, 2009.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. (155 a 175) In: CALDART, (Org). **Caminhos para a Transformação da Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOPES, Alice Ribeiro C. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** In: Revista Brasileira de Educação, nº. 26, v. 1, p. 109-118, 2004.

MARX, K. Carta à Annenkov. In: **Obras Escolhidas**. Tomo I. Lisboa: Edições Avante, 1982.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Iraci Salette Strozak, Rio Bonito do Iguaçu, 2010.

SOUZA. Maria A. de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 36, p. 442-549, set/dez, 2007.

THOMPSON, Eduardo Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Renato Bussato e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1987. 3v.