

ESCOLAS DO CAMPO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A SUPERAÇÃO DA LÓGICA CAPITALISTA

*Claudemir Lourenção*¹, *Fernando Rasnheski*², *Ilma Ferreira Machado*³

Resumo:

Neste trabalho, discutimos sobre o papel da educação em uma sociedade de classes, estabelecendo uma relação entre a escola e o sistema capitalista, 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. Buscamos 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 experiências e reflexões teóricas de seus autores, referenciadas em Freitas (2012), Pistrak (2011), Sacristán (2000), Marcelites e Vendramini (2012), Caldart (2008), Mészáros (2008), entre outros. Ressaltamos que romper com a lógica da escola capitalista exige repensar o Projeto Político-Pedagógico, exercitar o trabalho coletivo, a auto-organização e a participação ativa em diversos âmbitos e, ao mesmo tempo, reconhecer a autonomia de cada local para promover a transformação, dentro de suas possibilidades.

Palavras-chave: Escola capitalista. Educação do campo. Organização escolar. Currículo.

1 Mestre em educação. Professor da educação básica do Estado de Mato Grosso

E-mail: claulourencao@hotmail.com

2 Mestre em educação. Professor da educação básica do Estado de Mato Grosso

E-mail: filfrk@hotmail.com

3 Doutora em educação. Professora do PPGEduc/Unemat

E-mail: ilma.ferreiramachado@gmail.com

RURAL SCHOOLS: POSSIBLE WAYS TO OVERCOME CAPITALIST LOGIC

Claudemir Lourenção, Fernando Rasnheski, Ilma Ferreira Machado

Abstract:

In this paper, we discuss the role of education in a class society by describing the relationship between schools and the capitalist system, as well as identifying the forms it takes in order to act covertly. In this context, we highlight the role of textbooks in curriculum development. We seek to reflect on the contradictions which permeate the school and on possible alternatives to overcome the capitalistic school systems, especially in rural schools. This text amalgamates the experiences and theoretical reflections of its authors, referenced in Freitas (2012), Pistrak (2011), Sacristán (2000), Marcelites and Vendramini (2012), Caldart (2008), Mészáros (2008), among others. We emphasize how breaking with the logic of a capitalistic school system requires rethinking the Political-Pedagogical Project, exercising cooperative work, self-organization and active participation in various spheres, while recognizing each locality's autonomy to promote transformation within its possibilities.

Keywords: Capitalistic school system. Rural education. School organization. Curriculum.

Introdução

A escola, no seio da sociedade capitalista, segundo o ideal burguês, foi pensada para ensinar tudo a todos, o que se torna falacioso, uma vez que há evidências concretas de que ela não tem conseguido cumprir esse intento. Por mais que se tenha democratizado e “aberto” as suas portas a diferentes sujeitos e que 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.

Este 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 a 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 ele constitui 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, produzindo um processo de contrainternalização. Somos conscientes de que, para romper com a lógica da escola capitalista, deve-se partir da crítica à estrutura existente, que possibilitará a construção de postulados consistentes para uma prática transformadora.

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 os contextos capitalista e socialista. A sociedade capitalista apresenta o trabalho como forma de ‘ganhar a vida’ e ascender socialmente, visando desenvolver valores e atitudes, cuja finalidade é mera reprodução da ordem social posta. Em sociedades que se intitulam superiores ao capitalismo, as autoras chamam a atenção para a necessidade de um movimento que possa subverter essa lógica, tanto no campo do trabalho e em sua forma de organização e relações, quanto no da educação e cultura, que reproduzem, em grande medida, essas relações de 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 socialista, Marcelites e Vendramini (2012) apontam, com base em Marx e 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, 2007), que reverbere em mudanças de caráter individual e coletivo.

O Relatório do III Seminário com as Escolas de Inserção dos Estudantes⁴, (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 a reprodução daquilo que é de interesse das classes dominantes. Por conta disso, segundo ele, há 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 fizer a revolução. Contudo, admite ser possível realizar atividades educativas que sinalizem para a emancipação, tendo clareza das funções sociais da educação para não a superestimar, nem a subestimar. Isso equivale a dizer que a escola não apenas reproduz, mas produz, também, novos conhecimentos e relações, visto ser um espaço marcado por contradições e conflitos, o que favorece o surgimento de movimentos contestatórios e de resistência. Ou seja, embora a principal função da escola seja produzir tanta conformidade quanto for possível ou, como diz Mészáros (2008, p. 56), “agir como um cão-de-guarda ex-ofício e autoritário para induzir um conformismo generalizado”, ela não tem êxito na produção de um “conformismo universal”, uma vez que o processo formativo das pessoas é constituído por um conjunto de práticas educativas e político-culturais que operam para além da escola, em outros espaços educativos.

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 estabelecerem relações, sejam elas favoráveis ou não aos filhos dos trabalhadores. Para o autor, a escola ensina, mesmo quando aparenta não ensinar.

4 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).

Aprendem-se relações de 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 à classe dominante, pelo fato de propiciar aos trabalhadores apropriarem-se de mais conteúdos e ampliar a sua formação intelectual. Isso constitui-se como uma luta importante, mas o projeto de formação da classe trabalhadora não pode ficar reduzido ao possível no presente. Como ressalta o autor, 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 campo e de sociedade; coloca-se contra a subordinação dos camponeses ao latifúndio e à grande indústria, pois “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 um 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 as transformações substanciais exigem mudanças de posturas e de 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 sustentado na superação do latifúndio, na posse coletiva da terra e na produção agroecológica e solidária, o que implica a definição e ampliação das políticas públicas e uma forte organização coletiva dos trabalhadores rurais. Os movimentos sociais populares do campo (RIBEIRO, 1998), como o MST, MPA, entre outros, são imprescindíveis na articulação dessa luta.

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, sem prescindir, no entanto, de um consistente referencial teórico, lembrando o pensamento de Pistrak (2011, p. 24): “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na inspiração do momento”, de maneira aleatória e sem base consistente. É importante aproveitar a efervescência das contradições e pensar um projeto político-pedagógico crítico e transformador, com uma organização do trabalho pedagógico coerente com essa perspectiva. É válido ressaltar que na estruturação das escolas do campo, cabe assegurar uma organização curricular que traduza os princípios formativos do novo homem, da nova mulher que, conforme anunciara Pistrak (2011, p. 41), tenham como qualidades: “aptidão para trabalhar coletivamente, para analisar cada problema novo como organizador e para criar as formas eficazes de organização”, em síntese, que sejam os sujeitos construtores de uma nova sociedade.

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, como 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 vincula-se 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 é relativa 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 Sacristán (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, têm o papel de transmitir conhecimento ancorado no sistema capitalista e sustentado pelos valores e ideais do grupo dominante. E, complementa o autor, 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” (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 a defesa dos ideais da classe dominante pelas outras classes sociais, naturalizadas nos materiais 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.

[...] 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. (SACRISTÁN, 2000, p. 247)

Esse discurso de inovação tem chamado a atenção quando não é possibilitado um

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, estão na formação de educadores e no currículo que, “como fonte de códigos pedagógicos, afinal de contas, tem como destinatário o professor” (SACRISTÁN, 2000, p.271).

Quem, também, tece críticas ao livro didático, são Marcelites e Vendramini (2012), para as quais os livros didáticos não são neutros, pois carregam ideologias e opções políticas a partir de quem os elabora ou vende, e que são colocadas desde a seleção do material. As autoras reconhecem a importância desses materiais para o ensino, contudo, ressaltam que cabe utilizá-los considerando essa não neutralidade e a necessidade de serem complementados com outros materiais didáticos e de pesquisa, que possibilitem a apropriação de um conhecimento crítico, pois o capital, em geral, socializa um conhecimento que visa a manutenção da ordem social vigente. Nesse sentido, as autoras enfatizam que “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 em número suficiente para todos os alunos, apresenta a realidade urbana como o “modelo” de vida sociocultural e econômica a ser seguido pelos sujeitos do campo.

A defesa de livros específicos para *escolas rurais*, em determinados períodos do século XX, e mais recentemente para *escolas localizadas em áreas rurais* é uma questão que se coloca como um dos grandes desafios que chama diferentes sujeitos – incluindo-se os pesquisadores e os movimentos sociais – à responsabilidade de debater o tema e apontar direções necessárias ao avanço da qualidade da escola pública brasileira (VIEIRA, 2013, p. 50 - destaque em itálico no original).

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 desses livros idealizam e não do que ela realmente é. Assim, para Choppin, esses materiais não refletem a sociedade tal como ela é. 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 regras 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. 82). Nesse sentido, cabe destacar as iniciativas do Ministério da Educação - 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 evidenciam “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 e dos métodos de 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. Essa última função é a que possibilita a iniciativa e autonomia do estudante. Contudo, é também a que exige melhor formação do professor.

A essas funções, Fruneaux (2012) acrescenta ainda outras duas: a organizacional, segundo a qual, muitas vezes, o professor segue à 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, haja vista que, principalmente no Brasil, o contato com o livro é muito restrito e, nesse 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. Esse 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 constituir um impeditivo para a realização de um trabalho pedagógico relevante para os grupos sociais que acessam a 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).

Em busca dessa 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 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA e de entidades como a Comissão Pastoral da Terra - CPT e a Federação de Assistência Social e Educacional - 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, na perspectiva da práxis, entendida, na acepção de Vasquez (1977), como uma ação consciente e transformadora que articula as dimensões teóricas e práticas. 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 Araújo (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 a luta de classes – 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 o exposto, numa leitura freireana, entendemos 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. Um dos limites/problemas que enfrentamos, conforme Aued e Vendramini (2012, p.13), é o de “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, estão muito fechadas em si mesmas ou são combatidas diuturnamente, para que não avancem.

Nesse sentido, podemos nos questionar: quais são as possibilidades de mudanças/transições? 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, pensar o projeto de educação do campo, como descrito por Camini (2009, p. 18), com organização nas categorias ‘atualidade’ e ‘auto-organização’; entendido, pedagogicamente, esse projeto como uma aproximação da “escola socialista” ou, conforme Mészáros (2008), como o comprometimento com uma educação para além do capital.

Nesse entendimento, o movimento de transformação da escola deve considerar, segundo o 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-se importante que a escola esteja em movimento, pois a mudança consolida-se 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.

Vamos nos deter, neste 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 o 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 outra com embasamento nos projetos transformadores da sociedade, vinculados às propostas de administrações populares, organizados 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 dos 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, têm confrontado a lógica do capitalismo – o aluno permanece na escola, mesmo que a aprendizagem não ocorra (ITERRA, 2011; FREITAS, 2003), promovendo um processo de exclusão adiada (FREITAS, 2003; PERRENOUD, 2009).

Embora a maioria das experiências seja apenas com o Ensino Fundamental, entendemos, conforme o 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 aos 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 partem do fato de a realidade constituir-se 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 constitui um espaço para o diálogo e o trabalho coletivo. E, ainda, aponta que qualquer processo interdisciplinar estará vinculado à 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 as escolas organizadas por disciplinas e séries; entre organização por área e os sujeitos, do processo educativo, contrários às mudanças; entre o tempo de formação e a necessidade de domínio das ciências da área; conflito entre formação por área e a necessidade do método específico de cada ciência que a compõe; o risco de considerar a organização

como forma de baratear o trabalho educativo e; a tensão entre a formação para a 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 à 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 consequentemente 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, o Iterra (2011) aponta 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 relacionadas 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, é preciso 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. Nesse contexto, cabe lembrar a necessidade de se redimensionarem as funções e os usos do livro didático, concebendo-o não como um manual a ser seguido, mas como um material de apoio ao processo de estudo e investigação realizado por estudantes e educadores.

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. 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 disciplina. Ainda que os estudantes não aprendam ou que não estejam desenvolvendo atividades formativas, as escolas servem como adestramento para o trabalho explorado, devendo respeitar as regras de funcionamento do espaço e cumprir, rigorosamente, o tempo destinado à execução de determinado tipo de trabalho.

Neste 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 e com outras lutas sociais e políticas da classe trabalhadora.

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, este artigo traz apontamentos desafiadores para que a educação do campo passe, pedagogicamente, a se articular de forma mais ampla.

De modo geral, o que o MST (ITERRA, 2011) propõe são objetivos formativos para alterar a matriz formativa da escola, a serem discutidos 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 à dimensão comportamental. A proposta do MST (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 possam se desenvolver uma sem a outra, é a articulação do conjunto dessas dimensões que caracteriza a formação omnilateral, que se sustenta, 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 articulação entre 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). Cabe lembrar, com Pistrak (2011), que o trabalho é elemento integrante da relação entre a escola e a realidade atual, promovendo uma completa fusão entre educação e ensino, ciência e trabalho.

Considerando-se que a vida das pessoas se move em torno das questões do trabalho, esse é o elemento determinante, junto com a cultura, na configuração do complexo e da organização do trabalho pedagógico na escola como um todo, expressando as problemáticas de vida que a escola e os estudantes querem compreender e as possibilidades de intervenção em sua realidade. A concepção de educação e escola que sustenta essa formação de organização do trabalho pedagógico está referenciada no materialismo histórico-dialético, que é um método de análise que permite uma compreensão dos fenômenos sociais, em sua essência e complexidade, ao mesmo tempo em que constitui um método de ação com vistas à transformação da realidade.

Por fim, cabe dizer que a superação da lógica de uma escola capitalista passa, necessariamente, pela superação do academicismo, caracterizado pelo ensino artificializado, apartado do trabalho e distante da realidade de vida dos estudantes. Superação que deve se dar pela universalização do trabalho e da educação, de igual modo, para todos os homens e mulheres, de modo a ser suplantada a condição de exploração de um ser humano pelo outro, de modo a se horizontalizarem as relações

de trabalho, bem como pela socialização dos resultados da produção, na perspectiva colocada por Marx e Engels (2007) de constituição de uma comunidade de “produtores livremente associados”. Passa, portanto, pela superação das classes sociais e pelo fim da propriedade privada dos meios de produção, remetendo à constituição de uma nova sociedade. Por isso, a luta pela superação da escola capitalista não se faz apenas no interior da escola, mas articula-se com outras dimensões de nossa prática social, uma vez que impõe a necessidade de superarmos a própria sociedade capitalista. E essa é uma luta de educadores, pais, estudantes, sindicalistas, movimentos sociais populares do campo e da cidade, trabalhadores rurais e urbanos, enfim, de todos os lutadores do povo que não se conformam com a servidão/opressão e almejam construir uma sociedade humana, igualitária, solidária e justa.

Referências

ARAÚJO, M. N. R. Prefácio. In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Orgs) *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 7-12.

ARROYO, M. G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez.2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org) *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Inkra; MDA, 2008. p. 67-86.

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

CHOPPIN, A. 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.

COAN, M. *A sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho*. 2006. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

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

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

FERNANDES, B. M. 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. p. 24-34.

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011a. p. 155-175.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. *A escola-comuna*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 9-101.

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

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FREITAS, L. C. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.) *Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011b. p. 109-132.

FRUNEAUX, S. C. Análise dos livros didáticos de Sociologia utilizados nas escolas de Florianópolis (SC) no período de 2007 a 2009. In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Org.) *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 271-295.

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. III Seminário com as Escolas de Inserção dos Estudantes (7 a 9 de abril de 2010). In: CALDART, R. S. *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 39-62.

MARCELITES, E. J.; VENDRAMINI, C. R. Clássicos ou manuais? Os livros didáticos para o ensino de sociologia e o debate sobre o trabalho. In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Org.) *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 249-269.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Frank Müller. São Paulo:

Matin Claret, 2007.

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

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

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

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

RIBEIRO, M. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n.58, p.41-71, dez. 1998.

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

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, E. A. *Livros didáticos para escolas do campo: aproximações a partir do PNLDC campo-2013*. 156 f. Curitiba: Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 2013.

Recebido em: 12/08/2018

Aprovado em: 13/05/2019