

EDUCAÇÃO DO CAMPO

NO CEARÁ:

CONCEITOS, DIMENSÕES E PRÁTICAS

Organizadores:
Ícaro Amorim Martins
José Romário R. Bastos
Patrícia Neto

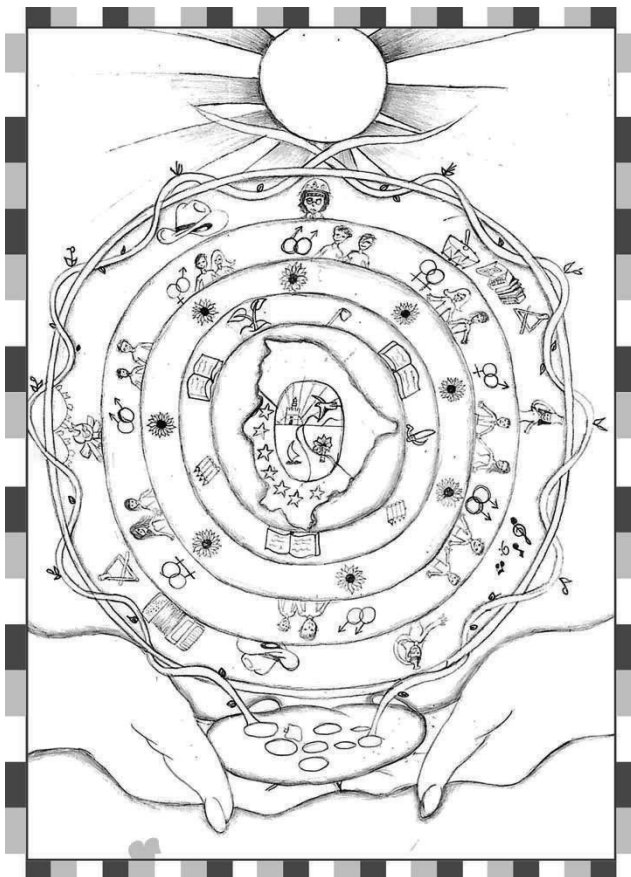


EDUCAÇÃO DO CAMPO **No CEARÁ:** CONCEITOS, DIMENSÕES E PRÁTICAS

Organizadores:
Ícaro Amorim Martins,
José Romário Rodrigues Bastos
Patrícia Neto

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ:

CONCEITOS, DIMENSÕES E PRÁTICAS



SECRETARIA EXECUTIVA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL - SEXEC/EMP
COORDENADORIA DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL - CODIN

Ficha Técnica

Organizadores

Ícaro Amorim Martins
José Romário Rodrigues Bastos
Patrícia Neto

Revisão

Cintya Kelly Barroso Oliveira
Nohemy Rezende Ibanez

Projeto Gráfico e Diagramação

Danilo Miranda Ramos

Arte-Final

Rodrigo Meneses

Arte da Capa

Naubert Pinheiro Lima - Estudante da 2ª série do Ensino Médio da
EEM João dos Santos de Oliveira, em 2018.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica

E21 Educação do campo no Ceará: conceitos, dimensões e práticas / Ícaro Amorim Martins, José Romário Rodrigues Bastos, Patrícia Neto, (organizadores). - Fortaleza: SEDUC, 2022.

136p.

ISBN 978-65-89549-55-0

ISBN 978-65-89549-54-3 (E-book)

1. Educação do campo. 2. Trabalho e educação. 3. Políticas educacionais. 4. Currículo. I. Martins, Ícaro Amorim, org. II. Bastos, José Romário Rodrigues, org. III. Neto, Patrícia, org. IV. Título.

CDD: 370.193460981

Todos os direitos dessa edição reservados à Secretaria de Educação do Estado do Ceará.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem autorização da Seduc-CE.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Seduc-CE não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Copyright © 2022 - da Seduc Ceará
Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc



Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva do Ensino Médio e Profissional

Nohemy Rezende Ibanez
Coordenadora da Diversidade e Inclusão Educacional

Maria Marlene Vieira Freitas
Articuladora da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional

Silvana Teófilo Machado
Orientadora da Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola
e para as Relações Étnico-Raciais

Equipe de Educação do Campo
Ícaro Amorim Martins
José Romário Rodrigues Bastos
Maria das Dores Pinheiro Alves
Teresa Cristina Franco Vieira
Patrícia Neto

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA: FUNDAMENTOS PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA COTIDIANA.....	17
<i>Frederico Jorge Ferreira Costa</i>	
1.1 O Trabalho: fundamento ontológico do ser social e modelo de toda práxis humana.....	20
1.2 Educação: reprodução do gênero humano e formação do indivíduo social.....	26
1.3 Escola: espaço de contradições e possibilidades.....	31
1.4 Conceitos fundamentais.....	38
1.4.1 Do território ao território camponês.....	39
CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	57
<i>Maria Madalena da Silva</i>	
2.1 Histórico das Políticas de Educação do Campo no Brasil	58
2.2 Educação do Campo e Reivindicação dos Movimentos Sociais.....	67
2.3 Atualidade das Políticas Educacionais para Educação do Campo: Nacional e Estadual...76	
CAPÍTULO 3: ESCOLA E CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	81
<i>Karla Raphaella Costa Pereira</i>	
3.1 Organização Escolar para a Escola do Campo.....	84
3.1.1 Projeto político-pedagógico para a educação do campo.....	89
3.2 Concepções de Currículo.....	92
3.2.1 Das teorias tradicionais às teorias críticas e pós-críticas: seguindo Tomaz Tadeu da Silva.....	95
3.3 Currículo e Educação do Campo.....	99
3.3.1 Elementos para pensar o currículo da escola do campo.....	102
CAPÍTULO 4: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO E OS COMPLEXOS DE ESTUDO.....	111
<i>Paulo Roberto de Sousa Silva</i>	
4.1 A Pedagogia Socialista Russa e a Organização do Ensino por Complexos.....	114
4.1.1 Principais Categorias Pedagógicas.....	116
4.2 A Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará.....	118
4.3 Planejamento Pedagógico na Experiência Local e o Ensino por Complexos.....	126
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	138
SOBRE OS AUTORES.....	139

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Homo Sapiens - Museu Americano de História Natural de Nova York.....	21
FIGURA 2 - Mamute.....	21
FIGURA 3 - Trabalho, causalidade e teleologia.....	23
FIGURA 4 - O trabalho e as transformações da natureza.....	23
FIGURA 5 - O trabalho como ato de consciência.....	24
FIGURA 6 - O trabalho como modelo de toda práxis social.....	25
FIGURA 7 - Escolas do Campo Localizadas em Áreas de Assentamento da Reforma Agrária e EFA	51
FIGURA 8 - Localização das EFAs no estado do Ceará.....	52
FIGURA 9 - Inventariando o meio.....	102

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Teorias do Currículo.....	95
TABELA 2 - Matriz de componente curricular.....	128
TABELA 3 - Matrizes Pedagógicas da Pedagogia do Movimento.....	129
TABELA 4 - Objetivos de ensino e formativos.....	131
TABELA 5 - Porções da Realidade.....	132
TABELA 6 - Planejamento por Complexo.....	134

APRESENTAÇÃO


A Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc, por meio da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional - Codin e da Equipe de Educação do Campo, tem a satisfação de apresentar o livro intitulado “**Educação do Campo no Ceará: Conceitos, Dimensões e Práticas**”, com a finalidade de valorizar e fortalecer a educação do campo como modalidade de ensino na rede estadual.

Este livro é resultado da sistematização dos módulos criados por bolsistas do Programa Aprender Pra Valer, na condição de elaboradores de material didático, para as três edições do curso **Formação para Professores em Educação do Campo**, ofertado nos anos 2017/2018/2019 para um total de 300 cursistas certificados entre professores, gestores e técnicos, relacionados diretamente às 96 escolas estaduais localizadas no meio rural.

No sentido de promover ainda mais a política de Educação do Campo, a Seduc celebra a publicação de mais uma obra que aborda questões educacionais que afetam a vida no campo, em nível de conceitos, dimensões e práticas, de modo a disponibilizar subsídios teórico-metodológicos para todos os educadores da rede estadual. Isso porque a Seduc entende que as populações camponesas devem ser reconhecidas e fortalecidas na tomada de decisões das políticas educacionais.

O livro aqui apresentado traz à tona reflexões e discussões fundamentais para o aprimoramento da oferta de escolarização contextualizada, levando em consideração a realidade imediata das escolas, assim como a conjuntura geral que aponta as semelhanças pertinentes aos cenários rurais do Ceará. Nesse sentido, a Seduc enfatiza a pertinência desta publicação, haja vista que os desafios educacionais que ainda atravessam o interesse de incidir na vida concreta dos educandos camponeses, desafios esses de caráter pedagógico, conceitual e metodológico.

Em articulação profícua com os conhecimentos historicamente construídos no âmbito acadêmico e com a pauta de reivindicação dos movimentos



sociais do campo, a Seduc tem apostado na formação continuada e no fomento da produção bibliográfica que ressignifique os sentidos do ensino empreendido nas escolas localizadas na zona rural, de modo a suscitar processos de ensino e aprendizagem significativamente transformadores.

Importante salientar ainda que esta obra é para todos os públicos de educadores, uma vez que prevalece o entendimento de que a Educação do Campo deve interessar a todo mundo que se compreende integrado a um projeto maior de educação de qualidade, com vistas à formação para a cidadania, para o pensamento crítico e para a consciência histórica das populações camponesas.

Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional - Codin

INTRODUÇÃO

As compreensões explicitadas neste livro, assim como o aporte teórico-metodológico utilizado como base de sustentação argumentativa, estão aqui organizadas em quatro capítulos elaborados respectivamente pelos seguintes pesquisadores em educação do campo: Frederico Jorge Ferreira Costa, Maria Madalena da Silva, Karla Raphaella Costa Pereira e Paulo Roberto de Sousa Silva. O material didático elaborado, a priori, para constituir os módulos do curso Formação de Professores em Educação do Campo foi organizado para o formato de capítulos com as necessárias adaptações e os devidos ajustes pela Equipe de Educação do Campo da Secretaria da Educação do Ceará - Seduc, sob supervisão da célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais - Ceciq.

O **primeiro capítulo**, *Trabalho, educação e escola: fundamentos para a atividade pedagógica cotidiana*, tem como objetivo apresentar os fundamentos da prática pedagógica cotidiana, destacando as características da função social da educação como mediação da reprodução social, bem como indica a natureza específica da escola pública e a defesa dela como um espaço de contradição e de disputa de projetos. Além disso, expõe algumas categorias gerais sobre o campo brasileiro e seus sujeitos sociais.

O movimento metodológico deste capítulo caminha das articulações fundamentais da sociedade, tendo o trabalho como categoria fundante e modelo de toda práxis humana, à realidade mais imediata da escola pública do campo, que disputa contra o sistema atual um projeto de sociedade e de escola que interesse à classe trabalhadora de maneira geral e mais especificamente aos camponeses. Debruça-se, portanto, em categorias como escola, escola do campo, campesinato e território.

O capítulo um divide-se em três subcapítulos. No primeiro, caracteriza o ser humano como um tipo diferente de ser que instaura uma realidade qualitativamente diferente no mundo – a sociedade –, com base nas ideias de Karl Marx, Friedrich Engels e György Lukács. No segundo, a escola é apresentada como espaço de contradição e possibilidades, já que é produto do

desenvolvimento contraditório da humanidade, com fundamento em Dermeval Saviani, Gramsci e Carlos Nelson Coutinho. Além disso, é bastante histórico, por apontar as fases do desenvolvimento em processo do ser humano em sociedade. No terceiro subcapítulo, discute-se terra, território, identidade e campesinato como categorias para a educação do campo, inserindo a Questão Agrária no seio dos problemas das sociedades.

O **capítulo dois** trata das Políticas Públicas para a Educação do Campo. No primeiro momento discute como se deu o movimento de construção da educação brasileira com foco na Educação do Campo, destacando principalmente as reformas, programas e leis instituídas que de alguma forma abordaram essa temática. A reflexão situa a contradição na qual mesmo sendo o Brasil um país de origem agrária, a educação oferecida aos sujeitos camponeses sempre foi marcada pela precariedade e pode ser compreendida como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro.

O segundo destaca o período de resistências e reivindicações dos povos do campo pela garantia dos seus direitos, quando viram surgir uma esperança ao ser promulgada a Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 reconheceu a necessidade de adequação da educação básica no meio rural. Emerge nesse contexto a Educação do/no Campo, advinda da organização dos movimentos sociais em contraposição à educação rural, afirmando o direito a um projeto educativo próprio para os que vivem e trabalham no campo.

O terceiro momento apresenta a atualidade das políticas públicas educacionais para a Educação do Campo, em nível nacional e estadual, destacando o Plano Nacional de Educação e em especial a Meta 21 do Plano de Educação do Estado do Ceará, que visa “assegurar, ampliar e garantir, em regime de colaboração com a União e municípios, Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo” (PEE- Lei nº 16.025/2016).

O **terceiro capítulo**, *Escola e currículo na perspectiva da Educação do Campo*, procura caracterizar uma organização escolar para a escola do campo, expõe algumas concepções de currículo para fundamentar uma perspectiva


teórico-prática autoconsciente por parte do professor, bem como discute a necessidade de construção de um currículo para a Educação do Campo condizente com o movimento que ela engendra.

Tendo como foco a escola, sua organização e currículo, o capítulo discute as possibilidades de atuação para uma educação transformadora e os limites postos pela estrutura político-social em que a escola está inserida. Não se pode perder de vista que a Educação do Campo responde a um projeto maior, como dito anteriormente, da educação para os trabalhadores e, por isso, não pode se desligar do contexto de luta pelo direito à plena educação e transformação social.

Esse capítulo busca discutir mais aproximadamente com as professoras e professores das escolas do campo – cabe também aos da área urbana – por entender o trabalho educativo como um exercício conscientemente elaborado e executado pelo docente com a finalidade de educar os indivíduos, daí a importância do projeto que se defende. Aqui faz todo sentido o movimento realizado desde o capítulo um: dos fundamentos à prática cotidiana.

O **quarto capítulo**, intitulado *A organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e os complexos de estudo* consiste num exercício reflexivo e propositivo que vem sendo construído a partir do chão das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, que, por sua vez, insere-se na elaboração teórico-prática que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) vem realizando em torno das escolas de áreas de reforma agrária nas várias regiões do Brasil, sobretudo na última década, inspirados na Pedagogia Socialista Russa do período inicial da Revolução Soviética, entre 1917 e 1924, particularmente da experiência das escolas-comunas, principalmente pelo acesso às obras de pedagogos russos, dentre os quais Pistrak, Shulgin e Krupskaya, até então inéditas no Brasil.

O capítulo é organizado em três tópicos e inicia situando a Pedagogia Socialista Russa, destacando suas principais categorias pedagógicas e a proposta de organização do Ensino por Complexos. Em seguida, apresenta como as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará vêm organizando seu trabalho pedagógico, dialogando com a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista e modificando a forma escolar hegemônica nos limites das possibilidades históricas. Ele finaliza com uma proposição



metodológica para o planejamento pedagógico, adequando o ensino por complexo ao desenho curricular das escolas do campo citadas. Como um esforço inicial de uma elaboração em processo, o texto pretende compartilhar a experiência local com a necessária humildade para acolher as críticas, na expectativa de que inspire possibilidades de construção da escola do campo.

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Bertolt Brecht

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis:
Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída
Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou
pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:
Quem os ergueu?
Sobre quem triunfaram os Césares?

A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para os seus habitantes?

Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogavam
gritaram por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou?

O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?

Filipe da Espanha chorou,
quando sua Armada naufragou.
Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.

Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.

Quem cozinhava o banquete?

A cada dez anos um grande Homem.

Quem pagava a conta?

Tantas histórias.

Tantas questões.

Introdução

Estamos imersos no cotidiano escolar. Respondemos e enfrentamos diariamente questões envolvendo administração, finanças, gestão de pessoas, horários, currículos, aulas, processo de ensino-aprendizagem, conflitos, relações com a comunidade escolar e com o contexto político-social extraescolar. Tais relações, muitas vezes, aparecem ensimesmadas, isoladas, fixas e sem sentido. No entanto, elas têm relações mais profundas e complexas.

Este capítulo explicita que a realidade da Escola Pública do Campo, nos seus aspectos mais imediatos e cotidianos, só é compreensível se soubermos as articulações fundamentais: o trabalho como fundamento do ser social e de toda a práxis humana; a função social da educação como mediação da reprodução social, ou seja, como um complexo que permite aos indivíduos se apropriarem do que foi produzido pelo conjunto da humanidade ao longo da história.

Compreendendo esses fundamentos, é possível indicar a natureza específica da Escola Pública como espaço de contradição e de disputa de projetos sociais diferentes. A escola do campo disputa com o sistema atual um projeto de sociedade e de escola que interesse à classe trabalhadora. Este capítulo, portanto, debruça-se sobre os conceitos gerais, como escola, escola do campo, campesinato e território camponês, para alcançar uma análise fundamentada sobre a estrutura do campo brasileiro, de seus sujeitos sociais e da educação no e do campo.

1.1 O Trabalho: fundamento ontológico do ser social e modelo de toda práxis humana

Há algo anterior a qualquer discussão sobre educação e escola. Uma questão essencial: o que faz os seres humanos serem superiores aos demais seres naturais? Pois, a educação é um tipo específico de relação social própria do mundo dos homens. É um problema de tipo ontológico, que vai às raízes da realidade social.

Para resolver tal problema é preciso uma maior aproximação.

Anote:

Ontologia

Significa “estudo do ser” e consiste em uma disciplina da Filosofia que estuda a natureza do ser, a existência e a realidade. A palavra é formada através dos termos gregos *ontos* (ser) e *logos* (estudo, discurso). Engloba algumas questões como a existência de determinadas entidades, o que se pode dizer que existe, qual o significado do ser. Na verdade, a ontologia procura categorizar o que é essencial e fundamental na realidade ou em alguma esfera desta.

O homem é, em primeiro lugar, um ser natural vivo, isto é, corpóreo, sensível e objetivo, que possui toda uma história evolutiva anterior – constituída pela dialética da aleatoriedade das mutações genéticas e da necessidade da seleção natural –, uma base biológica não eliminável. Mas, não só isso, o homem compartilha, com os animais e as plantas, a esfera orgânica do ser, a dependência e a limitação de não ser auto suficiente, pois os objetos de suas necessidades existem fora dele na natureza, os quais são indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais. O homem, como os demais seres da esfera orgânica, vive da natureza por ser também parte dela: “[...] a natureza é seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer” (MARX, 2004, p. 84). O homem, porém, não é um simples ser natural que se adapta ao meio ambiente,

segundo as leis da seleção natural. Munido de suas próprias forças naturais – como, por exemplo, o cérebro grande e complexo, a visão binocular, o bipedismo, a habilidade manual e a potencialidade da “fala” – ele é um ser natural ativo, no qual essas forças se apresentam como capacidades e possibilidades.

Segundo Costa (2007), do ponto de vista natural, a constituição física do homem é inferior à da maioria dos animais. O ser humano não tem a pelagem necessária para manter o calor do corpo num ambiente frio. O corpo humano não é tão eficiente para a fuga, defesa própria ou caça; não possui uma velocidade excepcional, uma coloração protetora ou uma armadura corporal; falta-lhe acuidade visual ou força muscular para lhe dar vantagem sobre sua presa ou defender-se. Não obstante tudo isso, a espécie *homo sapiens* historicamente

demonstrou uma capacidade superior de ajustar-se ativamente a diversos ambientes do que qualquer outro ser biológico. De multiplicar-se mais rápido do que qualquer mamífero superior. E, no fundamental, foi capaz de, subordinando a natureza às suas necessidades, constituir uma nova estrutura da realidade – a esfera social – não presente na natureza.

O que propiciou, de fato, tal salto da esfera biológica para a esfera social?



Figura 1: Homo Sapiens - Museu Americano de História Natural de Nova York

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/islespunkfan/3678010947>. Acesso em 17/11/2021.

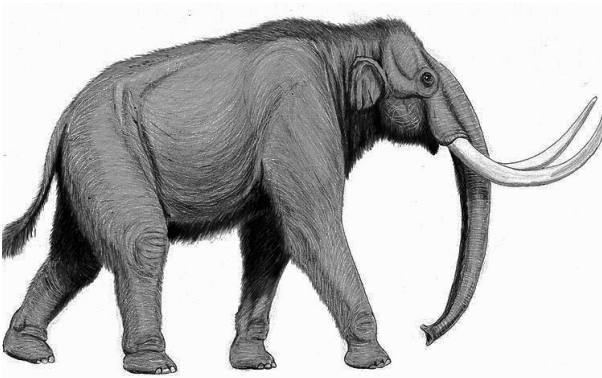


Figura 2: Mamute

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mammuthus_trogontherii122_DB.jpg. Acesso em 17/11/2021.

Há um evento, ocorrido durante as chamadas eras glaciais, que ilustra a diferença qualitativa entre homens e animais. Nesse período, tanto homens como mamutes conseguiram se ajustar àquelas condições climáticas extremas. No entanto, o destino final das duas espécies divergiu radicalmente: os mamutes extinguiram-se, os homens sobreviveram e tornaram-se senhores do mundo. Por que isso?

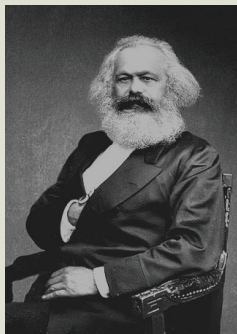
De sua parte, o mamute era bem adaptado ao conjunto de condições ambientais de extremo frio. Porém, com as mudanças climáticas e a expansão de florestas, que cobriram as tundras extensas onde habitavam, a vegetação temperada avançou sobre os pequenos arbustos que os alimentavam. Assim, os especializados e bem adaptados mamutes tornaram-se impotentes diante das mudanças ambientais ocorridas. Suas características vitais como couro peludo, sistema digestivo adequado ao consumo de vegetação rasteira e estrutura corporal constituída para andar na neve, transformaram-se em limitações insuperáveis nas condições climáticas do clima temperado.

O homem, por sua vez, abandonou as vestes pesadas por outras mais condizentes com o clima mais ameno, criou outros instrumentos mais adaptados à nova realidade e substituiu a carne de mamute pela de outros animais. Noutras palavras, o homem demonstrou possuir uma capacidade específica de adaptar a natureza, em constante mudança e extremamente diferenciada, às suas necessidades. Essa capacidade é o que Karl Marx denominou de trabalho em obras como *Manuscritos Econômico-Filosóficos* e *O Capital*.

Anotar:

Karl Marx (1818-1883)

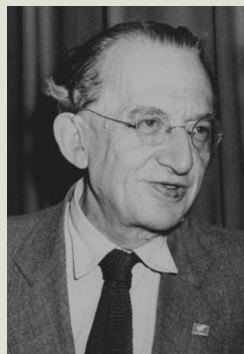
Pensador revolucionário Alemão. Fez duas grandes contribuições para a compreensão da realidade social. A primeira é denominada de concepção materialista da história, materialismo histórico ou ontologia do ser social, que torna compreensível o fundamento, o desenvolvimento e as contradições da sociedade humana. A segunda é a descoberta das leis que regem o modo capitalista: teoria do valor-trabalho, mais valia, queda tendencial da taxa de lucro, crises cíclicas.



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Karl_Marx,_1875.jpg. Acesso em 17/11/2021.

György Lukács (1895-1971)

Filósofo húngaro, intérprete de Karl Marx, que influenciou o pensamento ocidental no século XX com obras como *História e consciência de classe*, *O jovem Hegel*, *A destruição da razão*, *Estética* e *Por uma ontologia do ser social*.



Fonte: <https://quotepark.com/authors/gyorgy-lukacs/>. Acesso em 17/11/2021.

Partindo dessa conceituação marxiana de trabalho, é possível compreender a especificidade da história do gênero humano.

Primeiro

A sociedade não pode existir sem a natureza. Mas, diferentemente dos animais, o homem, por meio do trabalho, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio com a natureza. Como ser que tem como fundamento a natureza, utiliza-a como uma de suas forças. Assim, aproveitando as possibilidades do seu corpo, apropria-se dos recursos naturais imprimindo-lhes forma útil à vida humana. O que significa que é pelo e no trabalho que os elementos naturais, tornam-se úteis à vida humana. Dessa maneira, é por meio do trabalho que, inicialmente, a satisfação material das necessidades humanas são atendidas pelo intercâmbio com a natureza.

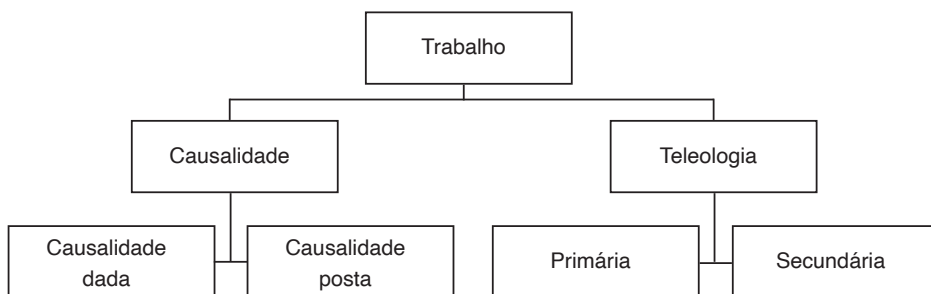


Figura 3 - Trabalho, causalidade e teleologia

Quando o homem transforma a natureza, produzindo objetos para atender às suas necessidades (objetivação), ele também se transforma. Inicialmente porque desenvolve novas habilidades, novos conhecimentos e novas necessidades, superando o que há de instintivo ou espontâneo. Assim, ao modificar a natureza externa, o homem desencadeia um processo em que desenvolve suas potencialidades adormecidas, submetendo ao seu domínio o jogo das forças naturais (exteriorização).

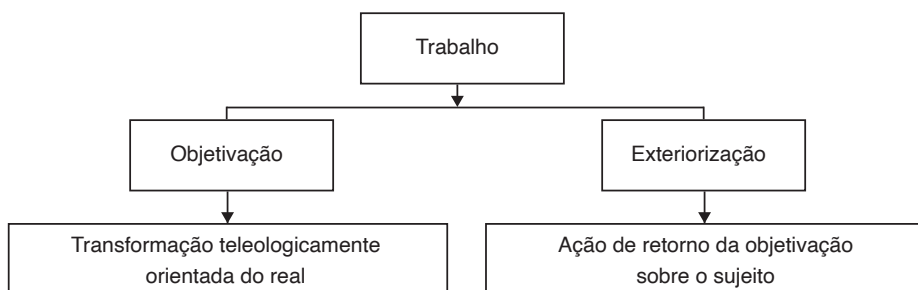


Figura 4 - O trabalho e as transformações da natureza

Segundo

Em termos gerais, é por meio da capacidade de figurar na mente um projeto, antes de efetivá-lo, que a transformação da natureza é regulada e controlada pelo homem. No processo de trabalho, o homem imprime ao material um projeto que tinha conscientemente em mira – seja um machado de pedra ou uma indústria. Noutras palavras, o objeto resultante do trabalho é algo inexistente na natureza, embora seja uma combinação de elementos naturais. Um primitivo machado de pedra é algo, em termos naturais, inédito no horizonte da natureza. Assim, o trabalho revela-se como o elemento fundante e predominante no desenvolvimento do ser social e da história, pois é nele que primordialmente se produz o novo que impulsiona a humanidade para patamares cada vez mais complexos de sociabilidade. Nesse processo, é importante destacar que a capacidade de projetar antecipadamente é a lei determinante do modo de operar da atividade humana de produzir objetos úteis à satisfação de suas necessidades.

O trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e determinados meios (LUKÁCS, 2013).

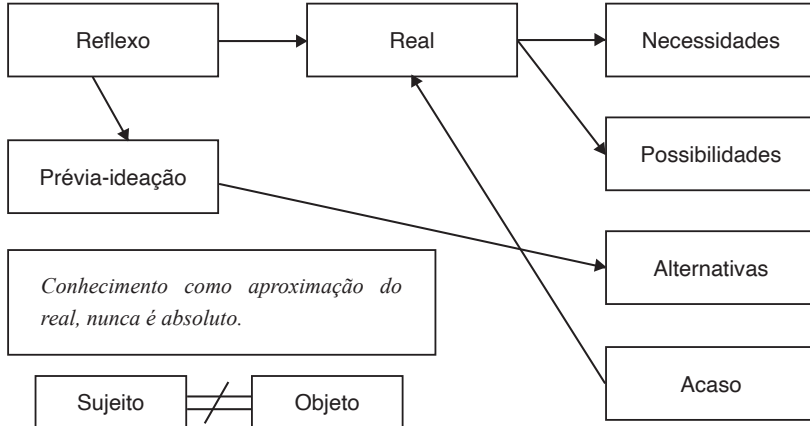


Figura 5 - O trabalho como ato de consciência

[...] através do trabalho, se realiza uma posição teleológica dentro do ser material enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim é que o trabalho se converte, por um lado, em modelo de toda práxis social na medida em que nesta – ainda quando através de mediações muito diversificadas – se realizam sempre posições teleológicas, em última instância, de ordem material (LUKÁCS, 2004, p. 62).

Terceiro

É a partir do trabalho que o ser social revela suas determinações estruturais e que a história humana se inicia. Pois, só no ato singular de trabalho o homem é capaz de agir teleologicamente, propor finalidades, antecipar metas. Assim, são criados artefatos, representações e símbolos que expressam uma nova forma de objetividade só encontrada no gênero humano. No mundo dos homens, a história é filha do trabalho. Noutras palavras, a produção (trabalho) cria não só objetos, mas, também, relações humanas, sociais. A produção, para Marx, é autoprodução dos seres humanos. A fundamentação materialista da sociedade humana realizada por ele revela o ser humano como um ente ativo e consciente que se autocria em e pelo trabalho. Por isso, o trabalho é modelo de toda práxis social, isto é, de todas as atividades humanas que não estão relacionadas diretamente com a natureza, como a política, a arte e a educação.

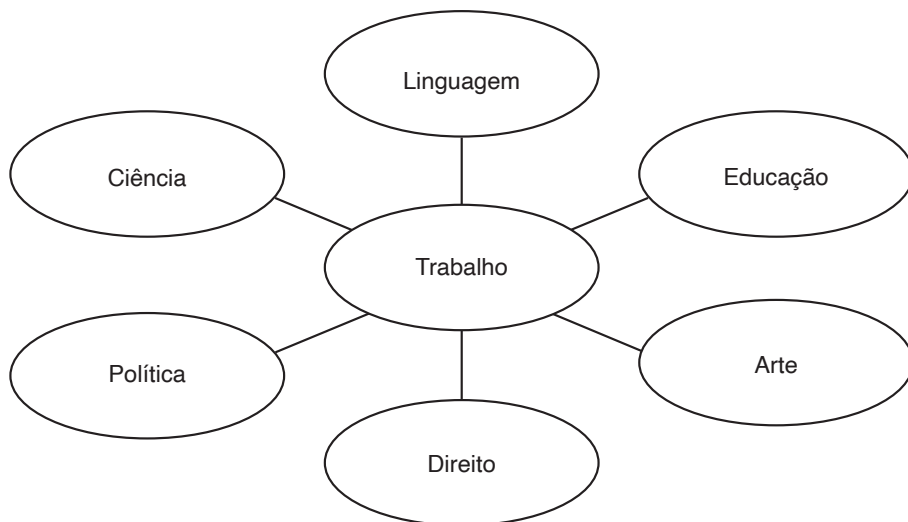


Figura 6 - O trabalho como modelo de toda práxis social

Quarto

No processo de autoconstrução humana, iniciado pelo metabolismo consciente com a natureza (trabalho), são criadas objetivações físico-materiais (objetos de trabalho, meios de trabalho, prédios, usinas, etc.) e objetivações sociais (linguagem, estado, religiões, arte, mercado, política, relações sociais). Essas objetivações nem sempre são positivas para o desenvolvimento humano, podem ser relações de opressão e exploração que alienam os seres humanos em relação ao produto de sua atividade criadora.

1.2 Educação: reprodução do gênero humano e formação do indivíduo social

Em termos gerais, é por meio da capacidade de figurar na mente um projeto, antes de efetuar-se, que não existe sociedade sem educação. A função social da educação não está diretamente ligada à transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas por bens de consumo e meios de produção. Mas, sem educação, nenhuma sociedade pode ter continuidade, ou seja, reproduzir-se e se desenvolver historicamente.

A reprodução social, de acordo com Lukács (2014), possui dois pólos: o gênero humano e os indivíduos singulares. Nesse contexto, na perspectiva dos fundamentos do ser social, a educação se apresenta como elo essencial entre a reprodução do gênero humano e a reprodução dos indivíduos singulares. É preciso observar essa relação mais de perto para se ter uma melhor compreensão.

A substância do gênero humano, como expressão do processo de autoconstrução humana, é constituída pelo conjunto de objetivações produzidas pela atividade humana na história. Atividades que se configuram nos simples objetos materiais e nas mais bem elaboradas produções espirituais, nas mais elementares e nas mais complexas mediações, na heterogeneidade das relações sociais e na diversidade dos indivíduos.

Em cada período histórico, cada totalidade social condensa o conjunto de atributos e possibilidades, tanto positivos como negativos, de cada formação social concreta. Indica, por assim dizer, os níveis de humanização e alienação contidos nas relações sociais predominantes.

Anote:

Alienação

Objetivações criadas pelos seres humanos em seu processo de autoconstrução, as quais produzem obstáculos ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Não reconhecimento, pelos seres humanos, de suas próprias criações como produtos seus.

“ A idolatria no antigo testamento como alienação. Estranhamento do homem diante de sua atividade e obra.”

Erich Fromm (1900-1980)

“A alienação é material, possui um fundamento ontológico, o sujeito produz o objeto, mas não se reconhece nele. O objeto o domina e torna o homem seu predicado.”

Karl Marx (1818-1883)

A totalidade social no seu polo genérico humano é o patrimônio comum de todos os seres humanos, não residindo em nenhum indivíduo particular. Mas, simultaneamente, existindo no conjunto de objetivações das quais cada indivíduo deve se apropriar de um percentual mínimo, em cada fase histórica, para se constituir enquanto ser humano.

Isso porque, diferentemente do ser biológico, o resultado da humanização do homem, seu afastamento crescente das “barreiras naturais” e sua maior generidade, não se acumulam organicamente nem são transmitidos geneticamente. É claro que, como é impossível romper com a naturalidade do homem, o que é transmitido pela herança genética são as características biológicas do homo sapiens. Já as determinações do gênero humano têm um conteúdo extrabiológico por serem essencialmente sociais como a linguagem, os valores, os sentimentos, as habilidades, as crenças, os conhecimentos, a sensibilidade, as necessidades, a sexualidade e os padrões de comportamento.

Portanto, a continuidade e o desenvolvimento das determinações do gênero humano pedem uma mediação social específica para se efetivar. Mediação essa responsável pela apropriação por parte dos indivíduos das objetivações necessárias tanto para a manutenção e desenvolvimento da totalidade do ser social como para constituição de individualidades mais complexas para responder às exigências crescentes da vida social.

O que deve se realizar pelas próprias características do ser social, por meio da atividade consciente, ou seja, pela apropriação subjetiva de um conjunto de objetivações socialmente postas, que deverão municiar o indivíduo diante das novas situações que exigirão novas posições teleológicas.

Dessa maneira, a reprodução do ser social, sua continuidade, exige um tipo de mediação responsável por expressar na subjetividade do indivíduo os patamares históricos do gênero humano. Devido à descontinuidade entre gênero e indivíduos, a reprodução do ser social exige uma mediação particularizadora entre generidade e individualidade, que numa dialética de transmissão/apropriação processe a continuidade do ser social de geração em geração e do universal para o particular. Como sintetiza o educador brasileiro Dermeval Saviani a respeito desta atividade mediadora:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos objetos culturais a serem assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (2013, p. 23).

Tal mediação, própria da reprodução social, é a educação.

É importante reafirmar que a educação, no sentido ontológico, não é trabalho, mas um tipo específico de práxis social integrante do complexo da reprodução social. O trabalho é necessariamente uma posição teleológica primária, por expressar o metabolismo entre o homem e a natureza, visando com finalidades humanas objetos naturais. Já a práxis educativa vincula-se àquele tipo de posição teleológica que busca incidir sobre a consciência de outros indivíduos para impeli-los a executar posições desejadas. Nesse sentido, enfatiza Tonet (2005, p. 218):

O ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se aqui, de uma ação sobre uma consciência, visando induzi-la a agir de determinada forma. No trabalho, se dispusermos dos conhecimentos e das habilidades necessárias e realizarmos as ações adequadas, é certo que, salvo intervenção do acaso, atingiremos o objetivo desejado. No caso do ato educativo, o mesmo conjunto de elementos está longe de garantir a consecução do objetivo, pois não podemos prever como reagirá o educando.

Então a função da práxis educativa funda-se na necessidade do processo reprodutivo (que constantemente gera o novo) de impor situações que exigem, além de certos tipos de respostas, a reprodução e desenvolvimento de uma série de objetivações necessárias para a continuidade social.

Cada formação social específica – da comunidade primitiva ao capitalismo – cobra dos indivíduos determinadas formas de pensar, produzir e agir imprescindíveis a cada tipo de sociedade. Noutras palavras, as forças sociais dominantes condicionam um conjunto de posições teleológicas responsáveis pelas decisões alternativas individuais, indicando as desejáveis e as não desejáveis.

Para Lukács (2014), “[...] a problemática da educação reenvia à questão sobre a qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os

homens, a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam de modo socialmente desejado”.

Portanto, o primeiro elemento da educação centra-se na formação social do comportamento, pois a sua essência consiste em influenciar os homens, a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam de modo socialmente desejado. A práxis educacional intenta, como mecanismo da reprodução social, induzir as posições subjetivas dos indivíduos para determinadas decisões compatíveis com as exigências de determinada formação social, mas também:

Toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc.; conteúdo, método, duração etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais assim surgidas. (LUKÁCS, 1981, p. 153)

O que quer dizer que, só com a apropriação, o domínio e o desenvolvimento das objetivações passadas (habilidades, visão de mundo, conhecimento), a práxis social em suas diversas esferas, pode avançar, inclusive produzindo o novo, a partir da inadequação de certas objetivações e da integração de novas descobertas.

A educação é, também, uma ponte entre o acúmulo de objetivações das gerações passadas e o presente, que precisa dar novas respostas a novas situações, construindo o futuro.

Assim, a práxis educativa:

- intenta produzir individualidades de acordo com as exigências de determinado tipo de sociedade, o que ocorre pela sua influência sobre o campo das decisões individuais;
- busca mediar o processo de apropriação por parte dos indivíduos da experiência humana acumulada;
- centra-se na produção de individualidades compatíveis com as formas concretas de cada formação social;
- impulsiona, coordena e determina o processo de transmissão e apropriação do conjunto de objetivações mínimas para a continuidade de cada sociedade particular;
- atua sobre as consciências dos sujeitos e estes é que podem transformar a sociedade;
- não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Não existe estrutura social humana, por mais primitiva que seja, sem educação. Os novos momentos históricos advindos em última instância da capacidade do trabalho de sempre produzir o novo, e que é ampliado pelo conjunto da práxis social, necessitam de um processo constante de transmissão/apropriação de velhas e novas objetivações, seja de maneira espontânea ou sistematizada, para que os indivíduos possam dar respostas às novas circunstâncias.

Tal processo não ocorre de maneira aleatória ou fortuita, pois o seu limite está ancorado no movimento de desenvolvimento da totalidade social. Por isso, tanto a formação de indivíduos socialmente aceitáveis como a transmissão de um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores, têm como lastro a necessidade ontológica da reprodução social, que seleciona as características da individualidade, o que deve ser preservado do passado e quais as novas objetivações serão incorporadas no fluxo da práxis social.

É óbvio que com o desenvolvimento das forças produtivas, a complexificação do ser social – e das próprias objetivações que o compõem –, e o surgimento das classes sociais, o processo educacional se complexifica e fica subordinado cada vez mais à divisão social do trabalho.

A relação entre a educação espontânea – que sempre existirá por ser inerente às relações sociais e à práxis coletiva – e a educação formal e sistematizada se torna mais hierarquizada e complexa, por estarem cada vez mais mediadas, pelo menos nas formações classistas, por determinações de classe e de poder.

TEXTO SUPLEMENTAR

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais

[*tierartig*], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais.

1.3 Escola: espaço de contradições e possibilidades

A escola é produto do desenvolvimento contraditório da humanidade. É uma forma histórica específica do processo educacional. Com a dissolução da comunidade primitiva e o advento da propriedade privada do principal meio de produção – a terra -, surgiu, em linhas gerais, a divisão social entre proprietários e não proprietários. Os primeiros, por deterem a propriedade da terra, exploravam os segundos. Sobre esse fundamento, constituíram-se os modos de produção escravista e feudal na Europa, que propiciaram o surgimento de classes ociosas – escravistas e senhores feudais -, não trabalham porque exploram o trabalho de classes não proprietárias – escravos e servos. Nesse contexto, é possível identificar a origem da escola.

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e esta ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna. A palavra ginásio possui origem semelhante. Ginásio era, e ainda é, o local onde se praticam os jogos, a ginástica; era, pois, o local utilizado por aqueles que dispunham de lazer, de tempo livre, de ócio (SAVIANI, 2013, p. 81).

No escravismo e no feudalismo, a escola nunca deixou de ser uma forma de educação complementar e secundária. As classes proprietárias eram minoritárias e as grandes massas de escravos e servos se educavam no processo de trabalho:

Era trabalhando a terra, garantido sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construía a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação (idem, p. 82).

Anote:

Modo de Produção Escravista

1. Propriedade privada dos senhores de escravos sobre os meios de produção, bem como sobre os próprios trabalhadores (escravos).
2. Produtividade do trabalho relativamente elevada, permitindo ao trabalhador criar um sobreproduto que é apropriado pelo senhor de escravos.
3. Sobreproduto é a produção que ultrapassa aquela necessária à sobrevivência do trabalhador. O sobreproduto é criado pelo sobretrabalho, que é a fração de tempo de trabalho, além daquele necessário à produção do mínimo de que o trabalhador (escravo) necessita para sua sobrevivência.
4. Divisão social do trabalho, entre a cidade e o campo, entre pastores e agricultores, entre artesãos, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.
5. Produção destinada essencialmente ao consumo local.
6. A escravidão é a primeira e mais brutal forma de exploração do homem pelo homem.

Modo de Produção Feudal

1. Propriedade privada dos senhores feudais sobre os meios de produção.
2. Propriedade incompleta dos senhores feudais sobre os servos da gleba. Estes, embora estejam vinculados ao feudo, já dispõem de mais liberdade, possuem instrumentos de trabalho e outros bens próprios.
3. Divisão da sociedade em duas classes sociais fundamentais: senhores feudais (donos da terra) e servos da gleba (camponeses). Crescente divisão social do trabalho.
4. Produção destinada essencialmente ao consumo local.
5. Pagamento da renda da terra pelos camponeses aos senhores feudais em trabalho gratuito, em produto ou em dinheiro.

Anote:

Modo de Produção Capitalista

1. Propriedade privada sobre os meios de produção e divisão da sociedade em duas classes sociais fundamentais antagônicas, novas e qualitativamente diferentes das classes sociais dos modos de produção escravista e feudal: a burguesia e o proletariado.
2. Generalização da produção de mercadorias, isto é, da produção destinada à venda, ao mercado. Tudo na sociedade capitalista se transforma em mercadoria, inclusive a força de trabalho.
3. O trabalhador é livre para vender sua força de trabalho à classe capitalista no mercado. É livre num duplo sentido: a) pode vender sua força de trabalho ao capitalista que lhe fizer melhor oferta, isto é, lhe pagar o melhor salário; b) e é livre, também, porque não possui meios de produção para criar os bens necessários para sua sobrevivência e, dessa maneira, está sempre disponível para o trabalho assalariado. A essência do capitalismo é a exploração do trabalho assalariado, pelos capitalistas, para a produção da mais-valia.

Anote:

Isso muda com o advento da sociedade moderna. O crescimento das forças produtivas (capacidades humanas historicamente acumuladas) confrontaram e superaram os limites das relações de produção feudais. A Europa ocidental agrária, de produção limitada, com organização estatal centralizada e sob a hegemonia cultural da Igreja Católica se desintegrou. A generalização das relações mercantis, a Reforma Protestante, o Renascimento, as Grandes Navegações, o surgimento do mercado mundial e a estruturação dos Estados nacionais expressam a transição do feudalismo ao capitalismo. Os meios de produção tornam-se capital, tudo é passível de compra e venda, as mercadorias e as relações contratuais centralizam a atividade social. O campo subordina-se à cidade, a indústria sobrepõe-se à agricultura. Surge, no horizonte, um novo protagonista social, a burguesia, acompanhada de seu antípoda, o proletariado.

Com a urbanização, a industrialização, o predomínio do direito positivo e o destaque da ciência como força produtiva, a sociedade moderna exigiu cada vez mais um conhecimento intelectual geral sistemático – expressão letrada, expressão escrita -, próprio das relações sociais urbanas. Portanto, é na sociedade capitalista ou burguesa que ocorrerá a tendência de expansão da escola básica, que busca universalizar um conjunto de conhecimentos elementares (objetivações) que se centram no domínio de códigos escritos essenciais para a vivência na sociedade moderna.

Com a sociedade moderna, a forma escolar tornou-se predominante. Pode-se afirmar, no contexto da sociedade moderna, que é difícil educação sem escola:

[...] a escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos, quase todas nas mãos da Igreja. O século XVII mudará profundamente os fins, os meios, os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa: aquela que dos anos Setecentos em diante, permaneceu no centro da vida dos Estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada (CAMBI, 1999, p. 305).

Segundo Coutinho (2011), com as revoluções democrático-burguesas, com o triunfo do liberalismo, ocorre uma laicização do Estado. Diferentemente

do período do Absolutismo, o Estado já não impõe uma religião ou uma visão de mundo; a religião deve conquistar consciências, deve confrontar-se, entrar em contra outras ideologias, contra outras visões do mundo. Noutras palavras, as instâncias ideológicas de legitimação passam a ser algo “privado” em relação ao “público”. Surgem os “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”. Assim, os velhos “aparelhos ideológicos de Estado” (como igrejas, universidades, escolas), tornam-se autônomos e integram-se na sociedade civil. Enquanto isso, com a intensificação das lutas sociais, aparecem novas organizações e institutos autônomos em relação ao Estado – sindicatos, partidos de massa, meios de comunicação – os quais possam ter como objetivo a defesa de interesses particulares, “privados”, tornam-se também portadores materiais de cultura.

Nessa perspectiva, a escola, em particular a pública, faz parte do sistema de organizações da sociedade civil cuja função é a de concretizar o papel da cultura na reprodução ou na transformação da sociedade como um todo. Com o crescimento e complexificação da sociedade civil, o sistema educacional deixa de ser uma simples instância direta de legitimação do poder dominante para se tornar um campo de luta entre várias concepções

político-ideológicas (como a disputa entre ensino laico ou religioso, entre ensino particular e ensino público, entre modelos de gestão, entre concepções de currículo ou entres posturas didáticas. Na própria esfera estatal, como na escola pública, hoje, no Brasil, há uma ampla batalha de ideias, um verdadeiro campo de luta pela hegemonia cultural de determinados projetos de conservação ou de transformação das relações sociais.

Anote:

Estado ou sociedade política são identificados como o governo, a burocracia executiva, os aparelhos policial-militares e os todos os organismos de repressão.

Sociedade Civil: estrutura social, por meio da qual, ocorrem relações sociais de direção político-ideológicas de hegemonia, “completam” a dominação estatal (a coerção), assegurando o consenso das camadas subalternas (ou assegurando tal consenso, ou hegemonia, para as forças que querem destruir a velha dominação).

TEXTO SUPLEMENTAR

Educação Omnilateral

Gaudêncio Frigotto

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (MÉSZÁROS, 1981, p. 181).

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade – e, conseqüentemente, uma subjetividade – que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais. Por isso, Marx define a essência humana, na sexta tese sobre Feuerbach, como sendo o conjunto das relações sociais (MARX, 1988). E, com base nesta compreensão, Gramsci (1978) sublinha que a humanidade que se reflete em cada individualidade é expressão das múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza. Assim, a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser.

[...]

Nesse contexto, as questões centrais no campo educativo, seguindo as contribuições de Marx, Engels, Gramsci e Lukács, e apropriando-as para nossos dias, são:

- Quais os elementos educativos a serem combatidos e quais devem ser reforçados e incorporados, no conjunto das práticas sociais nas instituições, por corroborarem a construção da travessia

para relações sociais que permitam o reencontro com a humanidade perdida sob as relações sociais capitalistas e possibilitarem o pleno desenvolvimento não só dos “cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos” (MARX, 2004, p. 210).

- Qual o papel e a função específicos, no plano contraditório do velho e do novo, da instituição escola nesta travessia, cujo objetivo não se reduz à emancipação da religião e da política dentro da ordem capitalista, mas da emancipação humana, cuja condição é a sua superação?

Tanto no plano das práticas educativas difusas que se efetivam em todos os espaços da vida em sociedade – no trabalho, no esporte, nas atividades culturais, no plano das relações familiares e nas próprias relações afetivas – quanto na instituição escolar, a tarefa daqueles que querem o reencontro dos seres humanos com a sua humanidade cindida e perdida implica um combate sem tréguas aos valores mercantis da competição, do individualismo, do consumismo, da violência e da exploração sob todas as suas formas.

[...]

Quando se produzem conhecimentos que apreendem a historicidade do real, vale dizer, como ele se produz em todas as dimensões do mundo humano e da natureza, tal conhecimento ou teoria constitui, como indica Marx, uma força material revolucionária. Disto decorre a crítica de Marx a todas as formas de doutrinação e de reducionismos na construção da cientificidade do conhecimento.

A escola, assim, terá um papel revolucionário, na medida em que construa – por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais. Essas serão bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida, no horizonte de abolir para sempre a cisão da humanidade em classes sociais. É nessa práxis e na luta política concreta que se forjam a identidade e consciência de classe.

Nesse horizonte de compreensão do papel da instituição escola, cabe combater, em seu interior, todas as formas de competição que estimulam o individualismo, ícone da educação burguesa. Do mesmo modo, se pautados pelo rigor científico que nos mostra uma realidade social e humana produzidas, em todas as esferas da vida, de

forma desigual, não faz sentido a ideologia dos dons e nem estimular no processo educativo as avaliações comparativas, ou “premiar os melhores” alunos ou professores, um expediente cada vez mais utilizado pelo ideário neoliberal em nossa realidade.

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Essa, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir essas relações sociais.

Não por acaso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo perceberam que, sem luta, essa realidade não muda. E é dentro de suas lutas que, de forma mais explícita e não sem dificuldades, se constroem os processos pedagógicos escolares centrados no projeto da Educação do Campo, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral.

Dicionário da Educação do Campo

1.4 Conceitos Fundamentais

Neste capítulo discutiremos conceitos fundamentais para a educação do campo: terra, território e identidade. Outros conceitos serão desenvolvidos para completar o debate, como o de Campesinato. Utilizaremos o Dicionário de Educação do Campo, pois esta obra desenvolve os conceitos que desejamos apresentar aqui a partir de uma perspectiva da Educação do Campo.

1.4.1 Do território ao território camponês

De acordo com Fernandes (2012), o conceito de território foi historicamente disseminado como o espaço de governança, ou seja, a divisão política e gestão estatal, assim, temos o território municipal, estadual e federal.

Apesar de ser um conceito fundamental como ponto de partida, afirma Fernandes (2012), se ficarmos apenas nele, limitaremos a compreensão de outros territórios constituídos de frações desses, como o território camponês. Esses outros territórios constituem-se como unidades pelas relações sociais que estabelecem (OLIVEIRA *apud* FERNANDES, 2012).

Antes de aprofundar o conceito de território camponês, precisamos, brevemente, aludir ao que é entendido como **campesinato** e **famílias camponesas**. Vejamos:

Anote:

O **território camponês** é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de cultura camponesa constrói sua existência. (FERNANDES, 2012, p.744).

Campepinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 113).

Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA *apud* COSTA; CARVALHO, 2012, p. 113).

Define-se campesinato pela forma de existência de uma determinada comunidade que partilha um objetivo comum. Perceba que o campesinato se estabelece conforme as relações sociais estabelecidas, portanto, ele é histórico. Não há uma definição pré-estabelecida. Com a mudança dos territórios, conforme Costa e Carvalho (2012), que podem ser de diversificadas naturezas, as formas de existência dos camponeses também se alteram.

Os camponeses objetivam reproduzir, ou seja, transmitir de geração a geração – não de forma copiada, mas recebendo as mudanças históricas – sua forma de vida. Há, entretanto, um elemento de permanência para

definir o campesinato nos mais variados momentos históricos. Tal elemento pode ser identificado na segunda citação acima: o campesinato utiliza como forma de produção de sua existência a produção rural, na qual não se dividem os que decidem sobre o trabalho dos que se apropriam do resultado desse trabalho. Objetiva-se no campesinato uma produção de vida que não explore o trabalho do outro para apropriação de capital. Isto posto, podemos avançar para a compreensão de que:

Os diferentes *campesinatos* se explicariam, agora, pelos diferentes trajetos evolutivos resultantes, por um lado, das estratégias adaptativas das unidades camponesas ao ambiente institucional e natural de cada país e, no interior deles, de cada região que lhes sirva de habitat – os territórios, de que são partes constitutivas – e, por outro lado, da configuração do ambiente institucional de uma perspectiva política, derivada das relações estratégicas mediadas pelo Estado, entre as demais classes e os camponeses (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 114-115).

Dessa forma, o campesinato é uma forma de confronto com modos de produção que sobrevivem da exploração do trabalho humano. “Nas comunidades camponesas a individualidade tem espaço” (GÖRGEN, *apud* CARVALHO; COSTA, 2012, p. 115). Ao contrário do que uma análise equivocada pode gerar, é preciso entender que o campesinato não elimina a individualidade. É na comunidade que o indivíduo se constitui. “O campesinato, enquanto unidade da diversidade camponesa, se constitui num sujeito social, cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhe são próprios, não se caracterizando como capitalistas, ainda que inseridos na economia capitalista” (CARVALHO *apud* COSTA; CARVALHO, 2012, p. 116).

O camponês, como unidade familiar de produção, enfrenta o desafio de se afirmar diante das diversas frações do capital e o campesinato enfrenta, como classe social em construção, “[...] a construção uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses de classe” (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 116). Aqui alcançamos o conceito de **identidade**. É necessário nos determos um pouco sobre ele para identificar de que forma ele pode expressar as questões singulares dos povos do campo.

Uma identidade camponesa é algo a ser construído. De acordo com Castells (*apud* CARVALHO; COSTA, 2012), uma identidade em construção que supere a identidade de resistência para alcançar uma identidade de projeto que se constitui “[...] quando atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, transformam toda a estrutura social”

(CARVALHO; COSTA, 2012, p. 119). A categoria identidade não pode se limitar aqui a uma compreensão individual. Ela afirma o campesinato como um sujeito coletivo.

O território camponês como unidade pode ser um lote, um sítio, uma propriedade familiar ou comunitária, bem como pode ser um acampamento, um assentamento ou ainda um município onde dominam as comunidades camponesas (MARQUES apud FERNANDES, 2012). Esse território é predominantemente agropecuário, contribui com o consumo, principalmente, pelas populações da zona urbana, sendo, pois, uma unidade econômica. Pode-se falar de território camponês, dessa forma, em várias escolas: uma região, como o Nordeste, até um lote familiar (FERNANDES, 2012).

O território camponês não é apenas uma porção de terra situada num determinado espaço, tal conceito desdobra-se à compreensão do modo de uso desse espaço “[...] por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência” (FERNANDES, 2012). O trabalho que constrói um território camponês é o trabalho familiar, associado, cooperativo e comunitário “[...] para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental” (FERNANDES, 2012, p. 744).

Fernandes (2012) acentua a importância da existência do território camponês para a manutenção desse tipo

O *trabalho associado* é uma forma de trabalho em que os indivíduos põem em comum as suas forças e o resultado deste esforço coletivo é distribuído para todos, de acordo com as necessidades de cada um. Para além de qualquer outra marca, esta forma de trabalho tem como característica essencial o controle livre, consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção (TONET, 2012, p. 24-25).

Anote:

Anote:

O trabalho assalariado, fundamento da sociedade capitalista, baseia-se na compra e venda da força de trabalho dos trabalhadores pelos capitalistas.

É a partir desse ato básico que tem origem um conjunto de categorias [...] Trata-se da mais-valia, do capital, da propriedade privada, do valor de troca, do trabalho assalariado, da mercadoria (com seu fetichismo), da divisão social do trabalho, das classes sociais burguesas (TONET, 2012, p. 21).

de relação social, pois ele mantém uma relação de enfrentamento com o sistema capitalista. Na medida em que o território camponês existe sobre as bases do trabalho associado, evidencia a falácia de que o trabalho assalariado, base da exploração do trabalho, é a única forma possível de trabalho.

Se o trabalho assalariado, fundado na relação de compra e venda da força de trabalho, gera as relações em que se baseiam a propriedade privada, a mercadoria, a apropriação privada de capital, etc., o campesinato, baseado no trabalho camponês

associado, realiza um enfrentamento nessa sociedade. O campesinato enfrenta, opõe-se ao tipo de trabalho que se realiza na sociedade capitalista. Inserido na atual forma de sociabilidade, o campesinato é uma forma de resistência.

Anote:

O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e) migrar. Dessa forma ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e)migrações (OLIVEIRA *apud* FERNANDES, 2012, p. 745).

Em sua quase totalidade, a produção camponesa está subordinada ao mercado capitalista; é ele que determina os preços de modo que as empresas capitalistas se apropriem de parte da renda dos produtores familiares. Nessa condição de subalternidade, a maioria absoluta do campesinato brasileiro entrega a riqueza produzida com seu trabalho ao capital, vivendo em situação de miséria (FERNANDES, 2012, p. 745).

As relações capitalistas geram cotidianamente a miséria. O produto do trabalho camponês, oposto ao trabalho assalariado, é apropriado pela sociedade capitalista. Além disso, o próprio território camponês é apropriado pelas relações capitalistas. Observemos que, se o trabalho camponês põe em xeque a universalidade do trabalho assalariado, propagado pela sociedade capitalista; para existir, o capitalismo precisa destruir o campesinato, retirar as famílias camponesas de suas terras, ele não pode permitir que o trabalho associado triunfe. Ao perder seu território, as famílias camponesas são desterritorializadas.

Como reação a esse processo ocorre a luta pela terra e as ocupações, na tentativa de criação e recriação da condição camponesa: campesinato e território são indissociáveis, e a separação entre eles pode significar a destruição de ambos (FERNANDES, 2012, p. 745).

A luta pela terra, pela condição camponesa é inseparável ao se pensar na formação do sujeito do campo. A identidade desse sujeito precisa, então, ser entendida, em grande medida, nesses termos: na condição de existência do trabalho camponês, na relação e posse da terra, na constituição e manutenção de um território camponês, etc.

Falar de identidade, nesses termos, é complexo, visto que é de fundamental importância que o sujeito do campo se perceba como tal, mas, ao mesmo tempo, não lhe é dado o direito de se constituir como tal, lhes são retirados o direito à terra, ao trabalho, ao produto de seu trabalho. Tira-se o direito do homem do campo se perceber como sujeito, como humano.

A identidade passa, ainda, pelo direito a acessar os conhecimentos universais da humanidade, o direito de, no seu lugar de existência, ascender ao que o gênero humano produziu. Nesse sentido, a luta e a resistência da Educação do Campo têm papel fundamental.

TEXTO SUPLEMENTAR

Questão Agrária

João Pedro Stédile

Objeto do estudo da questão agrária

O termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. Ao se fazer o estudo da forma de organização socioeconômica do meio rural de qualquer país, está se estudando a questão agrária daquele país. Porém, durante muito tempo, o termo foi utilizado principalmente como sinônimo dos problemas agrários existentes e, mais reduzidamente, quando, em determinada sociedade, a concentração da propriedade da terra impedia o desenvolvimento das forças produtivas na agricultura. E essa forma de interpretar a questão agrária tem uma história que precisa ser conhecida.

A origem da expressão vem dos primeiros estudiosos que, a partir do século XVIII e até o século XX, analisaram o desenvolvimento do modo de produção capitalista, ficando conhecidos como “pensadores clássicos”. Ao investigarem o comportamento do capital na organização da produção agrícola e em relação à propriedade da terra, esses pensadores concluíram que, à medida que o modo de produção capitalista se desenvolvia, com sua lógica e leis, a propriedade da terra foi se concentrando nas mãos de menor número de proprietários capitalistas. Ou seja, o advento do capitalismo, como modo de produção predominante, combinado com o regime político republicano que havia introduzido o direito à propriedade privada de bens e de mercadorias, trouxe como consequência o fato de a terra, antes vista como um bem da natureza sob controle monopólico das oligarquias ou clãs (no período do feudalismo), tornar-se agora uma mercadoria especial, sujeita à propriedade privada.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, Karl Marx (1988, tomo 3, “Teoria da renda da terra”)

chamou a terra de “mercadoria especial”, pois, com base nos conceitos da economia política, não era possível classificá-la como uma mercadoria: a terra não é fruto do trabalho humano, é um bem da natureza; portanto, não tem valor em si. No entanto, ao se introduzir nesse bem da natureza o direito à sua propriedade privada – e, com ele, a cerca, a delimitação de tamanhos etc. –, a terra passou a ser regida pelas mesmas regras do capitalismo. Assim, cada vez que o capitalista agrícola ganha mais dinheiro, tem mais lucros e acumula capital, ele vai comprando mais terras de outros proprietários privados. Ou seja, o mesmo movimento de acumulação de capital que ocorre na indústria e no comércio passa a ocorrer também na propriedade da terra, pela tendência lógica do capitalismo a ir produzindo concentração da propriedade da terra.

Historicamente, a propriedade privada da terra foi se consolidando a partir das revoluções burguesas, do estabelecimento das regras republicanas e da organização do Estado burguês. Nesse regime, todos os cidadãos passaram a ter direito à propriedade de terras, desde que tivessem dinheiro-capital para comprá-las do seu ocupante, ou, se fossem terras públicas, do Estado.

À medida que o capitalismo evoluiu da fase mercantil para o capitalismo industrial, como decorrência do processo de acumulação de capital, houve também uma crescente concentração da propriedade da terra. Ao analisarem o comportamento do capitalismo que levava à contínua concentração da propriedade da terra, alguns pesquisadores da época defenderam a tese de que a concentração da propriedade da terra se transformara numa contradição e, portanto, num problema agrário para o desenvolvimento do capitalismo industrial. Segundo essa tese, o capitalismo industrial precisava, para o seu crescimento, que se desenvolvesse um mercado interno de consumidores dos bens da indústria. Ao concentrar a propriedade da terra e manter os camponeses sem terra – e, portanto, despossuídos de renda –, esse modelo freava o desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas.

A essa situação, que ocorreu em alguns dos países da Europa ocidental que primeiro ingressaram na etapa industrial, é que os pensadores clássicos atribuíram à condição de existência de um problema agrário. Assim sendo, num primeiro momento, a expressão problema agrário das sociedades capitalistas nasceu como sinônimo

da elevada concentração da propriedade da terra, que impedia o desenvolvimento do mercado interno.

Aqui no Brasil, esse reducionismo de que o problema agrário se resumia na ocorrência ou não de concentração da propriedade como fator inibidor do capitalismo foi influenciado pela divulgação de A questão agrária, de Karl Kautsky (1968). O estudo de Kautsky é bem específico: ele analisa, à luz das leis da economia política, o comportamento do capitalismo na agricultura da Alemanha, do final do século XIX até o início do século XX. E nosso colonialismo intelectual e acadêmico nos levou a crer que a questão agrária se resumiria às teses defendidas por Kautsky para a sociedade alemã de determinado período histórico.

Agros = terra

O verbete “agrário” tem sua origem na palavra grega agros, sinônimo de terra. Portanto, todas as palavras portuguesas que possuem o prefixo agro se referem a atividades relacionadas com a terra, o solo. O termo agricultura, por exemplo, está relacionado com todas as atividades de cultivar a terra, como lavouras, hortas ou árvores etc., e até mesmo a pecuária é uma atividade dentro da agricultura; já agricultor diz respeito à arte, ao conhecimento, à profissão daquele que sabe cultivar a terra.

O conceito de questão agrária hoje

O significado do conceito de “questão agrária” como originalmente interpretado pelos pensadores clássicos evoluiu nas últimas décadas. Hoje há um entendimento generalizado de que a “questão agrária” é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra. Essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares.

Cada sociedade tem uma forma específica de usar a natureza, de organizar a produção dos bens agrícolas. E o seu uso vai determinar que produtos são cultivados, para atender às necessidades sociais e ao destino que se dá a eles.

A posse da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele.

E a propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso. Essa condição jurídica estabelecida por leis da ordem institucional de cada país é que transforma a terra numa mera mercadoria que se pode comprar e vender e da qual se pode ser proprietário absoluto.

Ao se estudar a questão agrária de determinada sociedade, em determinado período histórico, analisa-se como aquela sociedade organiza a produção dos bens agrícolas, a posse de seu território e a propriedade da terra. E, para cada aspecto estudado de cada sociedade em cada período histórico, serão encontrados diferentes “problemas agrários”, surgidos como resultado das contradições criadas pelas formas de organização presentes naquela sociedade. Por exemplo, pode-se estudar a questão agrária no Brasil durante o período colonial, no qual as características principais são o trabalho escravo, o monopólio da propriedade da terra pela Coroa e a posse entregue em concessão de uso apenas a alguns grandes latifundiários. Da mesma forma, pode-se estudar a questão agrária no final do século XX, caracterizada pelas influências do capitalismo globalizado, pelas empresas agrícolas transnacionalizadas e pelo capital financeiro.

É frequente, porém, encontrar-se ainda na literatura especializada da economia política a terminologia “questão agrária” apenas como sinônimo de “problema agrário”, estando esses problemas agrários reduzidos à existência ou não da concentração da propriedade da terra como fator inibidor do desenvolvimento do capitalismo.

Estudos clássicos sobre o desenvolvimento do capitalismo na agricultura

Na literatura clássica sobre o tema, existem diversos estudos realizados acerca da questão agrária dos países em que o capitalismo industrial se desenvolveu primeiro. Os pensadores que interpretaram a questão agrária desses países construíram diferentes teses sobre a natureza do desenvolvimento do capitalismo na agricultura.

Karl Marx (1988, tomo 1, cap. 24) estudou o desenvolvimento do capitalismo na agricultura na Inglaterra durante a transição do capitalismo mercantil para o capitalismo industrial (final do século XVI até meados do século XIX). E as formas específicas descritas pelo autor para aquela forma de capitalismo receberam a denominação de “via inglesa” do desenvolvimento do capital na agricultura.

Karl Kautsky (1968), como mencionado, fez o mesmo estudo em Dicionário da Educação do Campo em relação à Alemanha, abordando o final do século XIX e o início do século XX, e as características descritas por ele receberam a denominação de “via prussiana”, uma referência ao antigo Império Prussiano, que imprimia características semelhantes a toda aquela região da Europa Central.

Vladimir Ulianov, o Lênin, fez um estudo do mesmo período tratado no trabalho de Kautsky sobre as características do capitalismo na agricultura da Rússia, denominando-as de “via junker”, numa referência à forma como o latifundiário local havia se transformado em fazendeiro capitalista.

Lênin também realizou estudos semelhantes acerca do desenvolvimento do capitalismo na agricultura nos Estados Unidos no período que abrange do final do século XIX até o início do século XX. As características específicas desse processo receberam a denominação de “via farmer” ou “via americana”, em referência ao predomínio da agricultura familiar-capitalista decorrente da colonização democrática, pela qual todas as famílias de agricultores tiveram o direito de acesso à mesma quantidade de terra, distribuída pelo Estado.

Há também diversos estudos clássicos que analisam o comportamento da questão agrária imposto pelo capitalismo nas colônias. Em todas as colônias do hemisfério sul houve basicamente duas formas de organização da questão agrária: a plantation, que associava grandes extensões de terra, produção para exportação e trabalho escravo; e as haciendas, implantadas, sobretudo, pelo capitalismo espanhol nas suas colônias, e que combinaram trabalho servil, produção para a exportação e produção para o mercado interno.

Finalmente, encontramos na literatura a análise da questão agrária em países com condições climáticas mais difíceis para

a produção agrícola anual. É o caso de países montanhosos ou com invernos rigorosos, como a Suíça, ou das regiões desérticas, como a Sicília. Esses estudos foram realizados por Giovanni Arrighi na década de 1960, e o desenvolvimento do capitalismo na agricultura nessas áreas recebeu a denominação de “via suíça”.

A questão agrária no Brasil

A questão agrária no Brasil, interpretada como a análise das condições de uso, posse e propriedade da terra na nossa sociedade, já foi objeto de muitos estudos sobre os diferentes períodos da história, e existe farta bibliografia sobre o tema. Embora sempre haja interpretações específicas ou divergentes, a maioria dos pesquisadores considera ter predominado, no período colonial, a plantation como forma de organização capitalista na agricultura brasileira do período. Com a entrada da economia na etapa do capitalismo industrial, a partir da década de 1930 e durante todo o século XX, a agricultura brasileira se modernizou, intensificando-se os investimentos capitalistas. Esse período foi resumido, na tese de José Graziano da Silva (1982), como de “modernização dolorosa”, porque desenvolveu as forças produtivas do capital na produção agrícola, porém excluiu milhões de trabalhadores rurais, que foram expulsos para a cidade ou tiveram de migrar para as fronteiras agrícolas, em busca de novas terras.

Sobre a natureza da questão agrária nas últimas duas décadas (1990-2010), há dois enfoques básicos. O primeiro, defendido por pesquisadores que se somam à visão burguesa da agricultura, argumenta que existe um intenso desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, que aumentou enormemente a produção e a produtividade da terra. Para essa concepção, a concentração da propriedade e seu uso já não representam um problema agrário no Brasil, pois as forças capitalistas resolveram os problemas do aumento da produção agrícola a seu modo, e a agricultura se desenvolve muito bem, do ponto de vista capitalista. Ou seja, a agricultura é uma atividade lucrativa, com aumento permanente da produção e da produtividade agrícolas.

O outro enfoque, de pensadores marxistas, críticos, analisa que a forma como a sociedade brasileira organiza o uso, a posse e a propriedade dos bens da natureza ocasiona ainda graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental. Esses

problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra – apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das Commodities Agrícolas exportadas; na distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana-de-açúcar, e na pecuária extensiva; na dependência econômica externa à que a agricultura brasileira está submetida, por causa do controle do mercado, dos insumos e dos preços pelas empresas agrícolas transnacionais; e na subordinação ao capital financeiro, pois a produção agrícola depende cada vez mais das inversões do capital financeiro, que adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura.

Do ponto vista social, percebem-se esses problemas na extrema desigualdade social que essa estrutura econômica gera no meio rural brasileiro, na qual existem 7 milhões de pessoas que vivem ainda na pobreza absoluta e 14 milhões de adultos analfabetos. O programa Bolsa Família, distribuído para 11 milhões de famílias que passam necessidades alimentícias, é revelador da tragédia social no país. Além disso, a maioria dos jovens que vive no meio rural não tem acesso ao ensino fundamental completo (oito anos), nem ao ensino de nível médio e muito menos ao ensino superior.

Há, também, um enorme passivo ambiental resultante da forma predadora da exploração capitalista na agricultura brasileira, que degrada o solo e contamina rios e lençóis freáticos, além de desmatar sem nenhum controle, desrespeitando inclusive as leis ambientais do Código Florestal. O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) aplicou multas por crimes ambientais a grandes fazendeiros brasileiros, no valor total aproximado de 8 bilhões de reais, segundo o noticiário da imprensa ao longo de 2011, que, no entanto, não foram pagas.

A tecnologia utilizada pelo modo capitalista de produzir na agricultura brasileira está baseada no uso intensivo da mecanização e dos venenos agrícolas. E essas duas formas, além de expulsarem a mão de obra e a população do campo, representam uma agressão permanente ao meio ambiente, trazendo como consequência desequilíbrios ambientais que afetam toda a população, mesmo a que mora na cidade. Pesquisa coordenada pelo médico e pesquisador Wanderlei

Pignati, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), no período de 2000 a 2010, na região de monocultivo da soja do estado, revelou que até o leite materno de mulheres que vivem nas cidades da região estava contaminado por venenos agrícolas assimilados do meio ambiente, da água ou de alimentos contaminados.

Esses são exemplos de como há, ainda na atualidade, segundo essa corrente de pesquisadores, um grave problema agrário na sociedade brasileira.

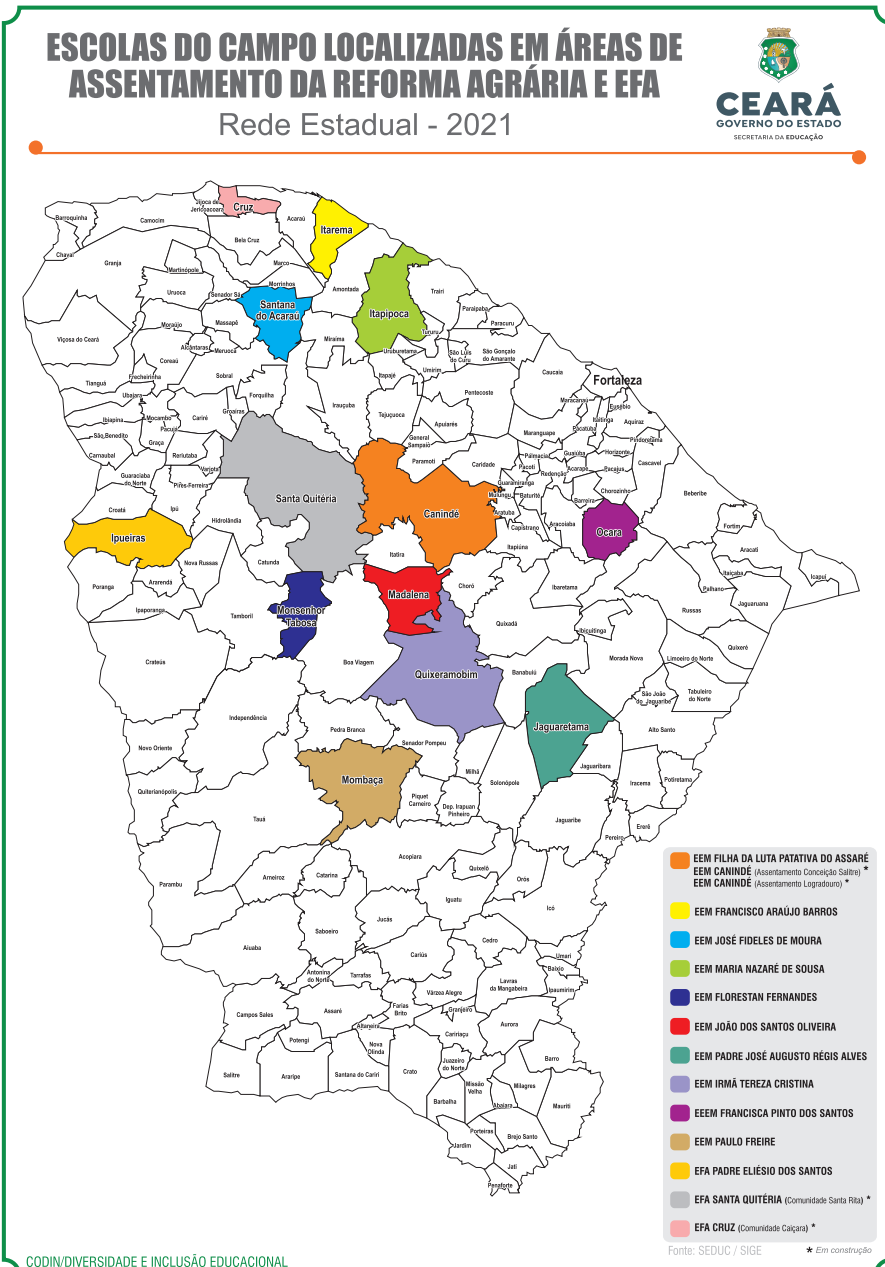


Figura 7 - Escolas do Campo Localizadas em Áreas de Assentamento da Reforma Agrária e EFA

LOCALIZAÇÃO DAS EFAs NO ESTADO DO CEARÁ

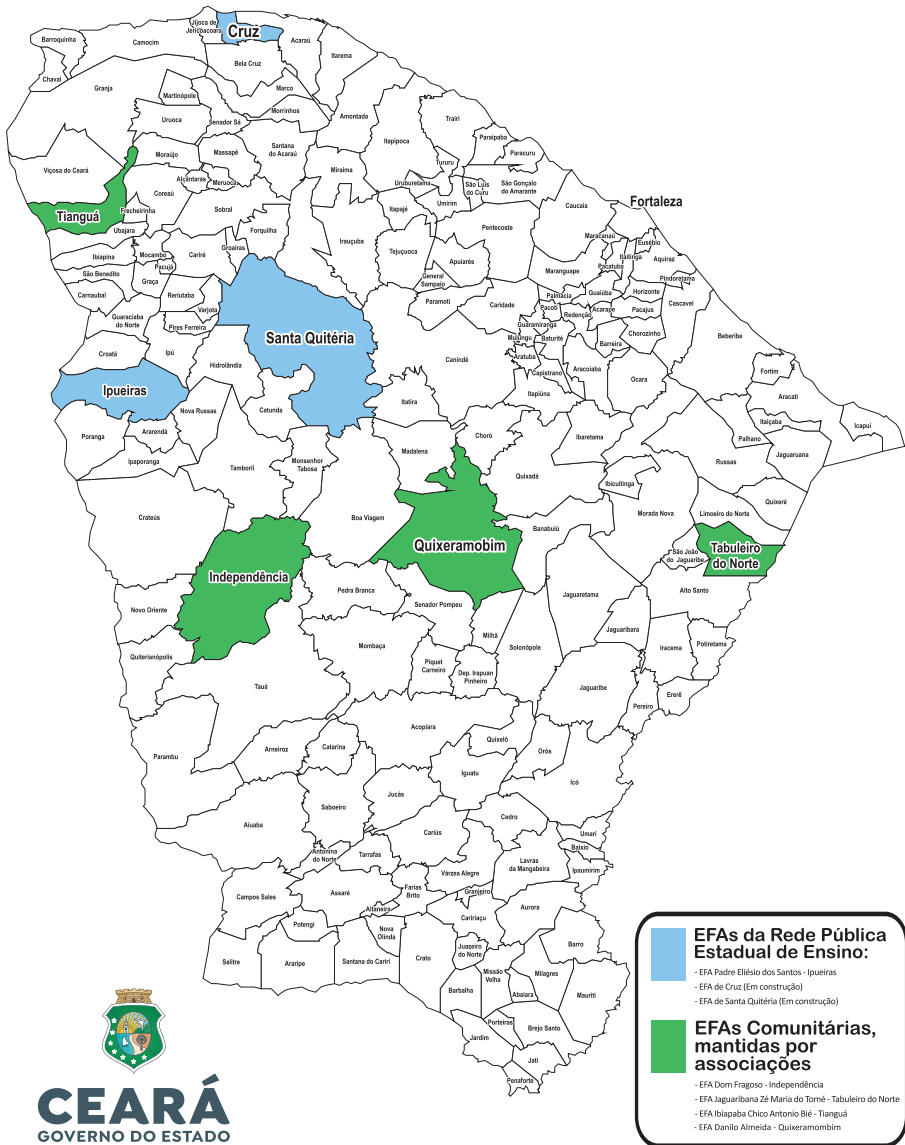


Figura 8 - Localização das EFAs no estado do Ceará

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTVATER, E. **O fim do capitalismo como o conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjetividade**. Estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete. et. ali. **Dicionário da educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre idéias e formas. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete. et. ali. **Dicionário da educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

LINHARES, M. Y.; Silva, F. C. T. **Terra prometida**: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Campinas: Boitempo, 2010.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política** (Grundrisse) 1857-1858. 14. ed. México, D. F.: Siglo XXI, 1986.

_____. **O capital**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **A questão judaica**. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: _____; Engels, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988. V. 3, p. 208-210.

_____; ENGELS, F. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____; _____. **Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório**, AIT, 1868. In: _____; _____. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Moraes, 1983.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002. Saviani, D. Onze teses sobre educação e política. In: _____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 81-91.

MITSUE, M. **A história da luta pela terra no Brasil e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. G. da. **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

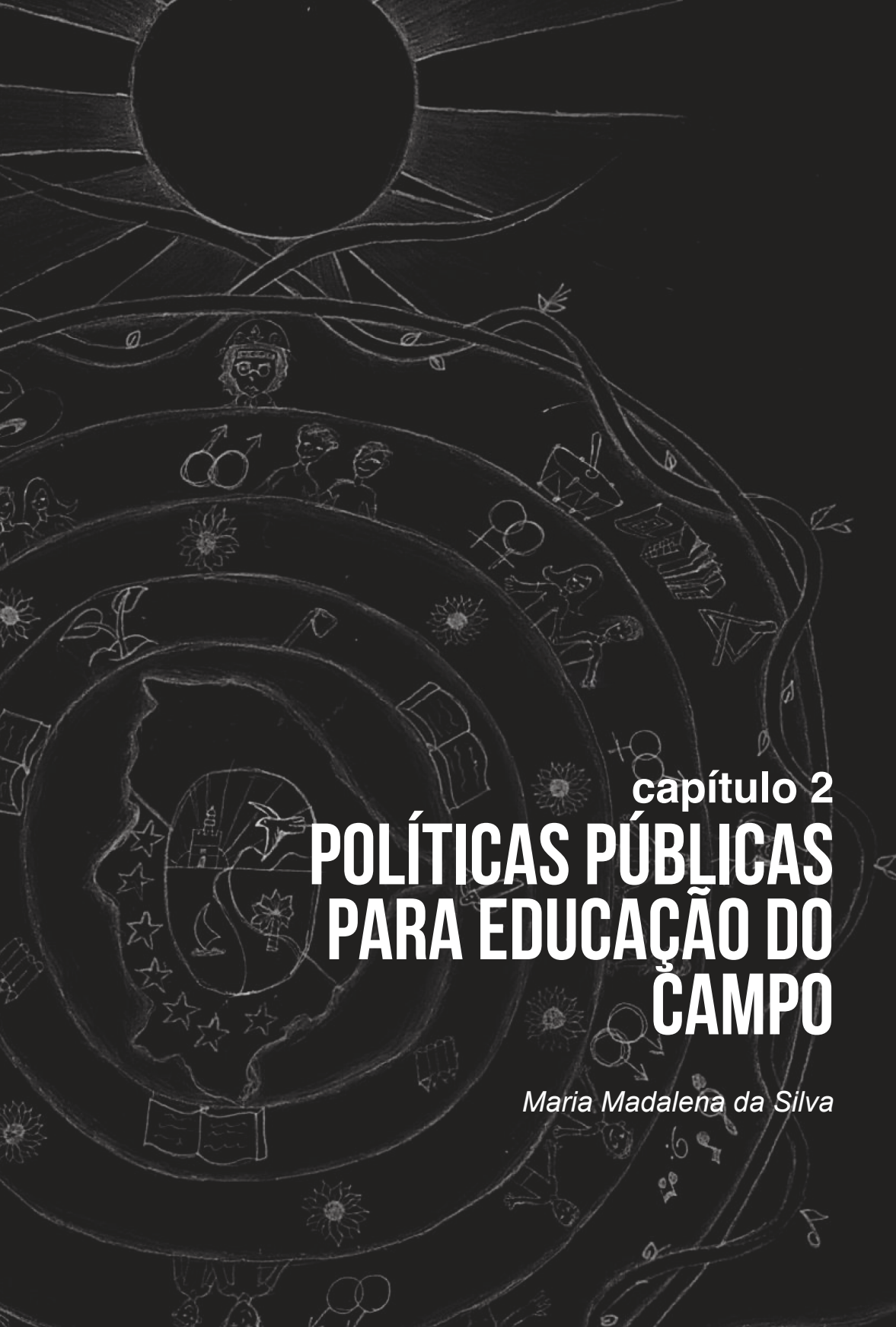
SOUZA JR., J. **Marx e a crítica da educação**. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 5 v.

_____. **Bibliografia básica sobre a questão agrária no Brasil**. Fortaleza: Edições Nudoc/UFC–Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2005.

_____. **Questão agrária no Brasil**. 11. ed. rev. São Paulo: Atual–Saraiva, 2011.

TONET, Ivo. **Sobre o Socialismo**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.



capítulo 2

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CÂMPO

Maria Madalena da Silva

2.1 Histórico das Políticas de Educação do Campo no Brasil

Caro leitor, neste capítulo você irá estudar como se deu o movimento de construção da educação brasileira com foco na Educação do campo, destacando principalmente as reformas, programas e leis instituídas que de alguma forma abordaram essa temática. Nossa preocupação constante será em compreender os determinantes econômicos, sociais e políticos e buscando refletir sobre as seguintes questões: Como entender as políticas educacionais implantadas no campo? Quais relações podem existir entre as partes e o todo? Quais as especificidades do campo? E ainda, quais interesses estão em disputa?

Veja agora como isso foi se configurando historicamente na Educação do Campo.

Quando estudamos a história da educação brasileira, reconhecemos, sem nenhum esforço, que, mesmo sendo o Brasil um país de origem agrária, pouca atenção foi dada à educação oferecida aos sujeitos camponeses.

[...] ao longo da história apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, essa não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais (RIBEIRO, 2010, p. 166).

De modo geral, a educação oferecida à população agrícola sempre foi marcada pela precariedade e pode ser compreendida como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro. Para esses sujeitos, quando existe escola na área onde vivem, é oferecida na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem nas áreas urbanas, não havendo nenhuma preocupação em adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Assim, podemos compreender que a educação para as pessoas que vivem no campo limitou-se à reprodução da educação urbana, à transmissão e à transferência de conhecimentos prontos e elaborados, sem a participação dos sujeitos que ali vivem. Esse tipo de educação utilizou para os alunos da zona rural os mesmos conteúdos, métodos e livros didáticos usados nas escolas da cidade, sendo incapaz de se voltar para um *fazer pedagógico* em consonância com o ethos das crianças e jovens, filhos e filhas de pequenos produtores e produtoras familiares rurais, entre outros povos que vivem e trabalham no campo.

No entanto, para compreendermos como foi construído o paradigma da educação rural “[...] associado ao modelo capitalista de ocupação da terra e de produção agrícola, adotado no Brasil” (RIBEIRO, 2012, p. 103), cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, é importante fazermos uma rápida retomada histórica da educação brasileira, para que você possa seguir as mudanças que ocorreram em cada período.

Nos períodos que antecederam o século XX, no Brasil, a preocupação com a educação rural ocorria de forma bastante limitada e condicionada às necessidades de formação de mão-de-obra especializada para a agricultura, do desenvolvimento urbano-industrial, bem como para conter o fluxo migratório interno dos anos 1910-1920 das populações rurais para as cidades. Tais iniciativas visavam minorar os problemas sociais nessas áreas. Isso ocorreu quando um grande número de pessoas deixou o campo, movidas por fatores de expulsão, tendo em vista as precárias condições existentes nas áreas rurais e por alguns fatos existentes nas áreas urbanas, como por exemplo, o processo de industrialização ainda que incipiente.

Nesse momento, surge o “ruralismo pedagógico” cujo objetivo maior foi responder à “questão social” que tinha como causa principal o aumento populacional das cidades em virtude do êxodo rural. Nesse sentido, tinha como intenção conter a evasão rural e fixar o homem no campo. Aqueles que se identificavam com o ruralismo pedagógico “defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e por isso mesmo estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptadas às demandas das populações rurais”. Esse modelo de educação rural permaneceu até 1930 quando as transformações no modelo econômico exportador e as tendências escolanovistas passaram a exigir um novo tipo de escolarização.

SAIBA MAIS

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) foi um documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros e representou a tomada de posição dos intelectuais liberais num movimento em que propuseram a reconstrução educacional, estabelecendo alguns princípios como: universalização da educação, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação, descentralização, formação universitária para professores, educação pragmática e utilitária e espírito científico nas investigações. No Manifesto defendia-se ainda que a educação fosse pública como função do Estado, propunha a escola secundária unitária na perspectiva de superar o caráter antidemocrático do ensino brasileiro. Os pioneiros da Escola Nova afirmavam que o caminho para a modernização passava pela reconstrução da educação pública.

Para saber mais sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, leia “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959), publicado pelo MEC, 2010. Coleção Educadores.

Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, elaborado por líderes do movimento renovador que ficou conhecido como escolanovista e se pautava na relação entre educação e desenvolvimento. Preconizava uma escola que possibilitasse as mesmas oportunidades para todos e que fosse obrigatória, pública e laica, como dever do Estado, a ser implantada em âmbito nacional.

A Constituição de 1934, marcada pelas ideias do movimento escolanovista, expressa em seu artigo 149, que a educação é direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitante com a família, e apresenta uma referência à educação rural. De acordo com o texto constitucional, para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. Porém, considerando o financiamento, mesmo assegurado legalmente, as políticas públicas para o cumprimento dessa determinação nunca foram desenvolvidas (PIRES, 2008).

Na vigência do Estado Novo (1937-1945), durante a ditadura de Vargas, é decretada a Constituição de 1937, que é mais moderada ao tratar a questão da obrigatoriedade do Estado em relação à educação, em seu artigo 128, proclama a “liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” no que diz respeito ao ensino. Levando em consideração as necessidades de atender à industrialização, o texto constitucional vincula a educação ao mundo do trabalho, propondo uma escolarização voltada para o ensino técnico-profissional.

Considerada nessa mesma perspectiva, a Constituição de 1937 refere-se à educação rural no artigo 129, quando aponta que o Estado deveria criar institutos de ensino profissional e subsidiar as indústrias e os sindicatos, inclusive rurais, na criação de escolas de aprendizes nas áreas de sua abrangência, para os filhos de seus operários ou de seus filiados. Nesse mesmo período, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como objetivo propagar a educação rural. Havia, por parte da elite brasileira urbana, uma preocupação com a escolarização da população do meio rural, frente à questão dos permanentes índices de analfabetismo e do fluxo migratório interno que continuava a ser um incômodo. Os primeiros programas de oferta

Anote:

É importante perceber que até então havia pouca preocupação dos governos com o Ensino Primário, visto que a Reforma do referido nível de Ensino só seria regulamentada em 1946 após o Estado Novo. Ou seja, um país gigante de pés de barro.

de educação no meio rural surgiram no sentido da manutenção produtiva e desenvolvimento da sociedade política e civil.

Nos anos de 1940, iniciaram-se as reformas conhecidas como: Leis Orgânicas do Ensino, compostas por oito decretos-lei, que regulamentaram o ensino secundário e o ensino técnico profissional em industrial, comercial e agrícola. A Lei do Ensino Agrícola propunha como objetivo a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Esse nível de ensino, em que pese o texto em manter a equivalência do ensino agrícola com outras modalidades, traduzia as restrições impostas para o acesso ao nível superior.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela ideologia do progresso, que considerava tudo que dizia respeito ao campo e ao camponês como sinônimo de passado e atraso. Nesse sentido, a Educação rural é vista de forma mais efetiva pelo Estado e as propostas surgem ao lado do investimento na agricultura é a difusão do conhecimento técnico-agrícola. Dessa forma, são criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER- 1952 a 1963) e do Serviço Social Rural (SSR), ambas desenvolvidas a partir da ideologia do desenvolvimento comunitário, cuja visão era preparar técnicos a serviço da modernização do campo, sem levar em conta as especificidades de cada região e os verdadeiros problemas da realidade do campo e dos povos do campo em suas dimensões políticas, socioculturais, econômicas, institucionais e ambientais.

Em meados da década de 1960, o país vivencia o início da crise do modelo desenvolvimentista, por meio da intensificação migratória das populações carentes (principalmente as nordestinas e/ou do meio rural para o urbano), do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar), do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional.

SAIBA MAIS

Em 1961 foi aprovada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), que não estabeleceu nenhuma diretriz específica para a educação rural.

Apesar do desalento dos educadores que lutaram por um texto da lei mais democrático, sucedeu-se um período de intensa efervescência ideológica. Surgem nesse

momento vários movimentos de educação e cultura popular. Os principais foram:

Centros Populares de Cultura (CPC). O primeiro surgiu em 1961, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE). Os centros se espalharam entre 1962 e 1964.

Movimento de Cultura Popular (MCP). O primeiro deles, ligado à Prefeitura de Recife, Pernambuco, data de 1960. A este grupo pertenceu o educador Paulo Freire. Depois se espalharam pelo Brasil, funcionando com financiamento público.

Movimento de Educação de Base (MEB). Criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e eram mantidos pelo governo federal (governo Jânio Quadros). Inicialmente se dedicavam à alfabetização das populações da zona rural, mas, à medida que cresceu a chamada ala progressista da Igreja, os movimentos se tornaram mais conscientes e voltados para a conquista de bens sociais de que o povo se achava excluído.

Sob o controle ditatorial dos militares, foi aferida aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 aos 14 anos, apontando assim, para a municipalização do ensino rural. Como podemos inferir, desprovidas de recursos humanos e financeiros, as escolas rurais permaneceram sem condições de funcionalidade e em processo de deterioração e submissão aos interesses urbanos. A implantação das classes multisseriadas foi mais um fator dificultante no processo de ensino-aprendizagem das populações do campo.

Em síntese, dos anos de 1930 a 1980, “os diagnósticos de políticas de educação rural, responsabilizavam os agricultores pelo atraso no país e lhes prescreviam a educação elementar, a assistência técnica e a extensão rural” como forma de superação da referida situação (Ribeiro, 2010, p. 188). Essa falsa imagem colocou a cidade como caminho natural, única possibilidade de desenvolvimento, do sucesso econômico, e de certa maneira essa foi a visão que deu suporte para o processo de ‘modernização’ da agricultura implementada no país.

Apesar dos mecanismos de reprodução social apresentados por meio das políticas educacionais implementadas no meio rural, os movimentos sociais do campo, conscientes de seu poder de articulação, empunham bandeiras de lutas por uma educação alternativa ao modelo imposto e nos anos de 1990, os movimentos sociais populares rurais/do campo, liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), incluem a educação como uma de suas primeiras demandas, associadas a um projeto popular para o Brasil. Contrapõem-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação.

Essa luta tem sido fundamental para a materialização das políticas públicas, na medida em que vem contribuindo para a elaboração e a aprovação das normas legais e inserindo os trabalhadores como protagonistas desse processo de construção de uma Educação do campo como política pública, buscando romper com as práticas que contribuíram com a exclusão.

TEXTO SUPLEMENTAR

Modernização da Agricultura

Paulo Alentejano

Nas últimas décadas, a agricultura brasileira sofreu profundas transformações envolvendo os mais diversos aspectos, como relações de trabalho, padrão tecnológico, distribuição espacial da produção, relações intersetoriais – com a formação do complexo agroindustrial ou dos complexos agroindustriais –, inserção internacional e padrão de intervenção estatal.

Esse processo de modernização da agricultura brasileira foi concebido e planejado como contraponto às propostas de Reforma Agrária gestadas no âmbito da esquerda brasileira ao longo dos anos 1950-1960. De acordo com os defensores da modernização, seria possível desenvolver plenamente a capacidade produtiva da agricultura brasileira sem distribuição da terra, contrariamente ao que defendiam os partidários da Reforma Agrária, para quem a democratização da terra era condição indispensável para o próprio desenvolvimento da agropecuária brasileira.

Embora ações modernizantes isoladas já se evidenciassem desde os anos 1950 na agricultura brasileira, só é possível falar de um processo de modernização após o Golpe de 1964 e a instauração da ditadura, pois foi a partir daí que uma série de ações coordenadas foram empreendidas para impulsionar tal processo. Assim, a modernização da agricultura brasileira não pode ser compreendida sem a indução do Estado, pois ele criou as condições para a internalização da produção de máquinas e insumos para a agricultura, um sistema de pesquisa e extensão voltado para impulsionar o processo de modernização e as condições financeiras para viabilizar este processo.

A essência dessa modernização técnica da agricultura brasileira que nega a necessidade da Reforma Agrária é uma aliança do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob o generoso patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado (Associação Brasileira de Reforma Agrária, 2007, p. 3-4). A modernização da agricultura brasileira acompanha o movimento de difusão da Revolução Verde pelo mundo, seja na acepção ideológica que contrapõe a modernização à Reforma Agrária, seja na acepção prática da utilização crescente de máquinas, insumos químicos e sementes melhoradas, que faz do Brasil, nos dias de hoje, o maior consumidor mundial de agrotóxicos. Esse modelo agrícola produz uma radical inversão do princípio tradicional que regia a agricultura, isto é, sua adaptação à diversidade ambiental e sua vinculação a regimes alimentares diversificados.

Ao contrário, o que se tem agora é uma agricultura padronizada que se impõe à diversidade ambiental, artificializando os ambientes e adequando-os ao padrão mecânico-químico da agricultura moderna, ao mesmo tempo em que impõe a todos os povos um padrão alimentar que atende aos interesses das grandes corporações agroindustriais.

O processo de modernização da agricultura só foi possível com a implantação de um sistema de pesquisa, assistência técnica e extensão rural que forneceu as bases para a difusão do novo padrão produtivo. De um lado, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), fundada em 1972, desenvolveu uma série de pesquisas voltadas para a adaptação de variedades às condições climáticas e pedológicas brasileiras, das quais o principal exemplo foi a adaptação da soja ao cerrado. De outro, técnicos agrícolas, agrônomos, veterinários e extensionistas rurais, formados segundo os cânones da Revolução Verde, difundiram as modernas técnicas entre os agricultores.

Em 1974, o governo federal criou a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) para uniformizar tais práticas de assistência técnica e extensão rural. Para a difusão desse moderno padrão produtivo, foi de importância central a criação do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) em 1965 – pois ele viabilizou a compra de máquinas e insumos pelos agricultores –, além da criação, entre 1955 e 1959, de uma série de fundos para estimular a indústria de fertilizantes, adubos e outros insumos químicos para a agricultura.

Os efeitos e a amplitude da modernização são alvo de profundas discórdias. Para alguns autores, ela é generalizada, enquanto, para outros, é

restrita e limitada. Alguns consideram que os produtores modernizados – independentemente do fato de serem pequenos, médios ou grandes proprietários – serão beneficiados quando comparados aos não modernizados. Outros relativizam tal afirmação, afirmando que alguns pequenos produtores pioraram de condição ao se modernizar e que, acima de tudo, tal constatação desconsidera os inúmeros produtores que não conseguiram acompanhar o processo de modernização. Ressalte-se que a modernização também se concentrou basicamente em alguns produtos voltados para o mercado externo ou para a transformação agroindustrial, e atingiu principalmente certas regiões (Sudeste, Sul e Centro-Oeste).

O que é inegável é que a modernização produziu a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, ou seja, ampliou a desigualdade no campo brasileiro, ao permitir que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza em detrimento dos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarização e a pauperização.

Transformadas em ativo financeiro com a vinculação do crédito subsidiado à propriedade da terra, dando origem ao processo de territorialização do grande capital, as terras valorizaram-se significativamente, tornando-se em objeto de especulação. Com isso, não apenas houve expressiva expulsão de moradores, parceiros e posseiros, como se verificou uma crescente dificuldade para que os pequenos agricultores adquirissem terras. Isto, além de dificultar a reprodução ampliada da família camponesa, contribuiu para acentuar o movimento migratório do campesinato rumo à fronteira, além de forçar parcelas expressivas das famílias de agricultores a apelar para o assalariamento temporário como forma de complementar renda, dada inclusive a impossibilidade de ampliar as terras sob seu controle.

Nesse sentido, cabe destacar que uma das características mais marcantes dos trabalhadores rurais brasileiros modernos, sejam eles proprietários ou não, é a profunda mobilidade espacial. Esta se verifica não apenas pela migração de camponeses em busca

de terras livres ou baratas nas regiões menos ocupadas e desenvolvidas, mas também pela migração temporária realizada por proletários e semiproletários rurais em busca de trabalho, dado que a crescente especialização regional da produção dificulta a obtenção de trabalho numa mesma região durante mais do que os poucos meses de colheita.

A modernização gerou ainda profundas transformações nas relações de trabalho, com o avanço das relações de assalariamento, principalmente o temporário, em detrimento das formas de trabalho familiar subordinadas diretamente à grande propriedade (colonato, parceria e formas congêneres).

Todo esse processo de modernização implicou ainda o crescente controle das transnacionais do agronegócio sobre a agricultura brasileira – seja pela determinação do padrão tecnológico (sementes, máquinas e agroquímicos), seja pela compra/transformação da produção agropecuária (grandes traders, agroindústrias). Do ponto de vista do padrão tecnológico, os processos mais notórios atualmente dizem respeito à difusão das sementes transgênicas pelas grandes empresas do setor (como Monsanto, Bayer, Syngenta, que também são as grandes produtoras de agroquímicos), mas também são dignos de nota a ampliação da presença das transnacionais na comercialização e o processamento industrial da produção agropecuária, sobretudo pelas empresas ADM, Bunge, Cargill e Dreyfus, que, inicialmente, concentravam sua atuação no ramo de cereais, mas têm se expandido para outros ramos, sobretudo o sucroalcooleiro.

Pesquisas recentes (PAULIN, 2011) indicam que a participação do capital externo no agronegócio aumentou de 31%, em 1990, para 44%, em 2010. As grandes corporações estrangeiras já controlam 51% dos embarques de soja e 37% dos de carne suína, e, agora, voltam-se para o açúcar e o álcool. Essas corporações concentraram sua atuação, num primeiro momento, na comercialização, posteriormente, avançaram sobre o processamento agroindustrial e, só mais recentemente, vêm atuando diretamente na produção agropecuária, tanto que o percentual de recursos externos neste segmento é de apenas 4%.

Um aspecto que não pode ser negligenciado ao se analisar o impacto da modernização é o ideológico. A modernização não é imposta apenas pelo mercado, mas também pelos meios de comunicação, pela ação do extensionismo rural, da propaganda etc. Essa imposição

ideológica da modernização passa pelo convencimento do agricultor, no que diz respeito à superioridade das formas modernas de produzir em relação às tradicionais, e seu impacto é expressivo, porque, além de reforçar a expropriação econômica, representa uma forma de expropriação do saber, pois torna os camponeses dependentes, uma vez que não mais dominam as técnicas e os processos produtivos. O caráter socialmente excludente dessas transformações que modernizaram significativamente o setor levou à denominação desse processo como modernização dolorosa (SILVA, 1982), modernização desigual (GONÇALVES NETO, 1997), ou, mais generalizadamente, “modernização conservadora”.

Assim, o que resulta do processo de modernização é uma agricultura subordinada às grandes corporações agroindustriais e ao capital financeiro e que beneficia cada vez menos os camponeses e trabalhadores do campo em geral e que tampouco contribui para a soberania alimentar. Ao contrário, como nos lembra Delgado (2010), a modernização conservadora da agricultura brasileira foi construída à base de devastação e violência, sob “pata de boi, esteira de trator e rifle de jagunço” (ibid., p. 1). E isso revela a face colonial dessa modernização.

2.2 Educação do Campo e Reivindicação dos Movimentos Sociais

Após um longo período de resistências e reivindicações, os povos do campo viram surgir uma esperança ao ser promulgada a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que estabeleceu a educação como um direito de todos. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) reconheceu a necessidade de adequação da educação básica no meio rural. Em seu artigo 26, estabeleceu que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a serem complementados pelos demais conteúdos curriculares especificados nesta lei, e que em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar fosse estabelecida uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais. O artigo 28 da mesma lei estabelece que para a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, visando especialmente promover:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II – organização escolar própria, incluindo adequação ao calendário escolar e às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.
- (BRASIL, 1996).

Essas conquistas nas políticas públicas foram acompanhadas e compreendidas pelos movimentos e organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo como insuficientes para a construção de uma nova identidade para os trabalhadores camponeses. Era necessário discutir, analisar e construir um novo conceito para a educação dos povos do campo que colocasse o rural e o conhecimento a ele vinculado sobre outras bases.

Surge nesse contexto [...] um novo jeito de lutar e de pensar a educação para os brasileiros que trabalham no campo e vivem do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Fernandes e Molina (2004, p. 32) apresentam o paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, incorporada por diferentes instituições e que se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial.

Para Jesus (2004, p. 64, grifos nossos),

Educação do Campo é um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros. Este conceito se funda a uma intencionalidade: a busca de alternativas a um paradigma agrário capitalista imposto durante décadas em nosso país procurou destituir o campo como território, tratou as pessoas como improdutivas, porque não produzem para a exportação ou agronegócio e desqualificou os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo como atrasados, porque não funcionam na mesma lógica racionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos.

A autora Marlene Ribeiro nos ajuda a confrontar o paradigma da educação rural e o paradigma da educação do campo. No primeiro paradigma na relação homem e natureza há um processo de exclusão marcado pela acumulação material de poucos, em função da exclusão da maioria. No segundo, essa relação é pautada na harmonia e no favorecimento à constituição da

humanidade. Como já fizemos referência anteriormente, o conceito de educação rural sempre esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade, poucos recursos e arcaica, limitando-se à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. O paradigma da Educação do Campo vem sendo construído por grupos sociais que concebem o campo como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra como forma de garantir um modo de vida que respeite as diferenças no âmbito do trabalho e da cultura, renovando os valores e atitudes, visando à formação humana como direito (RIBEIRO, 2012, p. 195).

Fruto de um processo acirrado da luta pela terra de trabalho, os movimentos sociais e entidades ligadas ao campo brasileiro travaram uma luta pelo direito à educação e defenderam um projeto para o campo que se posiciona “[...] contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez menos de gente” (CALDART, 2002, p. 21).

Como direito das classes oprimidas do campo, a Educação do Campo tem como marco principal o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1997, na Universidade de Brasília (UNB). Em 1998, ocorreu a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás. Uma explicação sobre o que representa um contraponto de forma e conteúdo ao paradigma da Educação Rural, encontramos no documento base da I Conferência Nacional.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês das lutas sociais culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Após a I Conferência, os trabalhos continuaram sendo desenvolvidos através de um Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, “[...] com mobilizações nos Estados para o debate com a sociedade e levando a mensagem para os movimentos sociais, ainda não participantes do movimento, e para educadoras(es) do campo”.

Há, portanto, um princípio central: a indissociabilidade entre a educação e um novo projeto de desenvolvimento para o campo e para a própria sociedade como um todo. Nesse sentido, a educação do campo deve também “[...] fortalecer identidade e autonomia das populações do campo e conduzir o povo do Brasil a compreender haver não uma hierarquia, mas complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40, grifos nossos).

O professor Miguel Arroyo (2006), em palestra proferida no Seminário Nacional “[...] Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”, no período de 12 a 16 de setembro de 2005, em Luziânia/GO, expressou sua convicção de que “[...] os movimentos sociais do campo, junto com outros movimentos sociais, o movimento indígena e o movimento negro, estão caminhando no sentido de colocar a educação no campo dos direitos”. Assim, afirma Arroyo (2006, p.128):

Temos que defender o direito à educação como direito universal, como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo. Enfim, sujeitos históricos concretos. Não lutemos por direitos abstratos. Concretizar esses direitos tem que ser nossa luta. Do contrário ficamos defendendo direitos abstratos, direitos de gente sem rosto, sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe.

Para o autor, “[...] o que fez com que a lógica do propedêutico, das etapas e dos níveis dominasse como lógica estruturante de nosso sistema educacional, é que a educação não foi visto, como direito, mas foi vista como pré-requisito para algo” (ARROYO, 2006, p.127).

Arroyo (2006, p.128) diz:

[...] somente recuperando a educação como direito inerente a todo ser humano, independente do aluno (a) um dia ser adulto, cidadão consciente, trabalhador esclarecido, ou semi-esclarecido, estaremos ficando as bases sólidas para a educação do campo. Direito que o homem ou a mulher do campo, a criança, o adolescente tem enquanto gente, e não enquanto futuros trabalhadores da agroindústria, do agronegócio, nem sequer da agricultura familiar. Este ponto é fundamental para a Educação do Campo. Por quê? Porque exatamente são os coletivos do campo os que foram sempre em nossa cultura não reconhecidos como gente, ou apenas reconhecidos como gente de segunda, de terceira categoria, como gente que não tem uma identidade. Essa imagem tão negativa do

campo, dos povos do campo fez com que para eles a educação fosse algo desnecessário.

Contudo, é com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (BRASIL, 2013, p. 266) e a Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB (BRASIL, 2013, p. 282), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, uma conquista originada das lutas e organização dos povos do campo na construção da Educação do Campo, este documento mostra que além de uma construção conceitual, a Educação do Campo se constitui numa construção política e ideológica, a partir da crítica à concepção de educação rural. A identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores familiares, assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os sujeitos do campo brasileiro.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo ocorreu em 2004, em Luiziânia, em Goiás, e reforçou as “[...] propostas da I Conferência buscando efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo” (PIRES, 2012, p. 98). “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, foi o lema formulado no referido evento e que expressou, na compreensão de Caldart (2010, p. 260), o entendimento naquele momento de que a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público e o Estado deve formular políticas que garanta à sua universalização.

A II Conferência conseguiu ainda demarcar a ampliação dos sujeitos dessa luta, por meio da participação de “[...] 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2012, p. 259).

Em 2008, a Educação do Campo teve legalmente sua visão ampliada, através da Resolução CNE/CBE nº 2/2008, a qual estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Da forma como estabelece seu artigo 1º;

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2013, p. 295).

Outros temas tratados na resolução dizem respeito à responsabilidade dos entes federados em oferecer em forma de cooperação a Educação do Campo. Que essa educação seja do campo e desenvolvida no campo, ou seja, que sejam evitados “os processos de nucleação de escolas” (art. 3º) e de deslocamento das crianças de educação infantil e séries iniciais e do Ensino Fundamental. O parágrafo primeiro do artigo 3º indica que, quando estas crianças tiverem que ser deslocadas, que seja decidido com a participação das comunidades e estabelecido o tempo máximo dos alunos em deslocamento e, ainda, que seja preservado o princípio intracampo.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica (Art. 5º), a Resolução nº 2/2008 recomenda que a nucleação possa constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitando seus valores e sua cultura. De acordo com o primeiro parágrafo do artigo 5º, o deslocamento dos alunos deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se ao máximo o deslocamento do campo para a cidade. (BRASIL, 2013, p.296)

Apreende-se que, do ponto de vista legal, há um avanço em relação às Diretrizes operacionais de 2002 que, segundo Caldart (2010), com a qual concordamos, ao afirmar que ao colocar a Educação do Campo na agenda do Estado brasileiro, e na medida em que vão se explicitando as contradições sociais que estão na origem e no seu destino, aumentam as tensões.

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital. O que no caso, do campo, significa, hoje especialmente, fundo para o avanço do agronegócio (CALDART, 2010, p.260).

Ou seja, as disputas se acirram e se explicitam ainda mais quando se adentra o debate do modelo de produção agrícola, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade (CALDART, 2010).

A Educação do Campo tem em seus pressupostos a preocupação de delimitar um território teórico, de defender o direito de uma população, de pensar o mundo a partir de sua realidade, a partir do lugar onde vive. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade

que integra o projeto da Educação do Campo. O diálogo principal se dá com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação humana, de luta por justiça e igualdade social.

Há pelo menos três referências prioritárias vinculadas ao pensamento crítico e aos objetivos políticos de emancipação e de luta das classes subalternas. A primeira delas é a tradição do *pensamento pedagógico socialista*, que pensa a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo. Essa tradição também traz a “[...] dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico” (CALDART, 2004, p.14).

A segunda referência é a *pedagogia do oprimido* e toda a “[...] tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e da cultura, especialmente em Paulo Freire” (CALDART, 2004, p.14). A Educação do Campo é identificada por Paludo (2012, p. 283) “[...] como uma das propostas educativas que resgata importantes elementos da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico”. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

A terceira referência pedagógica para a Educação do Campo é a *pedagogia do movimento*, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz nas experiências educativas do movimento social, em especial do MST, que tem forte influência sobre a Educação do Campo. Nesse sentido, apresentamos as principais ideias da pedagogia do movimento, que foi apresentada por Roseli Salette Caldart (2004) no livro *A Pedagogia do Movimento Sem Terra: é mais do que escola*, publicado em 2004.

De acordo com a autora, “a pedagogia do movimento” foi assim batizada, no final da década de 1990, pela seguinte formulação: o MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes (CALDART, 2010, p. 549).

Ao se reconhecer como “[...] educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o movimento social se constitui como sujeito pedagógico e põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da *luta social e da organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da

cultura e da história” (CALDART, 2010, p. 549).

A primeira matriz é a pedagogia da luta social (CALDART, 2004, p. 208), a experiência de lutar está na base de formação dos sem terra, a convicção de que por meio da luta tudo pode mudar “[...] é decisivo na postura que uma pessoa ou um grupo social assume diante do mundo”. A segunda matriz é a *pedagogia da organização coletiva*: “Esta noção se traduz no princípio que nada se faz sozinho, assim se multiplica no movimento os coletivos, passando a ser parâmetro principal de atuação frente às ações”. A *pedagogia da terra*, ou *pedagogia do trabalho* é a terceira matriz. A relação com a terra, com o trabalho e com a produção, possibilita a compreensão de que as coisas não nascem prontas, devem ser feitas e que a realidade pode ser transformada. A quarta matriz é a *pedagogia da cultura*. Esta é uma “matriz que se realiza necessariamente misturada às demais” (CALDART, 2004, p. 227), por meio das práticas e experiências vai se constituindo num modo de vida. Por último, está a matriz da *pedagogia da história*: a educação que se dá através da compreensão da história mais ampla e do cultivo específico da memória do Movimento.

Ao tratar sobre as teorias utilizadas pelo MST, Dal Ri e Vieitz (2008, p, 198) tecem importante consideração ao discutirem as diferentes teorias que influenciam a educação do MST e que “[...] o Movimento não assume ou se filia a nenhuma delas, mas incorpora e implementa aspectos teóricos de várias abordagens”.

Para Caldart (2012, p. 261) “[...] a Educação do Campo, como prática social, ainda em processo de construção histórica, tem algumas características fundamentais que podem ser destacadas para identificar em síntese sua novidade ou a ‘consciência da mudança’ que esse nome expressa”. Das características apresentadas por Caldart (2012, p. 262) destacamos as que acreditamos fundamentais: a) Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, uma Educação do Campo não *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. b) “Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” e, portanto, há uma relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. c) A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, pois suas primeiras questões foram práticas. Os desafios atuais da Educação do Campo “[...] continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica”. Porém, como se trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, em última instância, de luta de classes, ela exige teoria com “rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis”.

Desse modo, segundo Caldart (2012), a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto teórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. E faz isso se movendo pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

No plano da práxis pedagógica:

[...] a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

O cenário da Educação do campo é composto por várias e ricas experiências educativas construídas fora do âmbito governamental promovidas por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de lutar e combater o processo de exclusão da população rural. Dentre as mais expressivas encontram-se as Casas Familiares Rurais, as Escolas Famílias Agrícolas e as experiências desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – Essas experiências serão tratadas de forma mais específica no Capítulo 4. Essas iniciativas começaram a construir um novo olhar para a realidade do campo brasileiro e revolucionar a compreensão de educadores e trabalhadores em educação quando defendem a concepção de que ‘Terra é mais do que Terra’. A Terra é mais do que terra porque produz gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultura do ser humano. (ARROYO, 2001, p.15). Escola é mais que escola, não a escola fechada, cristalizada, com a forma rígida que conhecemos. É a escola em movimento, incluída na organicidade do Movimento (CALDART, 2012, p. 247).

Destacamos aqui, a Resolução nº 426/2008, do Conselho de Educação do Estado do Ceará que regulamenta a Educação Básica na escola do campo e, seguindo a base jurídica nacional, em seu artigo 4º, orienta que “o planejamento das secretarias de educação deve articular as experiências de estudos existentes no município e orientar a organização do currículo das escolas para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável”. E em seu artigo 8º, ao tratar do currículo, recomenda “considerar as especificidades locais e regionais em todas as suas dimensões, com foco na dinâmica que se estabelece, a partir da convivência com os meios de produção e com a cultura” (SILVA, 2016, p.118).

Em 2010, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro, irá dispor sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Em seus artigos 1º e 2º, reafirma a corresponsabilidade das três esferas – União, Estados e Municípios – e a abrangência da política da educação básica a educação superior e ainda os princípios da educação do campo, já dispostos nos instrumentos jurídicos anteriores (SILVA, 2016).

As reflexões acerca da construção conceitual, legal e política da Educação do Campo como podemos compreender vão se ampliando e envolvem desde a educação infantil e ensino fundamental, até o médio e superior. Como parte desse processo, vem se constituindo e se desenvolvendo as reflexões acerca da Educação Profissional do Campo, feita a partir dos parâmetros político-pedagógicos da Educação do Campo.

A ideia fundamental na compreensão da perspectiva dessa proposição é de que não se trata de pensar uma educação profissional em separado para o campo, específica para seus sujeitos e fragmentada do debate geral (isso seria um desastre em relação aos objetivos de transformação social e de emancipação humana que nos orientam), mas sim de trazer para o debate geral de concepção e de políticas públicas de educação profissional questões que têm sido formuladas desde a realidade, esta sim específica, do trabalho no campo, embates de projetos de desenvolvimento, de modos de fazer agricultura e das experiências de formação profissional dos seus sujeitos (CALDART, 2010, p.230).

Ou seja, uma forma de pensar e fazer uma educação no e do campo, que não se prenda única e exclusivamente à realidade do campo, e sim na totalidade social que envolve campo e cidade, sem sobrepor uma à outra.

2.3 Atualidade das Políticas Educacionais para Educação do Campo: nacional e estadual

O momento atual de crise econômica nos faz recordar que enquanto vivermos em um sistema capitalista terão crises constantes, pois elas são inerentes ao próprio sistema.

No Brasil, essa crise econômica ocorre imbricada com uma grave crise política e uma onda conservadora e reacionária amparada nos setores extremamente atrasados, que rompeu e tomou conta da sociedade brasileira. Essa condição impõe uma leitura em perspectiva histórica, para compreendermos a maneira como o sistema político é peculiar em cada momento e para compreender as tarefas políticas do presente.

O III Seminário Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC realizando nos dias 26, 27 e 28 de agosto de 2015, em Brasília, apresenta em seu documento final, a ideia que de 2002 a 2014, vivemos um pacto exitoso de poder, em que a estratégia adotada pelo Governo, no campo da economia, foi de manter de pé o nacional-desenvolvimentismo.

Ao se referir a Educação do Campo, o FONEC considera que esta última década constituiu-se num período exitoso no que se refere à legitimação e à institucionalização do direito à educação dos camponeses, tais como o Decreto da Educação do Campo; o Procampo-Licenciatura em Educação do Campo e o Pronacampo. Além desses programas, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e seus resultados demonstram que vivemos uma década de avanços.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) é de iniciativa do governo federal, lançado em 2011, sendo estruturado em **quatro eixos**: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. O segundo eixo acolheu o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (*Pronacampo*) e foi construído com a participação de movimentos sociais e sindicais.

Além da Licenciatura em Educação do Campo, o Pronacampo possibilitou a oferta de cursos de formação continuada aos professores que lecionam nas Escolas do Campo e quilombolas, por meio do financiamento e realização da Ação Escola da Terra. Outras ações do PRONACAMPO que podem ser destacadas: o EJA- Saberes da Terra.

Anote:

SAIBA MAIS

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (*Pronatec* - Lei 12.513/2011), é um dos projetos agregados ao Pronacampo no quarto eixo que acolhe a educação profissional. Embora exista uma discussão sobre a concepção de campo e a respeito de que tipos de profissionais são necessários para construir um modelo de desenvolvimento para o meio rural, os cursos do Pronatec necessitam ser revistos, pois não estão adequados à proposta da agricultura camponesa. Eles foram pensados segundo a lógica das grandes monoculturas, quando deveriam estar ligados à sustentabilidade e à agroecologia e representa um avanço do empresariado em relação às verbas públicas para a educação, já que para estes a educação não pode ser deixada para os educadores. Para esses, a educação também é um mercado. E uma mercadoria.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/2014) aprovado para o período de 2014-2024 é outro documento que pode nos ajudar a entender qual o contexto que asseguram a efetividade da Educação/Escolas do Campo. Ressaltamos que o processo final de aprovação do texto do PNE foi marcado por alguns retrocessos e aqui destacamos o que tange ao financiamento da educação pública brasileira, pois afetarão a consecução de todas as metas que exigem investimentos, entre elas as relativas à educação do campo.

As alterações feitas pelo substitutivo do Senado deixaram espaço para a privatização da educação, acrescentando ao plano – que deveria ser de Estado – programas governamentais, como o Pronatec, o ProUni, o Fies e o Bolsa-Creche, o que naturaliza e legitima legalmente o investimento de recursos públicos na iniciativa privada. Nesse sentido, são fatos notórios a exclusão da palavra “público” na meta 20, que prevê o investimento de 10% do PIB em educação, apenas no final dos dez anos de vigência do plano.

O texto da lei que apresenta o PNE está dividido em duas partes: a primeira contém o texto da lei e explicita as diretrizes do Plano Nacional de Educação, bem como outras responsabilidades dos entes federados; na segunda parte, no anexo, foi apresentado as 20 metas e as estratégias para alcançá-las.

A primeira referência à educação do campo aparece no artigo 8º, parágrafo 1º: “Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombolas, garantindo equidade educacional”. Podemos dizer que a educação do campo, indígena, quilombola e especial são aquelas que explicitamente aparecem no Projeto de Lei. Contudo, na maior parte, elas são referidas como estratégias e não figuram com centralidade nas metas.

A determinação de que os municípios, os estados e o Distrito Federal também considerem em seus planos a educação do campo reforça as responsabilidades desses entes em seus níveis de oferta educacional prioritários, já definidos na LDB.

Para cumprir o que está estabelecido no PNE, o Estado do Ceará elaborou o seu Plano Estadual de Educação (PEE- Lei nº 16.025/2016), explicitando sua preocupação com a Educação Indígena, Quilombola e do Campo, ao criar uma Meta específica para tratar do tema. A Meta 21 do Plano de Educação do Estado do Ceará visa “assegurar, ampliar e garantir, em regime de colaboração com a União e municípios, a Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo” (PEE- Lei nº 16.025/2016).

Neste segundo capítulo, você acompanhou o desenvolvimento da educação do campo no Brasil, inicialmente pensada e efetivada tendo como foco os princípios da educação rural, destacando as propostas do governo e sua relação com as questões políticas, sociais e econômicas até chegar aos dias atuais com a implantação da Lei 9.394/96 e as lutas dos movimentos sociais do campo pela garantia do direito à educação, historicamente negado a população camponesa. Nesse sentido, enfatizamos a importância de conhecer não apenas a letra da lei, mas o contexto no qual ela foi formulada e apreender as perspectivas que essas políticas abarcam, suas ideologias e visões de mundo relativas à educação. A esse respeito Saviani (1998, p.45), assim se expressa: “[...] não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar seu contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”.

Desse modo, mecanismos permanentes de monitoramento e avaliação da legislação e das políticas públicas devem ser implementados para propiciar a fiscalização das ações desencadeadas pelo poder público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, P. **Modernização da Agricultura**: Verbetes do Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ARROYO, M. G. Palestra sobre “Educação básica e movimentos sociais”. In: CEFEDES (Org.). Caderno de textos do seminário: **Trabalhadores do Campo e a educação no Brasil**. Contagem: CEDEFES, 2001.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S, et al., (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Maria Madalena da. **A formação do técnico em agropecuária frente ao avanço do capitalismo no campo brasileiro**: um olhar sobre o IFCE – campus Iguatu na busca pela (res)significação do ensino agrícola. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo - SP 2016.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Fundamentos políticos-pedagógicos para a educação do campo I**: a escola do campo. In: ZIENTARSKI, Clarice et all., (Orgs.). **Escola da Terra Ceará**: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

CONSTRUTORES DO FUTURO

Gilvan Santos

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente
Eu quero uma escola do campo
Que não enxergue aquelas equações
Que tenha como “chave mestra”
O trabalho e os mutirões

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas, que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o ciclo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Introdução

Como apresentado no capítulo dois, a concepção de escola do campo não se insere nas concepções hegemônicas de escola, pois é resultado da luta dos movimentos sociais pela terra e por uma educação do/no campo. Vejamos o que o dicionário de educação do campo afirma sobre isso:

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324-325).

A organização da escola do campo está inserida também na consolidação de uma concepção de escola no e do campo, assim, além de

garantir a escolarização, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo é fundamental na manutenção e avanço da luta pela terra, na compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo, na construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social.

Os primeiros capítulos expuseram os conceitos de educação, em geral, fundamentaram a singularidade e deram os fundamentos teóricos e políticos da educação do campo. Neste momento, o foco de nosso estudo será a escola, sua organização, constituição, currículo, etc., para discutir as possibilidades de atuação para uma educação transformadora e os limites postos pela estrutura político-social em que está inserida a educação e a escola do campo.

Ao discutir educação do campo não se pode perder de vista que ela responde a duas dimensões da educação simultaneamente: a educação em sentido **amplo** e em sentido **restrito**, ou seja, na escola, os educandos se formam como indivíduos humanos, mas também reproduzem em sua formação o tempo histórico em que vivem.

Por isso a educação do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

O **trabalho educativo** é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p.13).

Anote:

Anote:

Sobre a atividade desenvolvida pelo professor, não há consenso sobre sua natureza específica. Há teóricos que preferem chamá-lo de práxis educativa para evitar que se entenda que educação é trabalho em sentido ontológico, como discutido no primeiro módulo deste curso. Não é necessário especificar essas divergências aqui, mas indicar que ela existe. Para efeito deste curso, podemos entender que, ao falar de trabalho educativo e/ou práxis educativa, estamos nos referindo ao trabalho conscientemente elaborado e executado pelo professor com a finalidade de educar o(s) indivíduo(s).

Na contemporaneidade brasileira, parte da educação do trabalhador se realiza na escola, assim, é no chão da escola, no espaço **formal**, que se realiza majoritariamente o trabalho escolar. Os espaços **não formais** contribuem para a educação dos indivíduos, mas não se propõem a uma sistematização formal dentro dos quadros institucionais do Estado.

3.1 Organização Escolar para a Escola do Campo

A educação do campo é uma modalidade de ensino (Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010), portanto insere-se no **sistema educacional** brasileiro que envolve a educação formal e a educação não formal, bem como num **sistema de ensino** que corresponde ao conjunto de escolas que se organizam segundo uma legislação nacional comum. O sistema de ensino trata do processo de escolarização.

De acordo com Saviani (2010, p. 381), o “Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”. Pela definição do autor, percebemos que um sistema educacional nacional não deve homogeneizar, ao contrário, deve valorizar a diferença, pois ele se constitui de uma “unidade da variedade” (SAVIANI, 2010, p. 381).

A organização escolar deve, portanto, respeitar as particularidades de seu contexto. A escola do campo toma como imperativa a necessidade de integrar o ambiente escolar às necessidades da comunidade: tempo de plantar e de colher, dinâmica da comunidade, necessidades de desenvolvimento de melhorias, costumes, etc., entretanto o respeito à variedade da comunidade do campo deveria ser a compreensão sobre todos os espaços escolares. Esse entendimento está vinculado ao conceito da educação em seus dois sentidos: **amplo** e **restrito**.

A escola é, então, no plano macro-organizacional, regida por uma legislação comum, por políticas e programas nacionais de educação, além da legislação e políticas estaduais e/ou municipais. No plano micro-organizacional, executa o Regimento Escolar e o Projeto Político-pedagógico que devem ser elaborados coletivamente, já que a gestão escolar deve seguir os princípios da gestão democrática, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso VI, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), como segue:

Educação em sentido amplo: processo de transmissão da humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens; transmissão dos valores, conhecimentos, habilidades, etc. É um fenômeno próprio dos seres humanos, perpassa os momentos históricos, as sociedades, é essencial para o homem como ser social. Reproduz o homem.

Educação em sentido restrito: forma historicamente situada da educação. Transforma-se, de modo mediado e contraditório, acompanhando as transformações econômicas e sociais de um tempo histórico e de uma sociedade.

Anote:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988);

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A gestão democrática, então, é uma exigência para as escolas públicas brasileiras de modo geral, desenvolvida sobre os princípios da participação, da pluralidade, da autonomia e da transparência. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é a forma de planejamento pedagógico, político e administrativo, que estabelece os objetivos da escola e os mecanismos e estratégias mais adequados para alcançar esses objetivos. A construção do PPP nas escolas do campo deve se articular a uma análise crítica de seu papel.

Sobre a gestão democrática para as escolas do campo, em específico, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002) afirmam o seguinte:

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002).

Inserido nesse contexto de definições nacionais e gerais da educação básica, encontra-se a escola do campo que, de acordo com as Diretrizes Operacionais, possui sua identidade na vinculação com as questões inerentes à realidade em que está inserida. Leia-se:

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

Sem perder de vista que a legislação acerca da educação do campo é conquista dos movimentos sociais, é importante perceber que a escola do campo, portanto, não se desvincula da realidade do campo e, além disso,

insere-se na luta pela permanência com dignidade do sujeito do campo em sua terra. **A escola do campo precisa estar vinculada a um projeto de transformação da sociedade.**

Como definir se uma escola é ou não é do campo?

Partindo da definição dos marcos legais, encontraremos, na Política de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010), a seguinte definição:

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

Segundo Molina e Sá (2012, p. 327), a importância dessa definição dá-se não só pela:

[...] demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados.

Não é apenas uma questão de localização. Estar ou não na zona rural. Há que se discutir, entretanto, a questão da identidade, já que os sujeitos do campo podem não se identificar como tal. Para além da localização e da definição do IBGE, é preciso conquistar uma educação para o campo. Não se trata de criar modelos, mas de acompanhar o Movimento, ou seja, há um sujeito que se forma na luta, no Movimento, e este não é estático, ele se movimenta, por isso, o **movimento do Movimento**. “A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (CALDART, 2011, p. 24).

SAIBA MAIS

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade sem terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de **Pedagogia do Movimento**. É do **Movimento** por ter o sem terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (CALDART, 2011, p. 30).

Toda prática pedagógica se funda numa visão de mundo, num projeto de sociedade, numa visão de ser humano que se quer formar, desta forma, é preciso ter consciência de qual o projeto educativo da escola. O homem que se quer formar não é um ser isolado, apartado do mundo, mas um **sujeito coletivo**.

Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade. Esta é uma lição expressa pelo grande educador e lutador do povo russo, Anton Makarenko, e com a qual compartilhamos. Exatamente porque ninguém consegue ser um verdadeiro educador sozinho. O processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes (CALDART, 2000, p. 45).

SAIBA MAIS

Anton Semyonovich Makarenko foi um pedagogo russo que viveu entre 1888 e 1939, na Rússia. Desenvolveu em colônias, a principal experiência foi chamada de Colônia **Gorki**, uma pedagogia baseada na autogestão, no trabalho e na disciplina, buscando uma formação *omnilateral* para o indivíduo. Viviam em suas colônias jovens infratores. Sua experiência na Colônia Gorki está registrada em seu livro **O poema pedagógico**.

A dimensão da organização escolar das escolas do campo deve se fundamentar, então, na coletividade. “Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social” (MOLINA, SÁ, 2012, p. 329). A auto-organização, a tomada de decisões, encaminhamento das deliberações de modo que envolva a efetiva participação dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, é um princípio fundamental para a escola do campo.

Retomando a questão da identidade da Educação do Campo, esta deve ser construída a partir de uma cultura produzida através das relações mediadas pelo trabalho, esse no sentido de produção material e cultural da existência humana. A Educação do Campo busca interpretar a realidade para a construção de conhecimentos emancipatórios que realmente garantam a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo, assim como a permanência dos jovens nos espaços do campo.

O **Projeto Político Pedagógico** (PPP) deve ser um instrumento de organização e de consolidação das intencionalidades do trabalho pedagógico a

ser desenvolvido em cada escola, portanto, é um documento que deve ser construído coletivamente. O PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

Segundo Veiga (1998), ele possui uma **dimensão política**, pois deve estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da população e uma **dimensão pedagógica** que visa definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Trata da organização em dois níveis: **organização da escola como um todo** e a **organização da sala de aula**, nível que diz respeito à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica da sala de aula.

Ainda segundo Veiga (1998), deve ser construído com base nos princípios de:

- **Igualdade** quanto às condições de acesso e permanência;
- **Qualidade** nas dimensões formal ou técnica, que diz respeito aos instrumentos e métodos; e política, ou seja, sobre os fins, os valores e os conteúdos, além de expressar qual o tipo de sociedade e de cidadão que a escola objetiva formar;
- **Gestão democrática** que repense a estrutura de poder na escola, tendo em vista sua socialização;
- **Liberdade** baseada na autonomia, na elaboração de regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos na vivência coletiva, interpessoal;
- **Valorização do magistério**, ou seja, formação profissional, progressão funcional, qualificação e na competência dos profissionais, desenvolvimento profissional dos professores e da escola.

A construção do PPP é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (VEIGA, 1998). O PPP deve apresentar:

- **Finalidades:** efeitos intencionalmente perseguidos e almejados.
- **Estrutura Organizacional:** dois tipos básicos de estrutura:
 - Estrutura Pedagógica:** referem-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo.
 - Estrutura Administrativa:** a locação e a gestão de recursos humanos, físicos, e financeiros.
- **Currículo:** organização do conhecimento escolar, construção social do

conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-lo. O currículo não pode ser separado do contexto social, não é neutro.

- **Tempo escolar:** calendário escolar que ordena o tempo para as atividades da escola.
- **Processo de decisão:** estimular a participação de todos no processo de decisão, gestão democrática e participativa.
- **Relações de trabalho** baseadas na solidariedade, na reciprocidade e na participação coletiva.
- **Avaliação:** acompanhar as atividades e avaliá-las, levando à reflexão com base em dados concretos de como a escola se organiza para colocar em ação seu PPP (VEIGA, 1998).

3.1.1 Projeto político-pedagógico para a educação do campo

No que diz respeito ao projeto político pedagógico da educação do campo, Paiva (2008) destaca que deve ser uma prática educacional crítica e libertadora, construída pelos sujeitos sociais. Diante disso, cita três princípios para a construção do PPP das escolas do campo, que significa:

- a) assumir que os sujeitos que vivem no campo são construtores de conhecimento;
- b) que os sujeitos coletivos podem superar os obstáculos da tradição sociocultural e escolar;
- c) que os sujeitos sociais participam ativamente, construindo alternativas pedagógicas e forma de gestão coletiva – na tomada de decisão, na elaboração do fazer pedagógico pertinente à realidade sociocultural – constituindo o campo enquanto lugar de vida.

Romper com o modelo tradicional de gestão, que centraliza as decisões e impossibilita uma prática emancipadora, é indispensável para que haja uma real participação dos sujeitos coletivos, que seja aprendida e não imposta. Relacionando os apontamentos de Paiva (2008), acima e o parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, percebemos a exigência de uma prática que rompa com a visão assistencialista da educação rural, como apontado em capítulos anteriores, para construir uma educação para o campo e no campo, que valorize as especificidades dessa realidade.

O projeto político pedagógico da educação do campo deve ser construído pelo coletivo da escola, com participação de toda a comunidade e dos movimentos sociais, para que se pense numa escola que tenha como projeto social a real transformação da sociedade, tendo como horizonte, em curto prazo, a reforma agrária.

E qual é o **papel do professor** nesse movimento?

Para discutir sobre a prática pedagógica, utilizaremos o texto da professora Lígia Márcia Martins, *Reflexões acerca da prática pedagógica*. O texto nos é interessante porque visa pôr bases a uma educação escolar que promova o máximo de desenvolvimento do indivíduo, portanto, são apontamentos que se inserem no movimento pela educação pública, pela educação dos trabalhadores e, em nosso caso, pela educação do campo.

Anote:

Prática social: “[...] as ações concretas do conjunto de homens e mulheres que, ao longo do tempo e com seu trabalho constroem as condições objetivas que sustentam suas vidas, a de seus semelhantes e, sobretudo, das novas gerações” (MARTINS, 2016, p. 293).

Segundo Martins (2016), a prática do professor ultrapassa sua prática pedagógica e alcança uma prática social, dessa forma, a prática pedagógica é um tipo singular de prática social, portanto, seus resultados vão bem além da sala de aula e da escola.

A prática pedagógica, então, abarca três dimensões: dimensão estrutural, a dimensão gnosiológica, e a dimensão pedagógica (FORESTI *apud* MARTINS, 2016, p. 294). A primeira envolve o sistema político e econômico que organiza a sociedade, as especificidades do momento histórico

e o modo como a escola se insere nas demandas sociais. A segunda diz respeito à capacidade humana de conhecer a realidade, bem como a aspectos epistemológicos que tratam do exame da veracidade de tais conhecimentos. A terceira dimensão, a pedagógica, diz respeito à “Compreender para quê, para quem e como proceder o ensino escolar, apontando na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados e que referenciam a prática social ao longo da história” (MARTINS, 2016, p. 295).

É preciso perceber na escola o espaço de contradição, pois, ao mesmo tempo em que ela se insere na dimensão estrutural explicada acima, ela pode “[...] operar a favor da análise crítica sobre a sociedade que vivemos e a serviço da máxima humanização dos indivíduos, sobretudo, dos filhos e filhas da classe trabalhadora” (MARTINS, 2016, p. 294).

Sobre a dimensão gnosiológica é fundamental pensar que a construção do conhecimento tem uma implicação social, pois ela intervém na realidade. Pensemos sobre a importância da escola na formação dos indivíduos e sobre como o conhecimento pode interferir na prática social dos trabalhadores, lembremos como a ciência desenvolve o modo de produção, com pesquisas, experiências, criação de máquinas novas, etc. Compreendendo isto, fica mais

claro entender a **dimensão política da construção do conhecimento** e perceber a necessidade de que os trabalhadores acessem o que se produziu de conhecimento na história da humanidade.

Assim, “Diante do exposto, afirmamos a prática pedagógica como síntese das dimensões estrutural, gnosiológica e pedagógica que se objetiva sob orientação de um *projeto político-pedagógico* [...]” (MARTINS, 2016, p. 295). Aqui já podemos entender que o *projeto político-pedagógico* da escola diz respeito à sua prática, aos seus valores, ao seu objetivo de formação humana, etc. O documento intitulado Projeto Político Pedagógico deve expressar essas concepções.

Para avançar na discussão sobre a ação do professor, vamos distinguir, na citação abaixo, **metodologia** e **procedimento** de ensino:

O método não se identifica com os procedimentos adotados (aula expositiva, projetos, trabalhos em grupo, seminários, etc.), mas, outrossim, expressa a capacidade humana para idear [prever na consciência] um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas de fazê-lo. Os procedimentos de ensino, por seu turno, compreendem as estratégias por meio das quais a prática se realiza iluminada teoricamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto (MARTINS, 2016, p. 297).

O método está, então, subjacente à prática cotidiana do professor. A seleção de procedimentos de ensino está orientada para uma finalidade. Quando esta finalidade não é clara para o professor não quer dizer que ela não existe, mas, é provável que o professor esteja reproduzindo os objetivos, valores, etc. estabelecidos por outros: a política educacional, o Estado, os organismos mundiais, etc. Na escola do campo, devido a tudo o que se argumentou até aqui, o professor precisa estar integrado aos objetivos da comunidade, do movimento pela terra porque essas questões são fundamentais para o estabelecimento dos objetivos da educação do campo, portanto, para fundamentar o método do próprio professor.

Para finalizar este capítulo, leiamos alguns pontos defendidos em Arroyo e Fernandes (1999, p. 67), em *Por uma educação básica do campo*:

- 1 - Criação de um projeto para a educação no meio rural – Por uma escola do campo.
- 2 - Produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa.
- 3 - Uma educação que valorize a vida do campo: uma escola com identidade própria.
- 4 - Uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da vida, para a promoção humana.

Na próxima seção, discutiremos sobre o currículo, sobre as teorias hegemônicas de currículo e como ele se articula com o papel da educação. Conquistar uma escola do e no campo é um Movimento que atravessa as dimensões abordadas aqui: uma compreensão do lugar da escola do campo, a identidade de seus sujeitos como um coletivo, a organização escolar; tudo isso deve constar no PPP porque esse documento sintetiza justamente os fundamentos de atuação de cada escola.

PARA COMPLEMENTAR A APRENDIZAGEM

Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>

3.2 Concepções de Currículo

Esta seção visa revisar o conceito e as teorias do currículo para servir de introdução à próxima seção que propõe elementos para a construção de um currículo para a escola do campo.

Seguindo a definição de Sacristán (2000, p. 20-21), o currículo é uma construção social que preenche a escolaridade com conteúdos e orientação, por isso cada contexto escolar constrói seu currículo. Desse modo, o currículo é entendido pelo autor como uma práxis, pois variadas ações intervêm em sua configuração; entretanto, adverte o autor que isso ocorre dentre de um conjunto de condições concretas: cultura, sociedade, política, economia, bem como não é indiferente a que tem o poder.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

A elaboração curricular não é desvinculada das questões que apontamos até aqui, ao contrário, precisa alinhar-se à comunidade escolar, ao contexto em que a escola está inserida. No caso das escolas do campo, não é diferente, assim, não se pode perder de vista as relações que engendram a elaboração curricular escolar.

Trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Dessa forma, a construção do currículo é, também, um espaço de disputa política. Nereide Saviani (2000, p. 10) compreende o processo pedagógico como uma relação entre conteúdo e método; relação que “[...] é um dentre os múltiplos movimentos que se implicam e se determinam mutuamente” (ibidem), ou seja, o conteúdo e o método de exposição de ensino deste conteúdo não podem ser compreendidos separadamente. Nesse sentido, depreende-se que “[...] a relação *conteúdo/método implica a relação Currículo/didática*” (SAVIANI, 2000, p. 11).

O processo pedagógico – já é possível perceber aqui – não é simples. Sobre a dimensão do currículo e da didática, a autora aponta:

Do ponto de vista do Currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a *dimensão didática do processo pedagógico* (SAVIANI, 2000, p. 11).

Do ponto de vista da Didática, a definição de métodos de ensino-aprendizagem deve levar em conta aspectos lógico-psicológicos e socioculturais da organização da atividade cognoscitiva e do processo de assimilação/apropriação do conhecimento sem perder de vista o arcabouço conceitual, a estrutura das disciplinas escolares, ou seja, a *dimensão curricular do processo pedagógico* (ibidem).

Segundo Hamilton (*apud* SAVIANI, 2000), o emprego do termo currículo remonta à Reforma Protestante, mais especificamente com o Calvinismo, no final do século XVI; usado em escriturações da Universidade de Leiden, na Holanda. O primeiro registro, entretanto, ainda segundo o autor, apontado pelo Oxford English Dictionary, é de 1663 e se refere a um atestado de graduação outorgado pela Universidade de Glasgow, na Escócia. Currículo aqui tinha uma ideia de ordem (no sentido de sequência interna) e de disciplina (no sentido de coerência estrutural), segundo a autora.

Com efeito, à ideia de currículo soma-se a de ordenação, que implica “metodização” no sentido de formalização: “o ensino adquiriria maior força e/ou eficiência se se formalizasse (ou ‘metodizasse’)” (Ibidem: p. 201). Nisso tudo, a *regularidade* e a *centralidade* inerentes ao preceito calvinista de *disciplina* (no sentido de regra de vida) como elemento de coesão da escola (SAVIANI, 2000, p. 21).

Com o tempo, a ideia de currículo passou de registro da vida estudantil para significar o conjunto dos traços sequenciais da escola (SAVIANI, 2000, p. 21). A autora aponta essas raízes do conceito de currículo para indicar que a ideia de controle, de ordenação é ainda presente nos dias de hoje. Para os fins deste capítulo, também vale esse apontamento.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 15), o currículo engendra sempre uma seleção e que cabe às **teorias do currículo** explicar o porquê de determinadas escolhas serem feitas para constituir um currículo e outras não. Aquelas questões apontadas no capítulo anterior sobre a elaboração, o entendimento consciente do projeto político-pedagógico da escola reverberam aqui, pois, na construção do currículo é preciso saber qual ser humano se quer formar, quais os valores, etc. porque, a cada modelo de ser humano, corresponde um tipo de conhecimento, portanto, um tipo de currículo.

“No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (SILVA, 2005, p. 15). As teorias do currículo não tratam só de entender o currículo, não são puras teorias, não são neutras.

Segundo Silva (2005), as teorias do currículo tradicionais se pretendem apenas teorias neutras, científicas sem interesse; aceitam mais facilmente o que já está posto socialmente, preocupando-se com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, no entanto, defendem que nenhuma teoria é neutra, mas que se imbrica nas relações de poder; procuram entender os interesses por trás da seleção de um currículo, preocupam-se com as relações entre “saber, identidade e poder” (SILVA, 2005, p. 17).

Por não se tratar do objetivo central desta seção, não nos deteremos na caracterização de cada teoria do currículo, mas se faz importante compreender, mesmo que de modo geral, quais são essas teorias e o que elas possuem em similaridade e diferença, assim, poderemos pensar mais fundamentadamente em qual currículo vivemos e sobre quais bases ele se constrói.

Organizar a educação escolar visando garantir esta interconexão pressupõe conceber o ensino como processo, norteado por finalidades educacionais claramente estabelecidas e integrando dialeticamente o conteúdo, a organização da atividade cognoscitiva (ensino) e assimilação/apropriação do conteúdo (aprendizagem) com os meios e condições necessários à realização dos objetivos (SAVIANI, 2000, p. 53).

Como selecionar e organizar o conteúdo escolar para atingir o objetivo de formar o sujeito do campo? Que sujeito do campo quer-se formar? São questões que permeiam a construção de um currículo para as escolas do campo e não podem ser concebidas como um modelo pré-determinado, por isso não se objetiva aqui elaborar quaisquer receitas de como educar, mas colocar as bases para discussão e construção singular de cada escola do campo no seu cotidiano pelos seus sujeitos e a partir de suas necessidades.

Observemos o quadro a seguir no qual Silva (2005, p.17) resume as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas enfatizam:

TEORIAS DO CURRÍCULO	CATEGORIAS ENFATIZADAS
TEORIAS TRADICIONAS	ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos
TEORIAS CRÍTICAS	ideologia poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência
TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo

(SILVA, 2005, p. 17)

Tabela 1 - Teorias do Currículo

3.2.1 Das teorias tradicionais às teorias críticas e pós-críticas: seguindo Tomaz Tadeu da Silva

Neste subtópico, apresentaremos algumas ponderações sobre currículo na perspectiva de autores e/ou correntes que se propuseram a discutir sobre ele. Para tanto, utilizaremos a obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo de Tomaz Tadeu da Silva*. As anotações feitas por ele

no que tange ao percurso das teorias do currículo é de grande utilidade para compreendermos como se pensou o currículo ao longo da história, desde seu surgimento como área de pensamento inserida na educação.

The curriculum, de Bobbitt, escrito em 1918, é considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo de estudos. Segundo Silva (2005), as respostas de Bobbitt eram conservadoras para perguntas que se faziam à época em seu país, Estados Unidos, sobre o papel da educação escolarizada. A proposta de Bobbitt igualava o funcionamento da escola ao de qualquer empresa comercial e industrial, segundo Silva (2005),

[...] Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 2005, p. 23).

O que predomina na visão de Bobbitt quanto ao currículo é a organização, a sistematização, a capacidade de acompanhar e avaliar os resultados, assim, o currículo é mecânico. Segundo Silva (2005, p. 24), com Ralph Tyler, a visão de Bobbitt tornou-se hegemônica e influenciou vários países como o Brasil, durante boa parte do século XX. Observe-se:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1, que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2, que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3, como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4, como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2005, p. 25).

As teorias tradicionais como a de Tyler só seriam contestadas no final do século XX, período de grandes transformações. Silva (2005) cita a influência de Michael Young, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, sem esquecer Paulo Freire, no Brasil. Sob essas influências, aponta Silva (2005), as teorias críticas passam a questionar os pressupostos do que está determinado nos sistemas educacionais; partem da análise das desigualdades sociais, compreendem a necessidade de transformação social. “Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer*, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (SILVA, 2005, p. 30). São teorias fundamentais para questionar como se estabelecem os pressupostos

da prática educativa, mas precisamos compreender qual a transformação social que elas advogam para compreender se e como elas contribuem para a compreensão de um currículo no interesse dos trabalhadores, mais especificamente dos trabalhadores do campo.

A título de informação, segue a cronologia apresentada por Silva (2005, p. 30) na obra que estamos nos apoiando:

- 1970 – Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*;
- 1970 – Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*;
- 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*;
- 1971 – Baudelot e Establet, *L'école capitaliste em France*;
- 1971 – Basil Bernstein, *Class, codes and control*, v.1;
- 1971 – Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of educations*;
- 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*;
- 1976 – William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*;
- 1979 – Michael Apple; *Ideologia e currículo*.

Apesar de o autor apresentar o nome de algumas obras na língua original, o que nos interessa aqui é conhecer as principais publicações que fizeram a construção de uma teoria crítica do currículo, portanto, contestam uma visão tradicional de currículo desarticulada da realidade social e das relações sociais, apontadas por eles como relação de poder. Tomaz Tadeu da Silva discute cada uma das teorizações sobre o currículo, mas aqui a intenção é apenas indicar as linhas gerais de cada corrente.

Sobre as teorias pós-críticas, Silva (2005) enfatiza o conceito de multiculturalismo para destacar a contribuição dele ao discutir o que é hegemônico em termos de cultura e o porquê desta hegemonia, portanto,

Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo, aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. [...] O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe (SILVA, 2005, p. 90).

O multiculturalismo põe em xeque a hegemonia do currículo e isto é fundamental para a valorização da diversidade cultural. As teorias críticas do currículo apontam para a necessidade de compreender que a hegemonia é a de quem detém o poder. Para além das teorias críticas e pós-críticas,

o currículo é uma expressão da classe dominante e do tipo de homem que ela quer formar, principalmente no que tange ao tipo de sociedade que ela quer manter, assim, ao contrário do que afirma a citação acima sobre a desigualdade social, cultural, etc., ela está intimamente atrelada às questões de classe.

Se o objetivo da escola é a transformação social, da vida dos indivíduos e isso está atrelado aos objetivos da educação do campo, como visto até aqui, o compromisso é com a:

[...] construção de um currículo em uma abordagem democrática onde a população do conhecimento pode e deve fazer-se rigorosa, porém, solidária e fundamentalmente comprometida com os valores legítimos da sociedade brasileira (SAUL apud SAVIANI, 2000, p. 40).

Avançados no conceito de currículo e de suas teorias, bem como da crítica a esses conceitos, podemos tentar discutir o conceito de **currículo oculto**.

Giroux (1986, p. 71) assim define currículo oculto: “[...] normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”. Sobre isso, o autor afirma que os estudos sobre o currículo oculto só fazem sentido de avançarem da descrição à crítica, ou seja,

[...] elas tem por obrigação a tarefa de analisar como o currículo oculto funciona não simplesmente como um veículo de socialização, mas também como um órgão de controle social, que opera para proporcionar formas diferenciadas de escolarização para classes diferentes de estudantes (GIROUX, 1986, p. 71).

Avançados no conceito de currículo e de suas teorias, bem como da crítica a esses conceitos, podemos tentar discutir o conceito de currículo oculto.

Giroux (1986, p. 71) assim define currículo oculto: “[...] normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”. Sobre isso, o autor afirma que os estudos sobre o currículo oculto só fazem sentido de avançarem da descrição à crítica, ou seja,

[...] elas tem por obrigação a tarefa de analisar como o currículo oculto funciona não simplesmente como um veículo de socialização, mas também como um órgão de controle social, que opera para proporcionar formas diferenciadas de escolarização para classes diferentes de estudantes (GIROUX, 1986, p. 71).

É importante lembrar que o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, (Art. 2º), indica a necessária relação entre as especificidades do campo e a construção do currículo de suas escolas.

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

A análise e a crítica são fundamentais. Para a educação do campo, é preciso que o movimento de análise e crítica leve à transformação, já que o que esteve posto como hegemônico para o campo durante anos em termos de currículo não correspondia à sua posição de classe, nem aos interesses de sua realidade. Por esses motivos, apontou-se, no início deste capítulo, que é preciso conquistar um currículo para o campo.

No próximo capítulo, nos deteremos mais especificamente sobre as possibilidades de construção de um currículo que interesse às escolas do campo.

3. 3 Currículo e Educação do Campo

Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais.
Em cada tempo nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios. Em que territórios e em que disputas conformamos quem somos? (ARROYO, 2011, p. 09).

Como a escola do campo, historicamente, seguiu o modelo da escola urbana, seu currículo era uma transposição do modelo urbano para a realidade rural. A discussão sobre a especificidade do conhecimento do campo, dos valores, das necessidades objetivas, da cultura, etc. da zona rural é recente; tem sua consolidação com a luta pela Reforma Agrária, conforme apontado nos capítulos anteriores.

Veiga critica a forma como o conhecimento é desenvolvido na escola. Vimos na seção anterior que esta forma está integrada com as formas tradicionais de pensar o currículo. Vejamos o que afirma Veiga (1995, p. 79):

Os conhecimentos transmitidos são concepções abstratas, autônomas, independentes da realidade socioeconômica e política, tidos como universal. O ensino das diferentes disciplinas resume-se em dar o programa, em cumprir as determinações provenientes de órgãos como tais como secretarias da Educação, delegacias de ensino [...].

Conhecimento: O termo conhecimento, derivado do latim *cognoscere*, possui várias acepções. Ele pode significar: a) uma simples “informação” ou a “ciência” de algo ou de um fato particular, [...]; b) “discernimento”, “critério”, “distinção”, [...]; c) “experiência” [...] e e) um objeto apropriado pelo pensamento por meio de um processo sistematicamente elaborado no qual os passos pelos quais se chega ao resultado fazem parte de sua estrutura [...] (ROLO; RAMOS, p. 147).

O conhecimento, ao contrário, como parte necessária para que o homem realize trabalho, precisa ter como base a realidade mesma, a forma como os indivíduos produzem sua própria existência. Dessa forma, o currículo se configura como um campo de disputa sobre quais saberes são necessários à formação dos indivíduos, sobre quais os conhecimentos que conformam quem somos, ou seja, quais conhecimentos nos constituem como seres. Sobre isso, observemos o que diz Veiga (1995, p. 82):

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

É nesse sentido que Arroyo (2011) afirma ser a escola disputada na correlação de forças, assim, os profissionais são também disputados, ou seja, as consciências dos professores são foco de tensões sociais, políticas e culturais, pois a consciência se expressa em sua prática docente. Professores mais autônomos, contestadores, engajados são certamente mais conscientes de seu papel, de seu lugar na sociedade e na comunidade, de seu projeto de educação e sociedade, etc. O autor continua: “Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos” (ARROYO, 2011, p. 13). Os controles gestores apontados aqui não tratam dos pares apenas que assumem esse papel, mas do sistema como um todo, pois possui o seu modelo de homem e de sociedade que deseja reproduzir. Vejamos:

Diante desse quadro social e político em que a escola, nós, os educandos e os currículos estamos imersos, somos obrigados(as) a avançar nas consequências dessas disputas para o território da escola, da sala de aula e dos currículos. São os espaços concretos onde nosso trabalho se materializa e particulariza. A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-estar (ARROYO, 2011, p. 13).

De acordo com o autor acima (ARROYO, 2011), o currículo, por ser o núcleo central mais estruturante da função da escola, é o território mais normatizado, mais cercado, ao mesmo tempo em que é o mais politizado, inovado; e aponta a variedade de diretrizes curriculares para a educação básica como indicador, ou seja, é preciso cercear o currículo, definir o que vai ser ensinado na escola.

Outro indicador apontado por ele é a quantidade de avaliações voltadas para o que ensinamos na sala de aula. "Esses vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados, seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento" (ARROYO, 2011, p. 16).

O próximo capítulo vai expor as experiências em educação do campo que têm se desenvolvido no Brasil, por isso, o objetivo deste capítulo não é tratar dessas experiências, mas dialogar para a possibilidade de construção de um currículo para as escolas do campo. Efetua um duplo movimento: questionar o que está posto e criar as bases para construção de algo novo. Mais uma vez, não se trata de modelos prontos a serem copiados independentemente de cada contexto.

Se retomarmos à pergunta de Arroyo (2011) sobre quais conhecimentos conformam quem somos, poderemos levar essa questão para o nível da coletividade do movimento pela educação no/do campo. Caldart (2011, p. 149-150) nos responde que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

"Uma escola do Campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista" (SILVA, 2016, p. 110). Essa afirmação tem consequências fundamentais para o funcionamento da escola seja do ponto de vista da organização, do currículo e, portanto, dos objetivos a serem alcançados por ela, seja do ponto de vista estrutural e das condições de execução de seu trabalho.

As classes multisseriadas, por exemplo, são uma realidade para o campo brasileiro. A escola do campo refletiu durante anos a escola urbana: seriada e linear, entretanto, isso se deu em meio às contradições da realidade das escolas do campo: poucos profissionais, estrutura precária, etc.

Essa realidade diz mais respeito ao Ensino Fundamental, entretanto, reverbera no Ensino Médio, tendo em vista que as crianças que se formam nas classes multisseriadas irão ingressar no Ensino Médio.

O antagonismo da educação do campo não é com a educação da cidade, mas com o projeto de educação burguesa para a classe trabalhadora. Essa elaboração vem sendo concretizada no acirramento da luta de classes no campo, na atual conjuntura, que confronta o projeto de agricultura capitalista com a necessidade de afirmação de um projeto de agricultura da classe trabalhadora camponesa (SILVA, 2016, p. 120).

3.3.1 Elementos para pensar o currículo da escola do campo

A análise crítica da realidade, do meio em que a escola está inserida, das forças que tencionam o modo de produção do campo, além do meio educativo, das formas educativas e instrucionais, das formas de gestão, etc. são elementos a serem levados em consideração na construção do currículo (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010). Utilizando o quadro de Freitas (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 187), os autores acima expõem as “[...] interrelações que configuram a pedagogia do meio assentada no sistema de complexo trabalho, natureza, e a sociedade”. Vejamos:

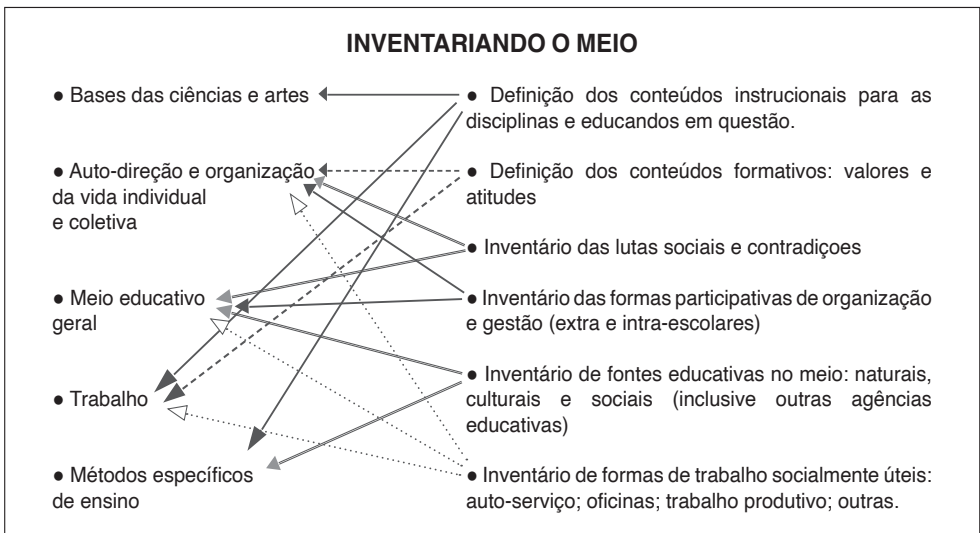


Figura 9 - Inventariando o meio

Quadro elaborado pelo professor Luiz Carlos de Freitas a partir da obra de Pistrak, *A Escola Comuna*. São Paulo, Expressão Popular. 2010. Apresentado em palestra na UEFS, maio de 2010.

Observemos como os aspectos de construção do currículo se relacionam com as variadas dimensões da realidade, pois o inventário do meio consiste no entendimento das necessidades de formação do homem.

Os planos de estudos nos dizem sobre os objetivos a serem alcançados e o conhecimento que será tratado em uma dada organização do trabalho pedagógico no interior da sala de aula, na escola e para além dela, visto termos os espaços pedagógicos e os tempos pedagógicos na escola e para além dela. É esta, portanto, a lógica e teoria do conhecimento, que requer o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, que vai nos permitir estabelecer nexos e relações entre o geral, o particular e o singular (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 187-188).

A educação trabalha no campo do **particular**. Ela busca fazer a mediação entre os indivíduos singulares e aquilo que os une no campo do universal. Assim, é um direito de cada ser humano acessar os conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, bem como acessar aquilo que ele produz em sua comunidade. Universal, particular e singular não se rompem; a individualidade não elimina nossos traços universais.

Vejam os que os autores apontam como aquilo que deve ser considerado para analisar um currículo no interesse do ser singular do campo (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 188-191):

- 1) O currículo é um instrumento político, por isso interage com a ideologia;
- 2) O currículo incorpora a racionalidade dominante, portanto, está impregnado da lógica da competição, do mercado.
- 3) Posição crítica quanto à lógica da eficiência e eficácia, compreendendo que a educação só será política quando os trabalhadores puderem se apropriar dos conhecimentos necessários à luta;
- 4) Da presença do currículo oculto e de sua influência nos processos de aprendizagem dos estudantes;
- 5) A necessidade de uma mudança substancial na estrutura da escola que permita a inclusão dos excluídos, devido à luta de classes, “[...] que é econômica, ideológica e política”;
- 6) “O currículo como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social”;
- 7) O currículo pensado para transformar o trabalho pedagógico na sala de aula e na escola;
- 8) Tomada de posição, compreensão teórica e engajamento sobre o currículo, os fundamentos, as diretrizes e as políticas de educação do campo;
- 9) Currículo que considere os processos dos sujeitos da vida do campo, que dialogue com a vida real e sua

especificidade;

10) Embate entre os projetos para o campo: Agronegócio (capital) e Agricultura Camponesa (trabalho);

11) “O currículo escolar que realiza a tarefa de educar, que trabalha as diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral, pela mediação específica do trabalho em seu sentido ontológico como fundante do ser social”.

12) Organizar as propostas de acordo com a legislação vigente que já avança quanto às necessidades da realidade do campo;

Os apontamentos acima são extensos, mas indispensáveis para compreender a construção de um currículo do campo. Que homem queremos formar? Os autores apontam que, no campo, há duas teses em tensionamento, ou seja, disputando força: “[...] uma que defende a formação de um novo trabalhador e a outra que defende a formação de um novo ser humano” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 192).

O currículo da escola do campo se integra com o projeto político-pedagógico da escola, conforme discutido na primeira seção deste capítulo. Taffarel, Escobar e Perin (2010) avançam para compreender o currículo como um plano de vida, ou seja, por uma vida transformada, emancipada. Como proposta, os autores, então, apresentam um método de organização chamado “método de organização do programa de ensino segundo os complexos”. Não é objetivo deste texto, como dito anteriormente, especificar modelos, mas introduzir as bases para a discussão de um currículo para a educação do campo, nesse sentido, não nos deteremos em expressar tal modelo.

Na próxima seção, serão expostas experiências concretas de construção pedagógica de escolas do campo. Nele, retornaremos para problemas que aqui foram apontados de forma abstrata.

TEXTO SUPLEMENTAR

O sistema de complexos temáticos

O Sistema de Complexos Temáticos (PISTRAK, 2008) foi elaborado por educadores russos no período pós-revolução e baseado na filosofia do materialismo histórico-dialético como uma orientação para a organização do ensino, objetivando a compreensão, por parte dos estudantes, da realidade atual. O sistema visava à organização sintética de todo o ensino, não se constituindo em uma técnica de organização do programa (PISTRAK, 2008, p. 133). Portanto, a importância do sistema de complexos está em servir à compreensão da realidade.

O termo complexo reflete o reconhecimento de que a realidade não é simples e que suas diversas partes encontram-se interligadas num todo, um ponto de vista coerente com nossa posição filosófica.

Nereide Saviani (2011), em artigo sobre a contribuição de Nadedja Krupskaya — que fazia parte do Comissariado do Povo para a Instrução Pública juntamente com Pistrak — para a concepção socialista de educação, apresenta o programa educacional para aquele período, organizado não por matérias, mas por complexos. Nesse programa, um complexo temático é definido como conjunto dos fenômenos concretos tomados da realidade e agrupados em torno de uma idéia ou tema central é definido (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 26 apud SAVIANI, N., 2011, p. 34). Ou seja: um complexo é constituído por um conjunto de temas interligados a um tema central de caráter mais geral que os demais.

Para a escolha de cada tema constituinte de um complexo, o critério primeiro é o vínculo com o plano social. Os temas de um complexo, portanto, não podem ser fortuitos, nem insignificantes. Na sua seleção deve se mostrar claramente a interrelação entre os fenômenos sob estudo (PISTRAK, 2008).

Os temas centrais devem ser “eixos em torno dos quais todas as forças da escola devem ser empregadas, incluindo-se o estudo das matérias” (SAVIANI, N., 2011, p. 34). Nesse sentido, todas as disciplinas escolares, bem como as atividades que perpassam as disciplinas — a exemplo da leitura, da escrita, dos cálculos matemáticos — devem estar

associadas ao estudo dos temas e a serviço da compreensão da realidade material e social.

Desse modo, o ensino deve estar relacionado a questões sociais, econômicas e políticas e, portanto, o estudo dos temas escolhidos no sistema de complexos se liga à histórica luta dos explorados contra os exploradores. O Sistema de Complexos Temáticos contribui para a apropriação da ciência moderna e à compreensão de sua aplicação na técnica, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais (COLAVOLPE; TAFFAREL, 2009).

Do ponto de vista metodológico, Pistrak (2008) aponta alguns aspectos de ordem prática para a aplicação do Sistema de Complexos Temáticos. São elas:

a escolha do objeto do complexo, a seleção do tema do complexo deve ser vinculada o programa oficial, tendo como critério ser um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual (PISTRAK, 2008, p. 135); a forma de estudar cada tema do complexo: cada complexo deve ser analisado como um todo, cujo tema central mostra-se claramente relacionado ao demais temas que, por serem secundários, na organização escolhida, não são menos importantes;

a organização do ensino: cada disciplina deve discernir qual sua contribuição essencial para que as ideias vinculadas ao tema central possam ser compreendidas, deve-se definir a metodologia de ensino para atingir os objetivos propostos; as disciplinas devem ser agrupadas, sendo os programas reunidos em um plano geral de trabalho que, ao final de sua aplicação, deve ser avaliado;

a organização do trabalho dos estudantes: o sistema de complexo deve ser compreensível e claro para os jovens, de modo que o sentido dos estudos científicos [escolares] deve ser compreendido não no término do ensino mas durante o próprio ensino (idem, 2008, p. 153), mas que vá além, desencadeando o trabalho real, a auto-organização e a atividade social interna e externa à escola.

Na educação escolar, então, torna-se necessário unir a proposição de organização do ensino com a forma de se trabalhar este ensino, com o fim de alcançar os objetivos pretendidos, quais sejam: discutir conteúdos a partir de temas socialmente relevantes, contribuindo para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: _____. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2ed. Brasília: UnB, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Decreto nº 7 352**, de 04 de novembro de 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de abril de 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (org.) **Projeto popular e escolas do campo**. Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2ed. Brasília: UnB, 2000.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Tradução de ngela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986).

MARTINS, Lígia Márcia. Reflexões da prática pedagógica. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues.

Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016. p. 293-302.

MOLINA, Mônica Castagha; Sá, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. ali. **Dicionário da educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAIVA, Irene Alves de. A construção do projeto político pedagógico. In: FOERSTE, Irineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Scheneider. **Projeto político pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete. et. ali. **Dicionário da educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n.44, maio/agosto, 2010. p. 380-412.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

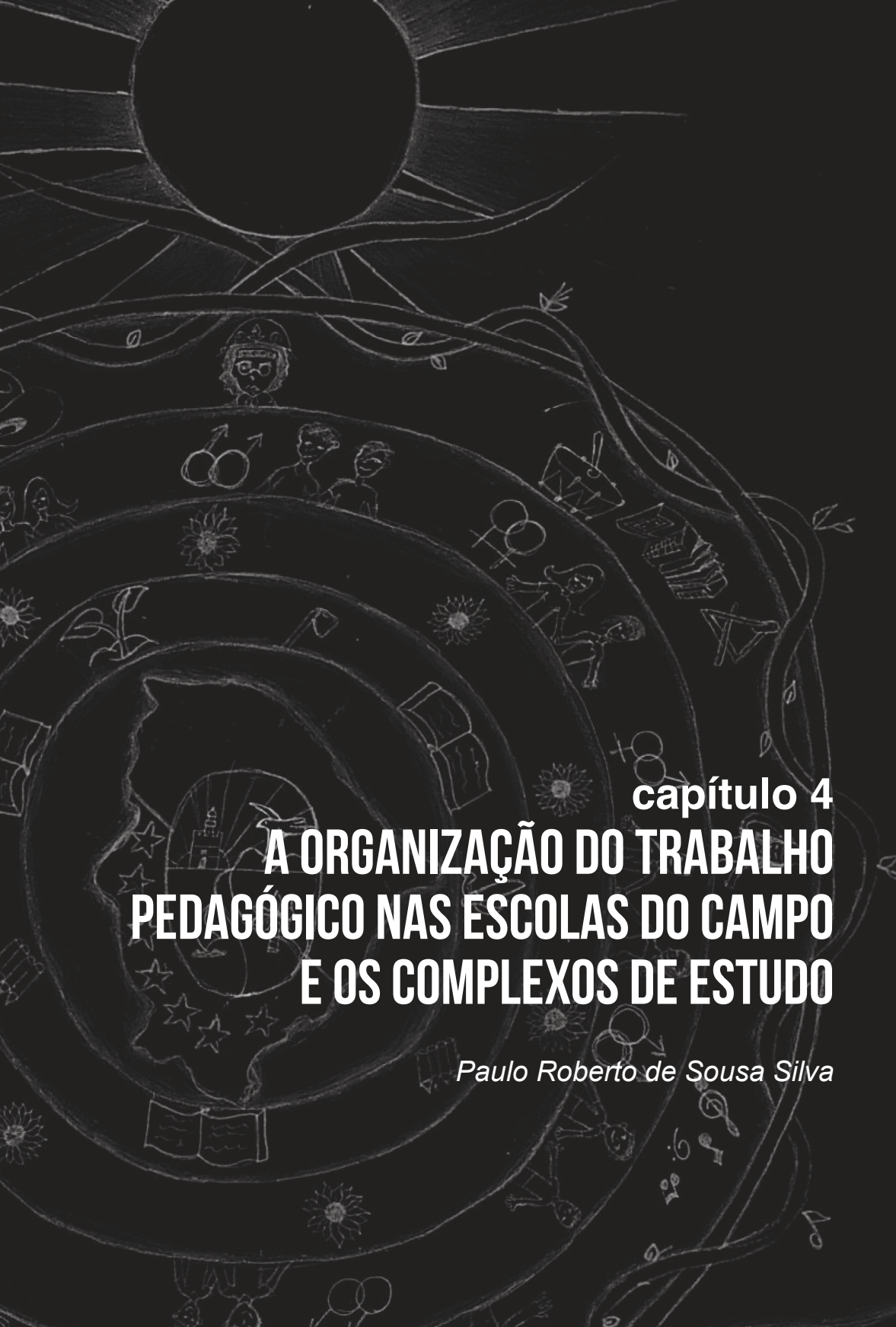
SILVA, Paulo Roberto. Fundamentos político-pedagógicos para a Educação do Campo I: a Escola do Campo. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues. **Escola da Terra Ceará:** conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016. p. 293-302.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; SANTOS JR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) **Escola Fundamental**: currículo e ensino. Campinas – SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-35.



capítulo 4
**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO
E OS COMPLEXOS DE ESTUDO**

Paulo Roberto de Sousa Silva

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo principal subsidiar a formação continuada de professores de escolas do campo, tomando como foco temático a organização do trabalho pedagógico, considerando tanto as práticas educativas da sala de aula, quanto a organização do trabalho da escola em geral (FREITAS, 1995 p. 94 *apud* TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 155).

Trata-se de um exercício reflexivo que vem sendo construído a partir da experiência das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará, que, por sua vez, insere-se na elaboração teórico-prática que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) vem realizando em torno das escolas de áreas de reforma agrária nas várias regiões do Brasil, sobretudo na última década.

Desde suas origens, a luta do MST por educação escolar nas áreas de reforma agrária tem sido acompanhada por uma crítica à forma escolar hegemonicamente instituída e por um esforço criativo de transformação da escola, nos limites das possibilidades históricas. Para tanto, tem recorrido às diversas experiências e elaborações da classe trabalhadora, dentre as quais, a Educação Popular, a Pedagogia Socialista e a própria elaboração da Pedagogia do Movimento.

Na última década, as experiências de educação escolar do MST têm dialogado bastante com a Pedagogia Socialista Russa, do período inicial da Revolução Soviética, entre 1917 e 1924, principalmente pelo acesso a obras de pedagogos russos, dentre os quais Pistrak, Shulgin e Krupskaya, até então inéditas no Brasil, que tratam, sobretudo, da Escola-Comuna, iniciativa de construção de uma nova escola sintonizada com os objetivos da revolução socialista, a Escola do Trabalho.

Embora a referida iniciativa tenha sido interrompida no início da década de 1930, sendo, portanto, uma obra inacabada e que apresenta limites, constitui-se numa das mais importantes experiências da classe trabalhadora com o propósito de repensar a escola, para além da forma instituída sob a ordem capitalista.

E compreendendo os referidos limites e a inviabilidade de aplicação mecânica das teorias concebidas naquele momento, dada as diferenças entre aquela realidade e a nossa, o MST em colaboração com vários pedagogos brasileiros e estudiosos da Pedagogia Socialista, dentre os quais Luiz Carlos de Freitas, principal responsável pela tradução das referidas obras dos pedagogos russos, tem buscado apreender a referida elaboração como inspiração que

aponta caminhos para a transformação da escola, dando continuidade à tarefa dos pedagogos revolucionários, num esforço criativo de construção da Escola do Campo, na perspectiva da Escola do Trabalho. (SAPELLI, M; FREITAS, L; CALDART, R., 2015)

Nesse contexto, o vínculo da escola com o trabalho socialmente necessário e com a atualidade; a auto-organização dos estudantes; e a organização do ensino por complexos têm sido as principais categorias da Pedagogia Socialista Russa, que têm contribuído com o esforço de repensar a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, nas áreas de reforma agrária vinculadas ao MST.

O caso particular das escolas dos assentamentos de reforma agrária do Ceará, feitas as necessárias ressalvas que limitam os avanços concretos das experiências locais, orienta-se nessa perspectiva, inserindo-se na trajetória do MST com a educação, buscando referências na Educação Popular, na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia Socialista, especialmente na experiência russa citada, em sua proposição quanto à organização geral do trabalho escolar e em relação às práticas educativas no cotidiano da sala de aula.

Feita essa contextualização introdutória e a fim de situar o presente texto num percurso formativo, o organizamos em três unidades de estudo: a primeira, intitulada “A Pedagogia Socialista Russa e a Organização do Ensino por Complexos”, aborda as origens históricas e os fundamentos teóricos que orientam “A Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará”, título da segunda unidade que, por sua vez, apresenta a experiência local. Por fim, a terceira unidade, como desdobramento das anteriores, expõe detalhadamente uma proposição para “O Planejamento do Ensino por Complexos”, a partir da realidade e do percurso das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará.

Nossa expectativa é que o presente texto possa contribuir com a consolidação da experiência das escolas do campo em discussão, com a reflexão crítica e a construção de perspectivas de novas soluções criativas, bem como com outras escolas que se disponham a repensar criticamente o seu currículo, nos limites da conjuntura atual, mas na perspectiva de sua superação.

4.1 A Pedagogia Socialista Russa e a Organização do Ensino por Complexos

Os primeiros anos da revolução russa, sobretudo de 1917 a 1924, sob a direção do Partido Bolchevique, liderado por Lênin, testemunharam uma experiência de educação escolar bastante relevante na construção da Pedagogia Socialista em torno das escolas experimentais demonstrativas (escolas-comunas), que pretendia reorganizar a pedagogia escolar a partir dos ideais, concepções, princípios e valores socialistas – a Escola do Trabalho (CALDART, 2000).

No contexto de uma sociedade pós-revolucionária, em transição; arrasada pelo regime czarista, agravado com os danos da Primeira Guerra Mundial; apresentando baixíssimos índices educacionais, com cerca de 80% das crianças em idade escolar fora da escola e igual índice de analfabetismo, a educação escolar apresenta-se como ação fundamental para o sucesso da revolução socialista na Rússia (LENINE apud BAHNIUK, 2015, p.146).

Com o grande desafio de desenvolver suas forças produtivas e construir o Estado e toda a sociabilidade socialista, ao mesmo tempo em que precisava avançar com a resistência e o combate ao capitalismo imperialista, dentro e fora de suas fronteiras, “lutar e construir” eram as duas tarefas históricas da classe trabalhadora revolucionária. Lutar contra o capitalismo e construir o socialismo (PISTRAK, 2000).

Principais obras sobre a Pedagogia Socialista em Língua Portuguesa

- *Fundamentos da Escola e do Trabalho* - Moisey Pistrak (1891);
- *Escola Comuna* - Moisey Pistrak (2009);
- *Rumo ao Politecnismo* - Viktor Shulgin (2013);
- *Ensaio sobre a Escola Politécnica* - Moisey Pistrak (2015);
- *A Construção da Pedagogia Socialista* - Nadja Krupskaya (2016);
- *Pedagogia Socialista: Legado da Revolução de 1917 e Desafios Atuais* - Roseli Caldart e Villas Boas (2017).

O vínculo da escola e do trabalho com a realidade atual, a Atualidade – conceito fundamental na teorização de Pistrak e Shulgin –, é indispensável para alcançar os objetivos centrais da escola do trabalho na formação de lutadores e construtores, pois é papel da escola contribuir na compreensão da essência do movimento histórico, a luta de classes, no período atual (PISTRAK, 2009).

Tal elaboração funda-se do esforço de repensar a escola à luz do materialismo histórico e dialético e concretiza-se na organização dos planos de estudo, através do sistema dos complexos, como unidade curricular articuladora do conhecimento escolar, da atualidade, do trabalho e da auto-organização dos estudantes. (PISTRAK, 2000; 2009).

Para Shulgin (2013), a escola do trabalho vincula-se à atualidade e ao trabalho socialmente necessário, porém, não para adaptar e reproduzir o presente, mas para produzir o “germe do futuro”. Não apenas para compreender a ideologia da classe trabalhadora, mas para vivê-la e fazer-se parte. Ao propor o conceito de trabalho socialmente necessário, Shulgin (2013, p. 90) assim o decifra:

[...] por trabalho social vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade.

Freitas (2013) adverte que o conceito de trabalho socialmente necessário amplia as possibilidades do trabalho como princípio educativo, além do pensado com a noção de trabalho produtivo, ao incorporar a finalidade do trabalho como valor de uso, atividade social movida pelas necessidades humanas, e sua relevância pedagógica. E a partir desse conceito, Shulgin (2013) irá propor um sistema politécnico envolvendo todos os níveis de ensino, conforme as possibilidades teóricas e práticas em cada nível de ensino e o contexto onde cada escola se insere, o que denominou de politecnismo.

E corroborando com a proposição do sistema dos complexos, o autor, defende a unidade indivisível de autogestão, trabalho e atualidade, exigindo “uma escola necessária para a classe-construtora, a classe operária, uma escola que cria um lutador e construtor da vida” (SHULGIN, 2013, p. 42).

Em relação ao trabalho agrícola e à escola do campo, Shulgin considera que a mesma introduz a criança no ambiente de trabalho, puxa-a para o trabalho produtivo. O desafio consiste em apresentar e conduzi-las a formas racionais de economia, ao trabalho agrícola coletivo, à grande produção agrícola socialista, aos métodos modernos de produção. Essa é uma questão central na Escola do Trabalho (SHULGIN, 2013, p. 41).

Pistrak, por sua vez, defendia que a Escola do Trabalho poderia ser desenvolvida de variadas formas, de acordo com cada realidade, admitindo a possibilidade de uma escola politécnica do campo, tomando a agricultura como um ramo específico da produção e considerando as especificidades na relação da escola com a realidade e dos estudantes com o trabalho no campo.

Seu ponto de partida era a crítica à escola capitalista: livresca, verbalista, excludente e desconectada da realidade, cuja principal finalidade era a reprodução da sociabilidade capitalista.

Em contraposição, a Escola do Trabalho deveria vincular-se à atualidade, à vida e à luta revolucionária, constituir-se como um centro de animação cultural, formadora de lutadores e construtores da sociedade comunista.

4.1.1 Principais Categorias Pedagógicas

Do ponto de vista pedagógico, portanto, destacam-se as quatro categorias citadas como organizadoras do currículo escolar: Atualidade, Auto-organização, Trabalho Socialmente Necessário e Complexo.

Em primeiro lugar, sendo a Atualidade a essência da luta de classes, ou seja, os fenômenos relevantes em dado momento histórico na dinâmica social; e considerando as implicações de sua compreensão na luta pela construção da nova sociedade, a escola deveria vincular o estudo teórico aos problemas reais da vida concreta, situando o conhecimento na relação teoria-prática, proporcionando um conhecer para transformar a realidade.

A segunda categoria, a Auto-organização, visava romper com a subordinação instituída na escola e na sociedade, construindo relações menos autoritárias e horizontais, envolvendo os estudantes na participação ativa na construção da escola e compartilhando, com eles, o exercício das diversas funções escolares. Educar para a autonomia, a partir da vivência concreta numa experiência educativa de autogestão.

Em relação ao Trabalho Socialmente Necessário, o ponto de partida é uma concepção ontológica de trabalho, como constituinte do ser humano como ser social. E, historicamente, soma-se ao desafio de superação da cisão entre trabalho manual e intelectual. Pedagogicamente, trata-se de tomar o trabalho como princípio educativo, educando pelo trabalho e para o trabalho, não se restringindo à educação profissional, mas formando o ser humano trabalhador, conhecedor na teoria e na prática dos fundamentos e métodos das principais formas de trabalho naquele momento histórico, na perspectiva da educação politécnica. Para tanto, a escola precisaria vincular-se ao trabalho produtivo, para além da escola. Não qualquer trabalho, mas aquele socialmente necessário; pedagogicamente relevante e adequado ao nível de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes.

Por fim, temos a noção de Complexo, que comparece na experiência russa em diversos sentidos. Primeiramente, podemos tomar o complexo como uma forma de compreender os fenômenos da realidade

é complexa: os fenômenos da realidade não podem ser compreendidos isoladamente. Daí os limites de apreender a realidade no âmbito das disciplinas. Os fenômenos da realidade estão interligados e somente podem ser compreendidos na sua complexidade, com suas relações. E mais que buscar estabelecer as relações interdisciplinares, interessa compreender os diferentes fenômenos em suas correlações (KRUPSKAYA, 2017).

O Complexo, portanto, não se restringe à tematização da realidade, mas aos fenômenos em sua concretude e suas relações. Ou seja, podemos estudar o tema “Reforma Agrária Popular” como um assunto interdisciplinar da história, da geografia e da sociologia, reduzindo-o a um estudo livresco na sala de aula, uma tarefa escolar; no entanto, ao abordá-lo como um complexo, nosso interesse vai além do assunto, do estudo de um tema, buscando a compreensão da “Reforma Agrária Popular” como um fenômeno da realidade atual, em sua historicidade, em sua territorialidade, em sua dimensão social. É a própria realidade complexa o objeto de estudo. Nosso interesse desloca-se para a compreensão da realidade. Compreender a realidade para nela intervir. Para transformá-la.

Nessa perspectiva, o estudo do complexo também mobiliza conhecimentos de diversas áreas do conhecimento (da história, da geografia, da sociologia...), porque a realidade, nessa concepção, somente pode ser compreendida em suas múltiplas relações como complexidade.

Assim sendo, o estudo da realidade exige um método capaz de apreendê-la em sua complexidade histórica e como totalidade. E aqui temos um segundo sentido de complexo como método, o Método dos Complexos. Se colocamos à escola a tarefa de proporcionar, a partir do estudo teórico, um conhecimento dos fenômenos da realidade em sua complexidade (os Complexos), faz-se necessário que recorra a um método adequado (o Método dos Complexos), que nada mais é que o método histórico-dialético de estudo da realidade.

Uma terceira noção que nos interessa é do complexo como unidade curricular de ensino, o Sistema de Complexos, que trata de uma organização curricular do plano de estudos. Enquanto o Sistema de Disciplinas toma cada disciplina como unidade curricular organizando o ensino exclusivamente a partir dos tópicos do conteúdo disciplinar, o Sistema de Complexos considera a própria unidade curricular em sua complexidade multifacetada, integrando os conteúdos e objetivos de ensino (bases das ciências e artes) com a atualidade, o trabalho socialmente necessário e a auto-organização dos estudantes, a partir de um complexo (fenômeno da realidade em sua complexidade), base da unidade curricular.

Sem romper com a organização disciplinar e sem perder o foco na especificidade da escola (as bases científicas, filosóficas e artísticas) o Sistema de Complexos as articulam num exercício teórico-prático com fenômenos reais, em sua atualidade, possibilitando uma abordagem interdisciplinar, mobilizando os conhecimentos das diversas disciplinas para compreensão da realidade, inserindo os estudantes numa prática reflexiva de trabalho socialmente necessário, e proporcionando a sua auto-organização.

Ao construir a unidade curricular dos diversos elementos que o constituem (conteúdos e objetivos de ensino; complexo e atualidade; trabalho socialmente necessário e auto-organização), a partir dos complexos, rompemos a fragmentação disciplinar, articulando as diversas disciplinas, cujos conteúdos e objetivos de ensino convergem para o referido complexo, exigindo planejamento e organização coletiva do trabalho docente.

Vale salientar que nem toda disciplina articula-se com todos os complexos, demandando flexibilidade na organização coletiva, conforme as necessidades apontadas por cada complexo a ser estudado. Portanto, não se trata de forçar a barra e buscar construir relações superficiais.

Igualmente, muitos conteúdos e objetivos programáticos disciplinares não se relacionam com os complexos estudados, o que não significa que não sejam importantes e não devam ser estudados. Ou seja, o Sistema de Complexos possibilita uma dinâmica interdisciplinar a partir da relação existente entre os fenômenos da realidade, mas não elimina o planejamento disciplinar.

4.2 A Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará

A experiência concreta a partir da qual tecemos nossas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará – é, do ponto de vista histórico, uma novidade na educação do Estado que, por sua vez, compartilha uma novidade na política educacional brasileira: a Educação do Campo.

Novidade que se expressa tanto em sua breve temporalidade quanto no caráter inédito do arranjo curricular, que embora se inspire em outras experiências, apresenta uma criatividade peculiar.

Ocorre que até 2010 não existia nenhuma escola de ensino médio em assentamentos de reforma agrária no Ceará, em consequência da herança de negação do direito à educação para a população camponesa. Somente a partir das lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo, nesse caso o MST,

do campo, nesse caso o MST, do início de 2010 para cá, dez escolas foram construídas. Sendo que cinco delas iniciaram suas atividades em 2010, quais sejam: Francisco de Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), no Assentamento 25 de Maio, em Madalena; Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), no Assentamento Maceió, em Itapipoca; e Padre José Augusto Régis Alves¹, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama. Em 2016, inauguram-se as escolas Filha da Luta Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, em Canindé; e José Fideles de Moura, no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú. Em agosto de 2017, a Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara, é a oitava escola em funcionamento. Em agosto de 2018, no Assentamento Salão, em Mombaça, é instalada Escola de Ensino Médio Paulo Freire e em fevereiro de 2020, no Assentamento Canaã, em Quixeramobim, a Escola de Ensino Médio Irmã Teresa Cristina. Além destas, duas outras se encontram em construção nos Assentamentos Logradouro e Conceição, em Canindé.

E, na medida em que as escolas vêm sendo construídas, segue-se um processo coletivo de elaboração e implementação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP), a partir da construção coletiva com as famílias e educadores(as) dos assentamentos envolvidos e de interlocuções com a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), coordenado por um coletivo estadual organizado pelo Setor de Educação do MST/CE, que permanece atualmente articulado como instância organizativa estadual das escolas de ensino médio, com representações do Setor de Educação do MST/CE, de gestores, educadores e lideranças locais, na coordenação das ações de elaboração, formação e articulação política em torno da construção e garantia das condições de implementação dos PPPs.

Os trabalhos de base com as comunidades viabilizaram a discussão coletiva do projeto de escola, bem como a tomada de decisões importantes como a definição dos nomes das escolas a partir da indicação coletiva das comunidades de cada assentamento, homenageando referências da luta popular e pela reforma agrária no Ceará; a doação dos terrenos para os campos experimentais, com a cessão de uma área entre 05 a 10 hectares do assentamento para a escola; e a discussão de critérios e mobilização

¹ O Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama, onde está localizada a EEM Padre José Augusto Régis Alves, uma das cinco primeiras escolas de ensino médio que foram construídas em assentamentos de reforma agrária no Estado não tem vínculos com o MST, contudo a referida escola participa de algumas atividades organizadas pelo Movimento.

de pessoas, indicadas coletivamente pelas comunidades, para participação da seleção de educadores e de servidores de apoio, considerando o perfil estabelecido na normatização existente na rede estadual para seleção e contratação de pessoas.

Nesse percurso e do aprendizado com experiências históricas dos trabalhadores, em especial com as experiências de educação do próprio MST, avançou-se criativamente na configuração de uma forma escolar que, embora não rompa com o hegemonicamente instituído, tenciona em diversos aspectos, introduzindo ou modificando elementos que podem contribuir na constituição de um currículo na perspectiva da educação do campo como expressão de um projeto de educação vinculado aos interesses da classe trabalhadora.

Do que foi possível avançar na transformação da forma escolar, destacamos cinco aspectos: a) o inventário da realidade e o vínculo com a vida; b) a diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional; c) o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho; d) os componentes curriculares integradores, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e demais práticas sociais; e) a organização coletiva e a auto-organização dos estudantes (SILVA, 2016).

a) O inventário da realidade e o vínculo do currículo com a vida

O Inventário da Realidade é um recurso didático que consiste numa pesquisa diagnóstica coletiva envolvendo educadores, estudantes e comunidades em torno de um mapeamento dos elementos do meio onde a escola está inserida, a fim de possibilitar a integração do conhecimento escolar com a realidade atual, buscando superar a histórica ruptura entre escola e vida (CALDART, 2010).

Na experiência dessas escolas, os diversos aspectos (ou porções da realidade) mapeados são inicialmente agrupados em quatro categorias (formas participativas de gestão e organização; fontes educativas do meio – naturais, culturais e sociais; formas de trabalho; lutas sociais e contradições), constituindo um subsídio ao planejamento pedagógico.

Desde 2016, as escolas vêm qualificando a construção dos inventários, construindo um detalhamento descritivo de cada porção, de modo que sua forma final, que até então era um quadro, vem adensando e assumindo o formato de livro, o “livro da realidade”. As atividades realizadas para construção e atualização dos inventários têm demonstrado sua importância didática, sobretudo na relação das escolas com as comunidades e na apropriação e reflexão coletiva sobre a realidade local.

Além disso, a utilização da sistematização produzida, como recurso pedagógico, tem sido abordada nas formações continuadas e nos planejamentos, com avanços nas estratégias para definição das porções da realidade prioritárias para o trabalho com cada turma, em cada período; na conexão entre os conteúdos curriculares e as referidas porções da realidade e no planejamento coletivo interdisciplinar.

Desse modo, o currículo escolar conta com um recurso pedagógico que contribui na contextualização e historicidade do conhecimento, potencializando o diálogo entre os conteúdos previstos nos componentes curriculares e a realidade a ser conhecida, interpretada e transformada (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 53).

b) A diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional

Ao assumir a formação humana como função da educação escolar e reconhecer a sua multidimensionalidade, o MST compreende os limites da forma escolar centrada unicamente nas aulas e propõe a diversificação dos tempos escolares. A ideia de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante da Pedagogia do Movimento: escola não é só lugar de estudo e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser. A escola é um lugar de formação humana e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhada pedagogicamente (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 215).

Recuperando essa noção, os PPP's das escolas de ensino médio estão organizados em vários tempos educativos, predominando os que se seguem: Tempo formação e mística; Tempo aula; Tempo estudo individual; Tempo trabalho; Tempo oficina e atividades culturais; Tempo seminário; Tempo organicidade; Tempo esporte e lazer. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 45).

c) O campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho

Para viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação, cada assentamento cedeu para a escola uma área de terra adequada para o cultivo, próxima às unidades escolares, com dimensões que variam entre 05

e 10 hectares. A partir dessas áreas anexadas às escolas como unidades pedagógicas destinadas à produção agrícola, constituiu-se a estratégia dos “campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária como lugar de encontro da educação com a produção, da teoria com a prática, a partir de uma área específica de produção, mas também dos diversos outros espaços produtivos” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47).

Na verdade, a estratégia proposta não se restringe à área de terra citada, mas pretende compreender todas as iniciativas de articulação do trabalho com a educação, tendo como especificidade o trabalho camponês consistindo “laboratório onde experimentamos, pesquisamos, inventamos tecnologias para a agricultura camponesa, a partir da realidade produtiva de cada comunidade (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 51-52)

Percebe-se, ainda, que além do seu propósito pedagógico, existe uma intenção de que se constitua como lugar de produção de conhecimentos que possa fortalecer a agricultura camponesa e a reforma agrária, propondo-se como:

território do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da construção de novas alternativas tecnológicas, da organização coletiva, da cooperação para o trabalho, de experimentação do novo campo em construção: da agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da economia solidária, da convivência com o semiárido, da resistência cultural. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 51)

Desse modo, por um lado, é um recurso cuja finalidade é ser educativo, “numa perspectiva interdisciplinar onde o trabalho constitui-se em unidade complexa de conhecimentos que identificam saberes das diversas áreas específicas”, tendo como pano de fundo a apropriação do conhecimento científico. E, por outro, tem um papel propositivo de produção e disseminação de conhecimentos. “Portanto, identificam necessidades que partem da produção, pesquisam, experimentam, desenvolvem alternativas e disseminam junto às comunidades” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 65).

Destaca-se, ainda, suas possibilidades na formação para o trabalho e organização coletiva, tendo “como princípio organizativo a cooperação, que será estimulada através das diversas formas – equipes, grupos coletivos, turmas – desde um planejamento coletivo e da avaliação de cada ação realizada” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 52).

Além de recorrer ao trabalho como atividade educativa, essa estratégia pedagógica vincula-se aos propósitos de preparação para o trabalho agrícola, de base agroecológica e cooperativado, buscando responder às necessidades imediatas colocadas pela conjuntura atual da reforma agrária e da luta pela terra.

No entanto, como já afirmamos anteriormente, quer seja como concepção ou enquanto prática educativa, a agroecologia comparece de modo pontual e fragmentado nas experiências dessas escolas, subutilizando o potencial dessa estratégia pedagógica.

d) Os componentes curriculares integradores, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e demais práticas sociais

A inserção de três novos componentes curriculares, de caráter teórico-prático, na parte diversificada da matriz curricular, quais sejam: Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP); Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP); e Práticas Sociais Comunitárias (PSC) foi o artifício possível para dispor de tempo e educador para introdução da pesquisa, do trabalho e demais práticas sociais como atividades educativas integradoras.

Embora formalmente de caráter disciplinar, a natureza dos seus conteúdos e a intenção expressa nos projetos atribuem-lhe um caráter interdisciplinar, devendo “funcionar como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta através da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 46).

Tal proposição se associa ao entendimento de que “a Escola do Campo ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, precisa construir estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 46).

O componente “Projetos, Estudos e Pesquisa” é proposto com duas intenções: possibilitar a investigação de problemas da realidade, tomando-a como objeto de estudo, e proporcionar a iniciação científica, possibilitando que os jovens se apropriem dos fundamentos e métodos científicos. Para tanto, prevê a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso sugerindo a

construção de um percurso de pesquisa ao longo do ensino médio, ao mesmo tempo em que situa a pesquisa como princípio pedagógico presente em todas as áreas do conhecimento. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 50).

Igualmente, o trabalho como princípio educativo deverá estar presente em todas as disciplinas, sendo articulado por meio do componente curricular “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, que, como seu nome sugere, organiza e coordena as atividades no “campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária” e demais unidades produtivas, bem como orienta o estudo das técnicas específicas e métodos de organização coletiva para o trabalho produtivo (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 64).

Dialogando com as demais áreas, esse componente curricular deverá promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática; promover formas de organização para o trabalho com base na cooperação; e tomar o trabalho produtivo camponês e seus desafios como objeto de estudo, promovendo as tecnologias camponesas (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 46).

Por fim, o componente curricular “Práticas Sociais e Comunitárias” abriga, sobretudo, as matrizes da cultura, da luta social e da organização coletiva, a fim de viabilizar a “integração da escola com outras dimensões da vida camponesa” por meio do “desenvolvimento de práticas sociais de intervenção coletiva [...], articulando a mobilização social e comunitária, a organização coletiva, a participação social e política, a mística e a animação da cultura camponesa” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47).

e) A organização coletiva do trabalho e a auto-organização dos estudantes

Num esforço de reduzir a fragmentação disciplinar e fortalecer a organização coletiva do trabalho, as ementas dos componentes curriculares prevêem objetivos formativos e de ensino por área do conhecimento, tendo previsto o planejamento pedagógico a partir do inventário da realidade e avaliação por área (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 53). Para tanto, todos os componentes curriculares foram organizados em três áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Matemática, Ciências da Natureza e suas

Tecnologias; e Ciências Sociais e suas Tecnologias.

No que se refere à gestão escolar, considera-se que as estratégias para gestão coletiva possuem uma dimensão educativa, a pedagogia da organização coletiva. Em relação a esse aspecto, as escolas compartilham a mesma estrutura orgânica, centrada na coletividade, composta pelas seguintes instâncias: Assembleia Geral da Comunidade Escolar, Coletivo de Educação do Assentamento, Colegiado de Gestão da Escola, Coletivo de Educadores, Coletivo de Funcionários, Coletivo de Estudantes e Núcleos de Base (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004, p. 26).

O vínculo entre a escola e a comunidade na gestão escolar potencializando seu caráter público é concretizado por meio da participação das representações das comunidades e do Coletivo de Educação do Assentamento no Coletivo de Gestão da Escola, além da própria relação orgânica entre o Coletivo de Educação do Assentamento, instância local do Setor de Educação do MST, que articula os diversos segmentos da comunidade em torno da defesa do direito da educação com a escola.

Por fim, a auto-organização dos estudantes parte de instâncias primárias de organização, os Núcleos de Base (NB's), compostos entre 07 e 10 estudantes de uma mesma turma, que escolhem uma coordenação para cada núcleo e, entre os núcleos, um casal para Coordenação da Turma. "A articulação dos Núcleos de Base é feita por meio do Coletivo de Educandos(as), formado por todos os coordenadores e coordenadoras de turmas, instância representativa do segmento dos estudantes, equiparando-se e podendo desempenhar as funções do Grêmio Estudantil" (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Observando a prática, verificamos que a realidade concreta do cotidiano escolar tem apresentado dificuldades na garantia de tempo para a organicidade, bem como da efetiva organização coletiva do trabalho, do estudo, das decisões e da vida escolar que fragilizam a coletividade e que têm sido enfrentadas de diferentes formas em cada escola. Por outro lado, a presença dos diversos segmentos nos encontros de planejamentos, nas formações continuadas e no coletivo estadual de coordenação das escolas de ensino médio do campo, tem contribuído no fortalecimento da coletividade. É o protagonismo dos estudantes na organização das místicas, nas tarefas coletivas, na organização da juventude além da escola e nas lutas sociais dão mostras da potencialidade da auto-organização na formação da autonomia desses sujeitos.

4.3 Planejamento Pedagógico na experiência local e o ensino por Complexos

Um currículo com tamanha complexidade exige um grande esforço organizativo e de planejamento, tanto no que se refere ao trabalho docente, quanto à organização do trabalho da escola em geral. Demanda, ainda, o subsídio de referências teóricas e metodológicas coerentes com essa realidade.

Nesse sentido, a presente unidade objetiva apresentar uma proposta de planejamento do ensino, baseada no Sistema de Complexos, a partir da experiência das escolas-comunas da Pedagogia Socialista Russa; da elaboração criativa das iniciativas de educação escolar que o MST vem desenvolvendo, nessa perspectiva (SAPELLI, M; FREITAS, L; CALDART, R., 2015); e do arranjo curricular original que tem possibilitado a experiência das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará, apresentada na unidade anterior.

Uma proposição no calor de sua elaboração e experimentação, com limites e incoerências, que demanda reflexão e amadurecimento, mas rica de inspirações à organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

a) Definição dos objetivos e conteúdos de ensino

No percurso da experiência local, o ponto de partida foi a elaboração do PPP das escolas, do que se destaca o arranjo curricular os elementos anteriormente citados. Na ocasião, foi dedicado um esforço coletivo para definição dos objetivos e conteúdos (base das ciências e das artes) de cada componente curricular, nos três anos do ensino médio.

Considerando a centralidade atribuída à base científica e artística na educação escolar; o reconhecimento da especificidade da escola no acesso a esse tipo de conhecimento; e sua importância para compreensão da realidade,

Planejamento Por Complexo

- A - Definição da Base das Ciências e Artes (Objetivos de Ensino/Conteúdos)
 - B - Construção/atualização/ detalhamento do Inventário da Realidade
 - C - Definição das Porções da Realidade (Objetivos formativos)
 - D - Mapeamento das conexões de conteúdo
 - E - Definição dos complexos de ensino
- Identificação das disciplinas vinculadas, delimitação de períodos e turmas envolvidos
 - Planejamento Interdisciplinar (Trabalho/ Pesquisa/Prática Social)
 - Planejamento Multidisciplinar (Contextualização do conteúdo)
 - Planejamento da Organicidade

tomamos a definição dos objetivos e conteúdos de ensino como ponto de partida para o planejamento pedagógico.

Sobre esse aspecto, tem sido cada vez mais recorrente, na educação escolar brasileira, a subordinação dos(as) educadores(as) aos programas definidos nos livros didáticos, abdicando de seu papel intelectual e reduzindo-se ao cumprimento mecânico de tais programas, organizando o trabalho docente a partir dos sumários dos livros didáticos. Some-se a isso a precariedade da formação docente e a subordinação intelectual ultrapassa a orientação do ensino pelos programas propostos pelas editoras, chegando ao uso do material didático como manual e ao exercício da docência como atividade alienada, sem domínio do conteúdo, nem clareza dos objetivos de seu trabalho.

O ponto de partida, portanto, exige um(a) educador(a) com autonomia intelectual, com domínio de conteúdo de sua área de conhecimento e clareza dos objetivos de ensino para cada nível escolar.

b) Definição de objetivos formativos

Definidos os objetivos e conteúdos de ensino para cada componente curricular e em cada série, passamos a definição dos objetivos formativos, que se referem às intencionalidades da escola no que diz respeito à formação humana. Pois, se concordamos com a centralidade dos objetivos de ensino, não ignoramos o caráter educativo da escola como prática social formadora da humanidade. Não há como restringir a escola à dimensão cognitiva, ao plano da instrução. Toda escola está permanentemente implicada na tarefa histórica da formação humana, não havendo como abdicar de sua dimensão política.

Assim sendo, é imprescindível que explicita e assuma intencionalmente seu projeto de formação humana e social, estabelecendo, no processo de planejamento, objetivos formativos que, por sua natureza, não se restringem às séries e disciplinas isoladamente, podendo abranger toda a escola, delimitar-se em relação ao nível de desenvolvimento dos(as) educandos(as), por área de conhecimento, por aspecto da realidade, ou outra variável.

Na experiência local, aqui tomada como referência, os objetivos formativos foram definidos também por ocasião da elaboração dos PPP's e delimitados por área de conhecimento, compondo a matriz curricular com as respectivas ementas de cada disciplina.

Veja, a seguir, exemplo de matriz de componente curricular:

Área do Conhecimento:			
Objetivos Formativos da área:			
Componente Curricular:		Série:	
Período:	Objetivos de Ensino:	Conteúdo:	Avaliação:
Referências Bibliográficas:			

Tabela 2 - Matriz de componente curricular

Ponderamos, no entanto, que embora as definições sobre objetivos formativos, objetivos de ensino e conteúdos tenham sido construídas coletivamente pelos(as) educadores(as) das escolas em questão, observamos que a rotatividade desses sujeitos em decorrência do vínculo temporário de trabalho tem contribuído para a perda do acúmulo coletivo desse processo e do conhecimento ali produzido, de sorte que muitos educadores(as) que hoje atuam nessas escolas não se apropriaram da referida base científica e artística, nem da intencionalidade formativa ali expressa, seguindo a tendência hegemônica da organização do ensino orientado pelo livro didático.

Vale considerar, ainda, que a organização dos objetivos formativos por áreas de conhecimento limita os educadores(as) nas possibilidades de cada área, que não correspondem aos desafios da realidade em sua complexidade.

Apesar dos esforços e dos avanços da iniciativa em discussão, no exercício da autonomia intelectual dos(as) educadores(as) na definição coletiva dos objetivos e conteúdos de ensino e da acertada explicitação de objetivos formativos, a decisão de organizá-los por áreas do conhecimento nos parece carecer de uma base teórica e metodológica mais adequada aos propósitos da iniciativa. E, por outro, a elevada rotatividade dos(as) educadores(as) em virtude das condições sociais e políticas do contexto local constitui em fator relevante de ameaça à efetivação desse e de outros aspectos do projeto pedagógico.

Contudo, reconhecemos que o ponto de partida para o planejamento pedagógico está acertado: definição coletiva, autônoma e consciente dos objetivos formativos, objetivos de ensino e conteúdos.

c) Construção do Inventário da Realidade

Retomando a inspiração da Pedagogia Socialista, quanto aos objetivos formativos da educação escolar de formar lutadores e construtores, do que precede conhecer a realidade para transformá-la, um próximo passo do planejamento, aqui proposto, consiste em diagnosticar e organizar o conhecimento prévio acerca da realidade vivida pelos sujeitos do processo educativo, da escola e seu entorno. Para tanto, tem-se recorrido ao uso do Inventário da Realidade.

A construção do Inventário da Realidade é uma atividade coletiva, podendo envolver educadores(as), estudantes e comunidades em torno de uma pesquisa diagnóstica participativa. A finalidade imediata é fazer um levantamento e organizar os dados da realidade local, como um grande inventário. Para tanto, é importante definir categorias organizativas que contemplem os diversos aspectos da realidade, considerando a natureza; o ser humano como ser social e suas relações (a sociedade); e o ser humano em sua relação com a natureza (o trabalho). Assim era organizado em suas origens, na experiência russa.

Nas experiências históricas de uso dessa estratégia pedagógica no Brasil, o MST tem reorganizado tais categorias a partir das matrizes pedagógicas do trabalho, da cultura, da luta social, da organização coletiva e da história, elaboração sistematizada na Pedagogia do Movimento, e proposto a organização dos fenômenos da realidade inventariados com a seguinte classificação, utilizada na experiência das escolas cearenses:

Formas participativas de gestão e organização	Fontes educativas do meios (naturais, culturais e sociais)	Formas de trabalho	Lutas sociais e contradições

Tabela 3 - Matrizes Pedagógicas da Pedagogia do Movimento

Esse recurso pedagógico pode ser utilizado com duas funções: como atividade educativa em si, tomando a pesquisa como princípio educativo, e como construção de um subsídio para o planejamento pedagógico, que possibilite articular a teoria dos componentes curriculares com a realidade concreta na construção do conhecimento.

No primeiro caso, podemos iniciar com atividades de caráter exploratório, a partir do próprio conhecimento prévio dos estudantes, mapeando os

elementos da realidade para cada categoria do quadro acima, podendo ainda agrupar os estudantes por territórios, nos casos em que a escola tiver uma grande abrangência territorial, envolvendo diversas comunidades com realidades diferenciadas. Em seguida, a partir de roteiros previamente construídos, organizar incursões nas comunidades para qualificar o inventário da realidade.

Progressivamente, com suporte da metodologia de pesquisa e a partir das diversas áreas do conhecimento, podemos organizar diferentes atividades de campo para fazer levantamentos de dados, recorrendo às mais variadas fontes e sistematizando-os nas diversas linguagens. Por exemplo, com os recursos da cartografia, construir mapas da comunidade, retratando diferentes aspectos (os recursos naturais, os territórios da juventude, cartografia do trabalho...); exposições fotográficas e pequenos filmes temáticos (a natureza, o trabalho, as lutas, a cultura...); relatos de histórias; inventários específicos (da produção agroecológica, da vegetação nativa, da cultura popular...).

Nesse sentido, a pesquisa da realidade seria uma atividade permanente com objetivos de aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre sua realidade; introduzir-se na pesquisa científica; apropriar-se das diversas metodologias de sistematização, dos diversos gêneros textuais, das diversas linguagens; e construir um acervo de informações sistematizadas sobre a realidade local que poderiam alimentar um espaço permanente e público, da memória e da cultura popular camponesa, agregando uma função social.

Ao mesmo tempo, tais atividades produziram um acervo cada vez mais qualificado sobre a realidade local, que poderia ser posteriormente utilizado como fonte de pesquisa, como recurso didático e como subsídio para organização do trabalho docente, a segunda função apontada para o inventário.

Detalhamento descritivo

Produzir um "Livro da Realidade" (sugestão de metodologia)

- Qualificar o Inventário produzindo um texto descritivo de cada porção da realidade.
- Os textos podem conter uma estrutura de tópicos, ou parágrafos, entre uma e duas páginas, contendo:
 - Uma breve definição da porção (O que é essa porção?)
 - Descrição de como essa porção se encontra na realidade local (O que temos dela em nossa realidade?)
 - Contextualização histórica. (Como se movimentou?)
 - Problemática. Como ela se encontra em nossa realidade? um balanço crítico (potencialidades, limites, tendências)

O conjunto dos textos pode ser organizado num dossiê o "Livro da Realidade"

Como subsídio pedagógico, as Escolas de Ensino Médio das Áreas de Reforma Agrária do Ceará iniciaram o uso dessa ferramenta sistematizando o inventário numa tabela de quatro colunas, como a apresentada anteriormente,

listando em cada coluna os diversos elementos encontrados na escola e seu entorno, aqui denominados porções da realidade.

Com o tempo, tem-se avaliado que, como material pedagógico, o inventário da realidade organizado como um quadro que lista um acervo com os principais elementos da realidade local torna-se limitado em sua função, principalmente para utilização de educadores(as) que tenham pouco conhecimento dessa realidade.

Diante disso, nos últimos anos, as escolas têm feito um esforço para qualificá-lo com um detalhamento descritivo de cada porção da realidade, inicialmente expressa por uma palavra ou frase numa tabela, passando a descrevê-los textualmente e sistematizando o inventário como um livro e não mais como um quadro, o livro da realidade.

Convém destacar que o esforço maior de construção do inventário se dá num primeiro momento carecendo de atualização periódica, uma vez que a realidade local não muda significativamente de um ano para outro, mas sempre tem novos elementos que podem ser acrescentados.

E, considerando o seu potencial didático, podemos utilizá-lo como uma estratégia didática, com diferentes abordagens em cada turma. Tomando um exemplo com o ensino médio, podemos focar o trabalho das turmas de primeiros anos no estudo do inventário existente, sua verificação na realidade, atualização e sistematização em variadas expressões; para o segundo ano, a prioridade pode ser o detalhamento descritivo do inventário, a partir da pesquisa e produção de textos ampliando e qualificando o acervo de informações, num exercício de escrita coletiva; e no terceiro ano, podemos nos dedicar a construção de inventários específicos, fazendo incursões mais profundas sobre determinados fenômenos da realidade local.

Objetivos de Ensino	Objetivos Formativos
Conteúdo Escolar (científico, filosófico, artístico)	Conteúdo da Realidade (natureza, cultura, trabalho, lutas sociais e organização coletiva)
Disciplinas	Porções da realidade
Programa/ementas	Inventário da realidade
Livros didáticos	Dossiê (detalhamento descritivo do inventário)
Conhecimento (Teoria-Prática)	
Atividades disciplinares contextualizadas	Atividades interdisciplinares
Contextualizar o conteúdo disciplinar a partir das porções da realidade (Estudar as disciplinas para compreender a realidade)	As porções da realidade como objeto de estudo/intervenção (Estudar a realidade para apropriar-se dos conteúdos disciplinares) Trabalho, Pesquisa, Práticas Sociais

Tabela 4 - Objetivos de ensino e formativos

Enquanto subsídio pedagógico, uma vez construído o inventário, quer na forma de quadro ou de livro, contando ou não com uma diversidade de outros materiais produzidos, o desafio da organização do trabalho docente segue para o planejamento do ensino, articulando o programa de sua disciplina (objetivos e conteúdos de ensino) com os objetivos formativos e as porções relevantes da realidade, organizadas no inventário.

d) Definição das porções e conexões de conteúdos

Uma vez construído o Inventário da Realidade, passamos à definição das Porções da Realidade, que tomaremos como prioridade para o planejamento pedagógico. Essa definição precisa considerar a relevância social da porção e sua potencialidade pedagógica e é necessária porque, embora a realidade seja um todo indivisível, não podemos apreendê-la em sua totalidade, senão a partir dos fenômenos (porções) compreendidos como Complexos de Estudo.

Em relação à relevância social, podemos levantar as prioridades de interesse em atividades, culminando na construção ou atualização do inventário com a participação das comunidades, socializando as informações e produções dos estudantes e problematizando-as através do debate coletivo, a fim de levantar as principais questões. Nesse momento, é fundamental que o debate não se restrinja às questões locais, buscando suas articulações com o movimento histórico da atualidade.

Do ponto de vista pedagógico, é importante identificar as porções/complexos com maior possibilidade de articulação com os conteúdos e

Porções da Realidade	Área	Conteúdos/Turma		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Porção 1	LC:			
	CN:			
	MT:			
	CH:			
Porção 2	LC:			
	CN:			
	MT:			
	CH:			

Tabela 5 - Porções da Realidade

objetivos de ensino dos vários componentes curriculares, das várias séries e com os objetivos formativos propostos. Para tanto, sugerimos um exercício de levantamento das conexões entre as porções/complexos com maior relevância social e os conteúdos/objetivos de ensino, organizando um Quadro de Conexões de Conteúdos, a partir do qual os(as) educadores (as) deverão elaborar os Planos de Organização do Trabalho Docente (Planos de Ensino), considerando tanto as atividades integradas interdisciplinares (gerais) quanto a contextualização das atividades disciplinares.

Para essa etapa do Planejamento, é fundamental a clareza dos objetivos formativos (gerais) e dos objetivos de ensino (específicos) e o domínio do conteúdo programático de cada componente curricular, bem como, um mínimo de conhecimento prévio sobre cada porção escolhida, a fim de reconhecer adequadamente todas as possíveis conexões entre o conteúdo programático e as porções da realidade.

O quadro de conexões possibilita considerar quais porções são interessantes para cada turma e em que período. Permite, ainda, identificar os conjuntos de disciplinas com maior potencialidade de articulação interdisciplinar a partir de cada porção/complexo. Sabendo que nem toda disciplina se relaciona com todas as porções, não adianta forçar a barra, nem todo conteúdo curricular tem conexões com as porções escolhidas, e nem por isso deixa de ser importante.

Importante observar, também, que a quantidade de porções e o tempo necessário para desenvolvê-las são variáveis, exigindo cuidado na definição de prioridades, para não cair numa abordagem superficial. Lembrando que cada porção/complexo de estudo irá orientar o planejamento, articulando os demais elementos do Sistema de Complexos, mas nem tudo cabe aqui, demandando também o planejamento disciplinar.

e) Planejando o complexo

Uma vez definidos os objetivos formativos, objetivos de ensino, conteúdos e porções/complexos que serão estudados em cada disciplina, em cada turma, o próximo passo é o planejamento coletivo de cada complexo, agrupando os educadores, a partir de sua relação com os respectivos complexos. Observe que a organização coletiva dos educadores, nesse caso, não é necessariamente por área do conhecimento, mas por complexo de estudos, a partir dos conteúdos e objetivos de ensino e dos objetivos formativos inerentes aos referidos complexos.

Plano por Complexo

Série:

Porções da realidade (Complexo):

Objetivos Formativos:

	Porção	Atividade (Trabalho Social)	Objetivo	Metodologia	Recursos	Avaliação
Trabalho Comum Interdisciplinar <i>Foco na porção</i>	Porção 1	Trabalho (OTTP)				
		Práticas Sociais (PSC)				
		Pesquisa (PEP)				

	Porção	Disciplinas Vinculadas	Conteúdo	Objetivos de Ensino	Metodologia	Avaliação
Contextualização Multidisciplinar <i>Foco no conteúdo</i>	Porção 1					

Organicidade:

Tabela 6 - Planejamento por Complexo

Após a identificação das conexões de conteúdos, passamos então à proposições de atividades relacionadas a cada complexo. Sugerimos iniciar pelo planejamento de atividades integradas interdisciplinares, relacionando as atividades com as porções e as turmas que estarão envolvidas com as mesmas. Considerando que as mesmas serão, prioritariamente, atividades de trabalho, pesquisa ou prática social, sugerimos planejá-las a partir dos respectivos componentes curriculares da parte diversificada, compreendendo estas como atividades coletivas a todos(as) educadores(as) ou distribuídas entre coletivos de educadores(as), no caso das Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará.

Nesse caso, o trabalho, a pesquisa e as práticas sociais são atividades coletivas, de responsabilidade, ao menos, do conjunto de educadores agrupados no respectivo complexo. Outra preocupação desse momento refere-se ao planejamento da organicidade. Como os estudantes serão organizados para o estudo no sistema de complexos, sobretudo na pesquisa, no trabalho e nas práticas sociais, considerando as possibilidades de agrupamentos inclusive entre estudantes de diferentes séries.

Na sequência, dirigimos o foco do planejamento às atividades disciplinares. Nesse caso, cada educador(a) precisará organizar um plano de cada componente curricular para cada turma, considerando tanto as atividades que se relacionam com as porções da realidade, quanto aquelas que não possuem relação, mas precisam ser trabalhadas, distribuindo as atividades ao longo do ano.

Esse nível de planejamento também deverá considerar os objetivos formativos e os objetivos de ensino e não poderá restringir-se ao sumário do livro didático. O(a) educador(a) deverá tomar como referência à Ementa do componente curricular e o Quadro de Conexões de Conteúdos e planejar seu curso ao longo do ano, definindo conteúdos; se tem relação com as porções ou não; objetivos de ensino associados; metodologia (atividades, recursos, se vai usar o livro didático ou outras fontes...) e forma de avaliação.

Em síntese...

Na Escola do Campo, uma vez que assume como sua função contribuir com a formação humana e reconhece, conscientemente, seu vínculo com um projeto de sociedade, a organização do currículo não pode restringir-se aos objetivos de ensino, mas precisa explicitar os objetivos formativos com os quais pretende contribuir.

Uma vez estabelecidos os objetivos formativos, de caráter geral, o planejamento não poderá limitar-se aos conteúdos disciplinares, mas precisará considerar o conteúdo da realidade com o qual se vincula e apontar estratégias educativas que contemple a diversidade da formação humana, ultrapassando a dimensão cognitiva. No primeiro caso, propomos a utilização dos inventários da realidade e no segundo, a organização de diversidade de tempos e espaços educativos.

Em relação ao conteúdo da realidade, esse precisa ser sistematizado (Inventário da Realidade); e detalhado, constituindo um recurso pedagógico que subsidie a organização do trabalho docente (Livro da Realidade), tanto no que se refere ao planejamento de atividades integradas interdisciplinares quanto ao planejamento de atividades disciplinares contextualizadas.

Uma vez que não é possível trabalhar o tempo todo com a realidade toda, é necessário definir, coletivamente, porções da realidade (fenômenos da realidade) que serão focados com prioridade a cada período (semestre/ano) em cada turma, os complexos de estudo.

A definição dos complexos de estudo deverá levar em consideração sua relevância social na atualidade e as potencialidades pedagógicas, a partir de sua articulação com os objetivos e conteúdos de ensino e os objetivos formativos.

Daí, a organização do trabalho pedagógico segue agrupando os educadores, pelo vínculo dos componentes curriculares dos quais são responsáveis com cada complexo de estudo, tomando as diversas estratégias pedagógicas numa unidade curricular do plano de ensino.

Por fim, lembramos que esse é um esforço inicial de elaboração com os limites e possibilidades criativas de sua natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.

CALDART, Roseli S. Apresentação. In: PISTRÁK, Moisey M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. (Org.) **Caminho para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa, CE: 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, CE: 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Madalena, CE: 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA. **Projeto Político Pedagógico**. Itapipoca, CE: 2012.

FREITAS, L. C. A Luta por uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRÁK M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, L. C.. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KRUPSKAYA, Nadja K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Setor de Educação. **Educação no MST: Balanço 20 anos**. Boletim da Educação nº 09, dezembro de 2004.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ícaro Amorim Martins

Mestre em Ensino de História pela UFRN. Graduado em História pela UECE. Professor de História da Rede Estadual de Ensino. Técnico Educacional da Equipe de Educação do Campo/Codin. Membro do grupo de pesquisa Ensino de História da UFRN. Membro do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História da UFC. Pesquisas em ensino de História, educação para relações étnico-raciais, memória e patrimônio cultural.

E-mail: icaroamorim04@yahoo.com.br

José Romário Rodrigues Bastos

Doutor em História Social pela UFC, professor de História da Rede Estadual de Ensino, Técnico Educacional da Equipe de Educação do Campo/Codin. Membro do grupo de pesquisa Seca, Cultura e Movimentos Sociais. Pesquisas em História Social do Campesinato Brasileiro com ênfase em cultura, trabalho e resistência.

E-mail: romabastos@hotmail.com

Patrícia Neto

Mestranda em Educação e Ensino pela UECE, especialista em Administração Escolar pela UVA, professora de Química da Rede Estadual de Ensino, Assessora Técnica da Política de Educação do Campo da Seduc. Pesquisas em Educação do Campo, juventude feminina do campo e Agroecologia.

E-mail: patricianetoufc@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Frederico Jorge Ferreira Costa

Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará (1996), Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Em 2016-2017 fez estágio pós-doutoral em Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará - FACEDI/UECE, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE.

Maria Madalena da Silva

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Doutorado em Educação pela UNESP. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Karla Raphaella Costa Pereira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UECE, na linha Marxismo e Formação do Educador, no eixo O marxismo como ontologia do ser social. Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO.

Paulo Roberto de Sousa Silva

Possui Mestrado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, pela (Fiocruz); Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento, pela Universidade de Brasília (UnB); e Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Assistente, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tem experiência e interesse, principalmente, em Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação e Escola do Campo; Trabalho e Educação; e Juventude.



SECRETARIA EXECUTIVA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL - SEXEC/EMP
COORDENADORIA DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL - CODIN

