

CADERNOS DIDÁTICOS SOBRE
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ministério de Educação - MEC
Universidade Federal da Bahia - UFBA

CADERNOS DIDÁTICOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

EQUIPE LEPEL/FACED/UFBA

Organizadores

Celi Nelza Zülke Taffarel

Cláudio de Lira Santos Júnior

Micheli Ortega Escobar

Coordenadores

Adriana D'Agostini

Erika Suruagy Assis de Figueiredo

Mauro Titton

Salvador / 2010

Todos direitos reservados. Proibida reprodução total ou parcial por qualquer meio ou processo, especialmente por sistema gráficos, reprográficos e videográficos. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

Autores, Organizadores e Coordenadores

Adriana D'Agostini
Alcir Horácio da Silva
Celi Nelza Zülke Taffarel
Cláudio Eduardo Félix dos Santos
Cláudio de Lira Santos Júnior
Conceição Paludo
Erika Suruagy Assis de Figueiredo
Joelma de Oliveira Albuquerque
Maria Nalva Rodrigues de Araújo

Marize Souza Carvalho
Mauro Tilton
Melina Silva Alves
Micheli Ortega Escobar
Nair Casagrande
Rafael Bastos Costa de Oliveira
Roseane Soares Almeida
Sandra Maria Marinho Siqueira
Teresinha de Fátima Perin

Consultores

Luiz Carlos de Freitas
Nicholas Davies
Roseli Salete Caldart

Projeto Gráfico: Fábio Marins | Jowania Rosas | Sandra Chacon

Ilustrações e fotos:

Coletivo do LEPEL/FACED/UFBA
Fotos referentes aos trabalhos acadêmicos na Educação do Campo do Estado da Bahia:
ACC - Atividade Curricular em Comunidade - Ações Interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária.
PRONERA - Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária.
Licenciatura em Educação do Campo
Formação de Professores em Exercício na Escola do Campo

Revisão: Vicentina Ramires

Impressão e acabamento: Gráfica tal

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Adelma Ferreira de Araújo, CRB-4/1567

UFBA. Universidade Federal da Bahia.

Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar coordenação Adriana D'Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Tilton . - Salvador : EDITORA, 2010.
216 p. : il., fig., fotos, quadros.

Vários autores

Inclui bibliografia
ISBN (broch.)

1. Educação rural. 2. Educação no campo. 3. Educação e sociedade. I. Taffarel, Celi Nelza Zülke. II. Santos Júnior, Cláudio de Lira. III. Escobar, Micheli Ortega. IV. D'Agostini, Adriana. V. Figueiredo, Erika Suruagy Assis de. VI. Tilton, Mauro. VII. Título.

37.018.51 CDU (2.ed.)
370.19346 CDD (22.ed.)

UFPE
BC2009-176

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Celi Nelza Zülke Taffarel	
Cláudio de Lira Santos Júnior	
Micheli Ortega Escobar	

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
Cláudio Eduardo Félix dos Santos, Conceição Paludo, Rafael Bastos Costa de Oliveira	
Consultoria	
Roseli Salete Caldart	

Introdução	15
1. Educação e Sociedade	17
1.1 Por que e para que a educação?	17
1.2 A escola pública	23
1.3 Diferentes concepções educativas	26
2. Educação e Disputas de Projetos no Brasil	
2.1 Conceitos de desenvolvimento	33
2.2 Desenvolvimento Rural e Desenvolvimento do Campo	38
2.3 Concepção de Educação do Campo	50
3. Educação do Campo e Escola do Campo: Como Avançar?	53
3.1 Problemas centrais da escola do campo no Brasil	54
3.2 O que precisamos para transformar a escola do campo?	58
3.3 Para construir é preciso compromisso, firmeza, estudo e atitude científica	62
Concluindo: “caminhando se faz o caminho”	64
Referências Bibliográficas	65

FINANCIAMENTO	71
Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Marize De Souza Carvalho, Sandra Maria Marinho Siqueira	
Consultoria	
Nicholas Davies	

Introdução	73
1. A riqueza social, o Estado e as políticas públicas	74
1.1 De onde provém a riqueza social e como essa riqueza é distribuída	74

1.2 Como se organiza o Estado responsável pelo financiamento da educação	76
1.3 As influências dos organismos internacionais nas políticas públicas	78
1.4 Políticas públicas como concessão ou conquista	79
1.5 Como definir as políticas públicas que devem ser privilegiadas	80
2. Financiamento da Educação no Brasil	82
2.1 Fontes de recursos	86
2.2 A vinculação de recursos para educação	89
2.3 Despesas com educação	93
2.4 Fundef e Fundeb	94
2.5 As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	98
3. Desafios para o Financiamento da Educação do Campo	99
3.1 Os tribunais de contas	100
3.2 Controle social	101
3.3 A organização coletiva para fiscalização	106
Conclusão	107
Referências Bibliográficas	113

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 117
Joelma de Oliveira Albuquerque, Nair Casagrande

Introdução	119
1. A sociedade que queremos construir	120
2. Organização da educação	125
3. A educação do campo: uma proposição política	132
4. O conhecimento escolar e as possibilidades de uma formação consistente para os trabalhadores	134
5. PPP: orientador dos compromissos coletivos da escola	137
6. Como organizar um PPP/Programa de Vida que expresse as necessidades dos trabalhadores?	142
Conclusão	149
Referências Bibliográficas	150

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 151

Alcir Horácio da Silva, Maria Nalva Rodrigues de Araújo, Melina Silva Alves,
Roseane Soares Almeida

Consultoria

Luiz Carlos de Freitas

Introdução 153

1. Quais os elementos fundamentais para a organização do trabalho pedagógico da escola do campo numa perspectiva para além do capital? 154

1.1 A superação do trabalho alienado 156

1.2 A luta concreta da escola do campo no contexto do sistema capitalista 158

2. Qual é o papel da educação e do educador no confronto entre os interesses do sistema capitalista e as reivindicações históricas, imediatas e mediatas, da classe trabalhadora? 161

3. Como alterar a organização do trabalho pedagógico da escola do campo?..... 163

4. Quais as possibilidades da organização do trabalho pedagógico da escola do campo comprometido com a formação humana? 170

Conclusão 178

Referências Bibliográficas 180

CURRÍCULO 181

Celi Zulke Taffarel, Micheli Ortega Escobar,

Teresinha de Fátima Perin

Introdução 183

1. Considerações sobre as teorias curriculares 184

2. Considerações Sobre o Tratamento do Currículo na Escola do Campo 186

3. Currículo, programa e plano de estudos 192

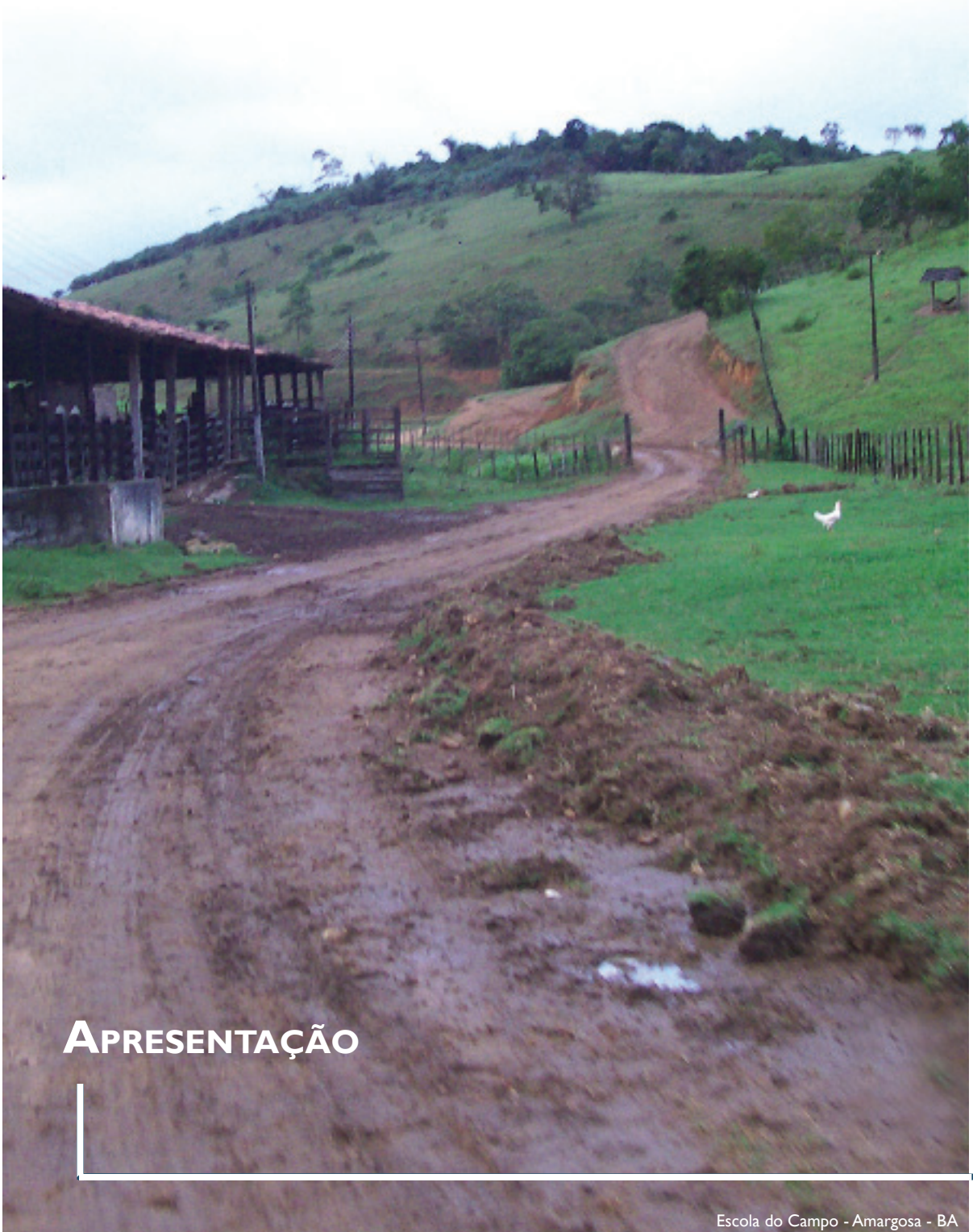
3.1 A compreensão do currículo como um “plano de vida escolar” 195

3.2 A elaboração do currículo enquanto plano de vida escolar 197

Conclusão 213

Referências Bibliográficas 215

Celi Nelza Zulke Taffarel
Cláudio de Lira Santos Júnior
Micheli Ortega Escobar



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A presente coleção constitui material didático para orientação dos professores e gestores das escolas do campo na abordagem de importantes problemáticas, distribuídas em cinco Cadernos, construídos e financiados a partir de uma demanda da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), Coordenadoria de Educação do Campo, para atender às escolas do campo: Caderno N° 1 “Concepção de Escola, Educador e Educação do Campo”; Caderno N° 2 “Financiamento”; Caderno N° 3 “Projeto Político Pedagógico”; Caderno N° 4 “Organização do Trabalho Pedagógico”; Caderno N° 5 “Currículo”.

Por que e como começa a história da Educação do Campo? Quais os projetos de Educação e de Campo em disputa e quais os seus fundamentos? Por que a educação dos trabalhadores do campo, em especial dos que vivem ou sobrevivem do seu trabalho, é tão precária? Que educação é proposta pela Educação do Campo? São estas questões para as quais o Primeiro Caderno, “Concepção de Escola, Educador e Educação do Campo”, oferece subsídios para aproximações ao tema.

O Caderno N°2, “Financiamento”, propõe-se a discutir sobre o financiamento da Educação do Campo, considerando a importância do trabalho na sociabilidade humana como fonte principal da riqueza social e da função do Estado nos desdobramentos das políticas públicas educacionais. Apresenta elementos básicos sobre orçamento público, legislação, gestão e controle social, via organização sindical, que possibilitam entender o financiamento da educação básica. Percebe-se no texto a preocupação com os desafios que são colocados para o Financiamento da Educação pelos tribunais de contas, pelo controle social e pela organização coletiva para a fiscalização.

No Caderno N° 3, “Projeto Político Pedagógico” (PPP), encontram-se expostos elementos científico-teóricos e políticos que ajudarão a planejar coletivamente as ações da escola de forma que expresse seu compromisso coletivo com a formação das novas gerações, tendo como referência a construção de outra sociedade pautada na socialização dos meios que garantem a produção e reprodução da existência das pessoas e de todos os seres vivos, assim como reflexões para orientar uma organização revolucionária e uma formação política condizente com a luta dos trabalhadores do campo brasileiro.

O objetivo do Caderno N° 4, “Organização do Trabalho Pedagógico”, é apresentar instrumentos de pensamento que apontem as contradições e indiquem as possibilidades para a organização do trabalho pedagógico do professor comprometido com os interesses e necessidades da escola do campo. Tal propósito o leva a destacar questionamentos sobre a construção de novas possibilidades para transformação da realidade dessa escola, tais como: Quais os elementos fundamentais para a organização do trabalho pedagógico da escola do campo numa perspectiva para além do capital? Qual é o papel da educação e do educador no confronto entre os interesses do sistema capitalista e as reivindicações históricas, imediatas e mediatas, da classe trabalhadora? Como alterar a organização do trabalho pedagógico da escola do campo? Quais as possibilidades da organização do trabalho pedagógico da escola do campo comprometido com a formação humana? Estas questões impõem elaborar estratégias que possam promover transformações no agir de toda a comunidade escolar – professores, estudantes, pedagogos e comunidade – e nas ações pedagógicas da sala de aula – objetivos, conteúdos, avaliação e método –, considerando as especificidades da educação na escola do campo.

O Caderno N° 5, “Currículo”, articula-se com os demais que tratam dos fundamentos da educação do campo, do financiamento, do projeto político pedagógico e da organização do trabalho pedagógico. Considera que o Currículo, em última instância, operacionaliza o trato que deve ser dado ao conhecimento para atender ao projeto de formação humana

que subjaz ao projeto político-pedagógico, que, por sua vez, mantém relações com um dado projeto histórico.

Constaram como procedimentos para a elaboração dos Cadernos Didáticos a formação da equipe, a divisão de tarefas de elaboração de textos específicos, a realização de seminários, pesquisas bibliográficas, consultorias com especialistas nos temas propostos, testes-piloto dos textos elaborados com grupos focais de cursos de Licenciatura do Campo e de Formadores de professores do Programa Escola Ativa, atualmente em profunda reformulação, revisões gramaticais e de normas técnicas, diagramação e exposição em eventos técnicos científicos.

Almejamos que o conteúdo exposto nos cinco Cadernos possa servir de subsídios tanto para o trabalho pedagógico nas escolas do campo, quanto nas universidades.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cláudio Eduardo Félix dos Santos
Conceição Paludo
Rafael Bastos Costa de Oliveira



Área de Reforma Agrária - BA



Área de Reforma Agrária - BA

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma concepção de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e se tornou uma referência à prática educativa, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares.

É uma concepção de educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2008a, p.4).

A Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano. Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista.

Portanto, se falamos hoje em Educação do Campo, em leis específicas para as escolas do campo, é porque essas coisas foram construídas por meio de muito esforço dos trabalhadores. Sem dúvida, ainda não temos a escola e a educação que queremos, mas muitos passos estão sendo dados.

Por que e como começa esta história da Educação do Campo? Quais os projetos de Educação e de Campo que estão em disputa e o que fundamenta cada um deles? Por que a educação dos trabalhadores do campo, em especial dos que vivem ou sobrevivem do seu trabalho, é tão precária? Que educação é proposta pela Educação do Campo? Estas são algumas questões com as quais procuramos dialogar neste texto e que também podem orientar uma reflexão sobre nossa prática e a continuidade de estudos sobre o tema.

Para responder estas perguntas propomos discutir a relação entre educação e sociedade e estudar o que é educação; como surge a escola e as diferentes concepções de educação, especialmente aquelas formadas ao longo da modernidade. A modernidade corresponde à forma de estrutura, organização e de relações econômicas, políticas, culturais e ideológicas da sociedade, que foi sendo construída, segundo os historiadores, principalmente a partir do século XVI. É a sociedade na qual vivemos hoje - a sociedade capitalista.

Em seguida, estudaremos os diferentes significados da palavra desenvolvimento para termos uma melhor compreensão dos projetos de desenvolvimento das sociedades, em especial do Brasil, para reconhecermos os projetos que estão em disputa, hoje, no campo e verificarmos como se constituiu a concepção de Educação do Campo. Finalmente, discutiremos alguns dos grandes desafios que se colocam para a construção da escola do campo.

Durante todo o estudo, buscamos reconhecer as relações que se estabelecem entre Projetos Históricos, Projetos de Desenvolvimento Social, Projetos de Campo no Brasil e, em especial, a Educação do Campo.

Este caderno, como está dito na apresentação, é o número um de uma série que busca contribuir com a formação dos educadores nas escolas do campo, para que esses possam atuar mais e melhor na sua construção teórica e prática.

I EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Neste capítulo vamos conversar sobre a educação. Vamos verificar que ela sempre existiu, embora somente num determinado período da história fosse criado o conceito de educação para especificar essa prática social. Também estudaremos as diferentes formas de compreender a relação entre educação e sociedade e as diferentes teorias da educação que possuem diferentes formas de conceber a educação, suas finalidades e o papel que ela desempenha na sociedade.



1.1 Por que e para que a educação?

O processo da educação, que é histórico, propicia uma determinada forma de compreender o desenvolvimento dos acontecimentos da natureza e das relações sociais. Dessa forma, as pessoas acessam os conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos, que se constituem em patrimônio, produzido e acumulado ao longo da história da humanidade, contribuindo para que o indivíduo se construa como membro da sociedade humana. Assim, a educação é fundamental em qualquer sociedade, porque é por meio dela que as pessoas se apropriam dos conhecimentos produzidos por outras gerações, dos valores, das formas de se organizar, de pensar e de agir no mundo.

Como se vê, o ato de educar também está no plano da transmissão e produção das ideias e de conhecimentos. Mas de onde surgem os conhecimentos? Por que alguns ganham tanta força, que merecem ser espalhados e ensinados, e outros nem sequer são discutidos ou lembrados nas escolas, nos programas de TV, de rádio, nos jornais?

Descobrir o porquê das coisas é algo que exige muito esforço. Karl Marx, um grande pensador que viveu no século XIX, dizia que se a verdadeira essência das coisas aparecesse claramente aos nossos olhos não seria necessário estudar, pesquisar e produzir conhecimentos científicos (MARX, 2004). Acontece que as aparências podem, muitas vezes, nos enganar. Daí a necessidade do estudo mais aprofundado, da necessidade da apropriação dos princípios da ciência.

O conhecimento científico não nasce “com um estalo” nas nossas cabeças. Exige um método sistemático e rigoroso. Para Marx e Engels, é o Método Dialético histórico o que possibilita superar as aparências e compreender a construção histórica do conhecimento, que não é fruto puramente do pensar humano, mas, sim, das relações sociais de produção da existência.

Este método considera que tudo o que é produção humana é histórico, tem contradições e está em constante movimento, por isso existem possibilidades de transformações constantes da realidade, pois nada está parado, nada é dado aos seres humanos, tudo é uma construção histórica e social. O método dialético busca alcançar o conhecimento da realidade de forma crítica, com o objetivo de contribuir para a sua transformação .

Deste modo, para entender a forma como as pessoas pensam e se educam é preciso compreender como elas produzem a sua existência e as suas relações sociais. Quer dizer, como elas trabalham para produzir os seus alimentos, se vestir, se proteger, se organizar, pois a forma como se produzem e distribuem as coisas para a sobrevivência dos seres humanos tem estreita relação com as formas de pensar, conhecer e compreender o mundo. Vamos falar um pouco mais sobre isso.

Desde seu surgimento o ser humano precisa suprir as suas necessidades, e para tal teve que se relacionar com a natureza, superando seus próprios limites, para ter mais força, velocidade, agilidade e dominar as leis, tanto da natureza, quanto das relações sociais. Conseguiu inventar

instrumentos que o fizeram ser mais veloz e forte que qualquer animal, permitindo-lhe nadar como peixe, sem ser peixe, e voar como pássaro sem ser pássaro. Quer dizer, o ser humano conseguiu, através do trabalho, transformar a natureza para poder sobreviver e criar cada vez mais. Essa ação de transformar a natureza por meio da criação de instrumentos necessários à produção da existência foi chamada de trabalho.

Para Karl Marx e Friedrich Engels (2005) é por meio do trabalho que os homens conseguem criar o mundo em que vivem e desenvolver cada vez mais os seus conhecimentos. Assim, para Marx, é através do trabalho que as pessoas se humanizam ou se desumanizam, porque é o trabalho que marca, de forma profunda, quem e como somos: como representamos o mundo, sentimos e nos relacionamos. Isto é, por meio do trabalho nos tornamos seres sociais, homens e mulheres capazes de viver em sociedade.

Quantas vezes não ouvimos os agricultores e as agricultoras dizerem que o esforço do trabalho ensina os moços a terem responsabilidade, a respeitar a natureza e aprender com ela?

É preciso, entretanto, não confundir trabalho com emprego. O professor Sérgio Lessa (2002) entende que o trabalho é a atividade transformadora da realidade, pela qual o homem se constrói como pessoa, ao mesmo tempo em que constrói a sociedade em que vive. É o trabalho, deste modo, a atividade decisiva de autoconstrução humana e de desenvolvimento das sociedades. Por isso, em qualquer sociedade humana, o trabalho é o elemento fundante das relações sociais.

Já o emprego, ou ocupação, é o desenvolvimento de uma atividade por meio da qual a pessoa recebe uma determinada quantia de dinheiro, que é o salário, como forma de pagamento pela venda de sua força de trabalho, uma forma de relação que é própria da sociedade capitalista.

Feita esta observação, voltemos à discussão sobre o trabalho como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da sociedade e das ideias que ela produz.

Historiadores mostram que a forma como a sociedade trabalha, isto é, como organiza a produção da vida, passou por diferentes mudanças durante a história da humanidade. Um exemplo é o jeito como os índios trabalhavam e viviam antes da chegada dos portugueses no Brasil.

Nas sociedades sem divisão de classes sociais, sem a propriedade privada dos meios de produção e sem a exploração da força de trabalho (mão-de-obra), os modos de pensar e de educar as novas gerações eram bem diferentes. Os valores e conhecimentos trabalhados com os mais jovens iam se originando, mediados pela forma como as relações sociais eram estabelecidas. Os valores da preservação da vida, da partilha e da coletividade – e não do individualismo – eram transmitidos porque desses princípios dependia a sobrevivência material do povo ou da tribo.

Se estudarmos o período da Antiguidade da humanidade até os dias de hoje (MANACORDA, 1989), confirmamos aquilo que afirma o Manifesto Comunista::

A história da Sociedade se confunde até hoje com a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, em outros termos, opressores e oprimidos em permanente conflito entre si, não cessam de se guerrear em uma luta aberta ou camuflada, luta que, historicamente, sempre terminou em uma reestruturação revolucionária da Sociedade inteira ou no aniquilamento das classes em choque (1986, p.19).

Classe social diz respeito ao lugar ocupado pelas pessoas em relação a sua atividade nas relações de produção de bens, produtos e mercadorias para a sociedade. De um lado, há os proprietários dos meios de produção e, de outro, os trabalhadores. Os trabalhadores são os que ocupam, na produção social da vida, o lugar da transformação direta da natureza. As classes intermediárias (funcionários do Estado, comerciantes, professores) não lidam diretamente com a natureza, senão que desenvolvem atividades administrativas, de ensino, da circulação

das mercadorias, saúde e outras. A classe exploradora corresponde aos donos dos meios de produção (terras, indústrias, bancos, meios de comunicação), que, para existirem, dependem da exploração da força de trabalho da classe trabalhadora e das classes intermediárias.

A sociedade de classes tem sido representada por uma pirâmide na base da qual está a maioria: os trabalhadores. Na parte intermediária, a classe média, trabalhadores assalariados que ocupam postos de controle dos interesses da classe que está no topo, a classe dominante, que são os donos dos meios de produção.

Na Roma antiga (Séc III a.C. ao Séc V d.C.), por exemplo, existiam os patrícios, os plebeus e os escravos; na Idade Média (Séc V ao Séc XV), a nobreza, senhores feudais, o clero e os servos da gleba. A sociedade burguesa (sociedade capitalista) foi construída a partir das crises da sociedade feudal e foram substituídas as velhas classes sociais, velhas formas de opressão e as formas de luta dos trabalhadores por outras novas, mas não superou a sociedade de classes e a exploração da força de trabalho (mão-de-obra dos trabalhadores).

Na atualidade vivemos numa sociedade em que os proprietários dos meios de produção e do lucro ditam as regras, portanto, a vida se organiza em torno do capital, e por isso é denominada sociedade capitalista. Assim, quanto mais explorados, menores são as condições dos trabalhadores em suprir as suas necessidades de reprodução da vida material/física e subjetiva: comida, roupa, habitação, saúde, lazer, arte, educação e outras. Podemos exemplificar com a saúde, que tem um preço a ser pago, e poucos são aqueles que têm acesso a esse bem de uma forma satisfatória. É só verificar o número de pessoas que passa fome – com tanta terra e comida – e sem acesso ao sistema de saúde público. Quantas pessoas não conseguem se alfabetizar ou concluir os estudos básicos? Observe que há uma pequena parcela da população que usufrui dos bens produzidos. Por que isto acontece?

Para que as coisas funcionem na sociedade capitalista é preciso que os trabalhadores vendam seu tempo e sua força de trabalho. Além disso, é importante para o capital que eles estejam desorganizados, com pouco conhecimento sobre o funcionamento e a organização da sociedade.

Assim, como foi afirmado anteriormente, para entender como pensam as pessoas em uma sociedade, é preciso entender o modo como essa sociedade produz e reproduz a vida social.

Vamos tentar desdobrar um pouco mais esta questão. Você já deve ter ouvido a expressão “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Pois é. Esta expressão popular exprime a forma como a sociedade capitalista pensa as relações entre os sujeitos. Estas ideias ganham força real não só porque são palavras, mas porque indicam que o poder de mando está nas mãos de alguém mais poderoso, que não pode ser, em hipótese alguma, questionado.

Marx e Engels elaboraram o seguinte pensamento para explicar como as ideias ganham força numa sociedade de classes. Segundo eles: “as ideias das classes dominantes são em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (ENGELS e MARX, 2005, p. 78). Ora, isso não acontece porque a classe dominante simplesmente domina, mas, sim, porque a classe dominante é a dona dos meios de produção. Portanto, sendo a burguesia a dona das terras, das indústrias, dos meios de comunicação de massa, dos bancos, ela vai tentar impor um tipo de padrão de pensamento, vai difundir uma visão social de mundo (ideias) que estejam ligados à forma material que o capital precisa para se reproduzir.

Assim, para manter a propriedade privada dos meios de produção, a exploração do trabalhador, a exploração da natureza e o lucro do capitalista, é preciso criar mecanismos de controle das possíveis revoltas ou questionamentos mais profundos dos trabalhadores em relação às suas condições de vida. Esses mecanismos se dão de diferentes formas:

algumas bem visíveis, como, por exemplo, a coerção das forças armadas e da legislação, e de forma mais sutil, pela persuasão e pelos consensos, como acontece, por exemplo, dentro da escola, nos sindicatos, no parlamento, que mantém íntima relação com a manutenção dos valores e comportamentos de uma determinada sociedade¹.

O fato de as classes dominantes terem poder de mando nas sociedades não significa dizer que os trabalhadores não reagem. Pelo contrário. Note, por exemplo, os conflitos e lutas entre as classes sociais. Os trabalhadores em todos os tempos reagiram de diferentes formas às condições de vida a eles impostas: revoltas de escravos, de camponeses, de operários, de índios, revoluções, lutas, piadas, canções de protesto, reivindicação por educação escolar e desenvolvimento de formas mais avançadas de teorias e práticas educativas escolares e não-escolares. Tudo isso indica a dinâmica da vida social do povo, que aprendeu e segue aprendendo várias maneiras de lutar pela vida. Portanto, a luta de classes se expressa em todos os âmbitos de nossas vidas.

Entretanto, ao longo da história verifica-se que, quanto mais complexas foram se tornando as sociedades, tanto mais estas criavam instituições para tratar especificamente da educação das novas gerações. Assim, para compreender a escola atual, é necessário compreender as origens e o papel da escola na sociedade capitalista.

1.2 A escola pública

Em primeiro lugar, é importante discutir o porquê da necessidade da escola para a humanidade e, além disso, como no interior das sociedades de classe ela se estrutura.

A escola é uma instituição clássica nas sociedades de classe. Apesar de as primeiras experiências de ensino e aprendizagem sistemática terem suas origens na antiguidade oriental e ocidental (China, Egito, Grécia e Roma) é somente no século XVIII, com a revolução Francesa (uma revolução

¹ Para compreender melhor o papel do Estado na sociedade capitalista, estudar o Caderno sobre Financiamento da Educação.

dirigida pela burguesia) que foi instituído um sistema educacional. Este sistema se desenvolve, segundo Saviani (2007), com base nas ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo. Em 1789, a Assembleia Constituinte Francesa desenvolveu vários projetos de reforma escolar e de educação nacional. Um deles foi elaborado por um pensador, chamado Condorcet, que propunha o ensino universal como meio para eliminar a desigualdade social.

Mas é importante lembrar que o acesso universal à escolarização dos trabalhadores ficou apenas no plano das ideias. Como temos discutido até aqui, a educação tem um recorte de classe, portanto, o acesso ao conhecimento científico, filosófico, artístico e da cultura corporal mais avançado não era oferecido ao povo trabalhador, mas aos filhos das classes dominantes.

Se considerarmos, como afirma o professor Dermeval Saviani (2000, p. 18), que “a escola tem o papel de mediadora da socialização da cultura erudita e não da cultura popular; do trabalho específico com a episteme (ciência) e não com a doxa (opinião, senso comum), existindo, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, podemos entender as razões da negação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas aos trabalhadores, inclusive nos dias atuais. Ora, se os conhecimentos sistematizados na escola podem contribuir para a compreensão da realidade por meio da aproximação com o conhecimento científico, filosófico e artístico, as pessoas, em especial os trabalhadores, teriam condições de elevar seu grau de entendimento das relações do homem com a natureza e dos seres humanos entre si o que significa possibilidades de teorização mais profundas da realidade e de intervenção consciente em direção a uma verdadeira transformação daquelas relações alienadas e de dominação que têm destruído a terra e o homem.

Porém, para os trabalhadores a escola constituiu-se como uma formadora de mão-de-obra e instrumento de apoio à ordem burguesa, especialmente a partir do século XVIII. Pode-se dizer que a escola estava profundamente conectada às formas de produção

capitalista, a qual necessitava de um novo tipo de trabalhador. “Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que esse outro lhe impusesse” (ENGUIITA, 1989, p. 113).

Deste modo, para as gerações de trabalhadores do campo e da cidade foram legadas formas degeneradas e alienadas de educação escolar. Desde a estrutura física, passando pela formação dos professores, o currículo, o financiamento, as formas de avaliar, o conhecimento, enfim, tudo aquilo que diz respeito aos meios para que a escola contribuísse para alcançar os fins de uma formação humana livre e universal foi negada ou bastante limitada no interior da sociedade capitalista.

Entretanto, todo um conjunto de reivindicações vem sendo construído pelos mais pobres da sociedade. Seja de forma individual, quando os pais vão reclamar que a escola em que seus filhos estudam tem que ensinar os conhecimentos que eles não aprenderão em casa ou na sua comunidade, ou quando as organizações da classe trabalhadora, como é o caso dos sindicatos, dos movimentos sociais do campo, reivindicam políticas públicas para a educação, exigindo do poder público que cumpram, no mínimo, aquilo que se anuncia nas leis. A educação do campo, por exemplo, é fruto destas reivindicações.



Escola Municipal Clélia Sales Rebouças - Mutuípe - BA

Até este ponto, buscamos trabalhar algumas ideias que contribuíssem para a crítica da educação e da escola e assim buscar uma visão não mistificada das mesmas. Mas também é fundamental chamarmos a atenção à necessidade de compreender algumas teorias que vêm explicando e/ou orientando a prática educativa nos últimos anos.

A ação educativa é sempre fundamentada numa dada teoria. Sob o modo de produção capitalista da existência, aumentou bastante o interesse pela educação e, por isso, multiplicaram-se as reflexões e teorizações sobre as práticas educativas. Não podemos esquecer que foi, principalmente, nos séculos XIX e início do século XX, que as diversas ciências foram sistematizadas. A síntese das explicações científicas sobre a prática educativa para a formação de um determinado indivíduo, elaborada à luz de uma determinada teoria de conhecimento, pode ser chamada de Teoria da Educação.

1.3 Diferentes concepções educativas

Segundo professor Luiz Carlos de Freitas, a teoria educacional:

formula uma concepção de educação é apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica por oposição, trata do “trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática (FREITAS, 1995, p. 92-95).

É a reflexão, a ordenação, a sistematização e a crítica da prática educativa ou do processo educativo e as possibilidades do descobrimento das leis, às quais ele se subordina. As teorias educativas representam concepções de educação, isto é, elas direcionam a prática educativa, porque visam à formação de um determinado ser humano. Todo educador, mesmo que não se dê conta, defende uma teoria de educação, que dá uma determinada direção a sua prática. Por isso o estudo é indispensável para que ele a identifique, compreenda, explique e a transforme.

Existem muitas formas de diferenciação das teorias educativas. Para este momento, vamos considerar duas grandes concepções que orientam o pensamento educacional de nosso tempo e a partir das quais muitas teorizações são feitas. Estamos nos referindo à concepção liberal e à concepção socialista de educação, que estão relacionadas a dois projetos históricos diferentes: o capitalista e o socialista. Essas concepções foram se constituindo ao mesmo tempo, durante o processo de formação da sociedade capitalista, representando interesses diferenciados e presentes na atualidade e cada vez mais em disputa. De forma bastante resumida, passamos a expor, em linhas muito gerais, aspectos das teorias da educação em perspectiva liberal e socialista.

A visão de mundo divulgada pelo Liberalismo, cujo significado foi discutido anteriormente, também se desdobra em teorias educativas, agrupadas na chamada Teoria Liberal, cuja máxima é a de que o sucesso depende de cada um e resulta da competição. Seu foco é o de considerar que a escola tem por função preparar os indivíduos para se integrarem na sociedade e desenvolver papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais. Quer dizer, adequar, adaptar os indivíduos à sociedade de classes, às suas normas e aos seus valores. Esta concepção privilegia o aspecto cultural para explicar a realidade social, postulando que a educação garante a mobilidade social. Assim, ela diz ser importante garantir a igualdade de oportunidades, mas não leva em conta a existência das classes sociais, responsável pela pobreza material e pela exclusão social.

Há quatro correntes importantes, que se desdobram dessa mesma raiz e acompanham o desenvolvimento do capitalismo. A primeira é a corrente Tradicional Humanista.

A tendência tradicional humanista tem como um de seus principais objetivos conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações bem elaboradas, aproximação com a ciência e os métodos científicos. Segundo Snyders (1974), algumas características

deste modelo são: a) O contato com os modelos das obras primas da humanidade; b) O contato com os modelos gera a alegria, ou seja, o contato dos estudantes com bons autores gera a alegria de compreender e sentir emoções, e isto só é atingido a custa de esforços; c) A importância do professor para a aprendizagem do aluno; d) A disciplina como meio para alcançar os grandes modelos; e) A escola como um lugar específico onde se trabalham questões que não precisam estar ligadas diretamente ao dia-a-dia dos estudantes. A escola seria um momento de afastamento dos estudantes para que não se perdessem em coisas diferentes que a desviassem do contato com os grandes modelos (SNYDERS, 1974).

É comum, quando se fala em escola tradicional, ver apenas seus defeitos: é uma escola chata, autoritária, que tem muito conteúdo, é “decoreba”. Indubitavelmente, era um modelo de educação para poucos cujo acesso era bastante restrito. Mas é importante, ao analisarmos as teorias da educação, percebê-las em suas contradições e totalidade. Assim, diante do que era o modelo tradicional de educação, podemos inferir que no Brasil nunca houve educação tradicional para o povo, mas formas degeneradas de educação escolar autoritária e empobrecidas de conteúdos, de métodos, de objetivos, de avaliação.

Uma segunda tendência é a Liberal Renovada, também conhecida como Pedagogia da Escola Nova, que se desenvolve a partir de 1920, tendo como berço as nações Francesa e Norte-Americana. Nessa tendência pedagógica se destacam teóricos como Ferrière, John Dewey, Decroly, Maria Montessori, Kilpatrick, Anísio Teixeira e Jean Piaget. A pedagogia da Escola Nova, em especial as teorias defendidas por Dewey, buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes. Para Dewey, a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver (GADOTTI, 2004).

Para a escola nova, mais importante do que os conteúdos são os interesses e necessidades dos alunos. Deste modo, atribuem grande importância a que as atividades dos estudantes sejam espontaneamente geradas pelos seus interesses. Podemos elencar dois princípios fundamentais da escola nova:

a) aprender a aprender: o aluno deve aprender por si próprio quando o conhecimento for necessário para a sua vida. O importante, por exemplo, não é aprender matemática, mas aprender um método para aprender esta disciplina.

b) Aprender Fazendo: Ao invés de aprender teoricamente o aluno deverá aprender na prática, aprender fazendo. Para isso, deve desenvolver experiências, projetos e, assim, descobrir as coisas por si mesmo.

Da mesma forma que é comum julgar a escola tradicional como a pior forma de escola, também é comum afirmar ou inferir que a escola nova e o construtivismo, que tem muita aproximação com o escolanovismo, são os melhores modelos e possuem os mais avançados métodos. Desta feita, reafirmamos a necessidade de analisar as teorias da educação percebendo suas contradições e totalidades. Afinal, a pedagogia nova integra as tendências de cunho liberal, portanto, visam adaptar os indivíduos à sociedade de classes, às suas normas e aos seus valores.

Uma outra corrente de base liberal é a Teoria Tecnicista. Essa ganha espaço nos anos 1960 e representa a concepção da eficiência e produtividade na educação.

Dermeval Saviani (2007), ao estudar o Tecnicismo², afirma que, “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (p. 379). Essa é a pedagogia do aprender a fazer sem criticar, sem compreender a fundo as questões.

2 Foi nos anos da ditadura civil-militar (1964 a 1985) que a pedagogia tecnicista teve maior repercussão no Brasil.

Neste sentido, as escolas passaram por um processo de burocratização, no qual o controle é feito por preenchimento de formulários. Por sua vez, o magistério passou a ser submetido a um pesado ritual, que trouxe consequências negativas para a educação escolar no Brasil, pois contribuiu com a fragmentação, descontinuidade e ausência de criticidade dos processos educativos.

A outra concepção diz respeito às teorias conhecidas como Socialistas. Com a consolidação do capitalismo os trabalhadores se organizam para lutar contra a exploração e reivindicar direitos. Foram fecundados por ideias socialistas, inicialmente pelo Socialismo Utópico, e, posteriormente, pelo Socialismo Científico. O Materialismo Histórico-Dialético, ou Marxismo, foi desenvolvido com a crítica a tendências como o liberalismo econômico e político, o idealismo alemão e o socialismo utópico. Criticando os utópicos, que acreditavam poder transformar a sociedade pela educação, e a boa vontade dos capitalistas, Marx e Engles fundamentam o socialismo científico nas leis gerais que regem o desenvolvimento histórico da natureza, da sociedade e do conhecimento, deixando claro o que, em última instância, determina o processo de transformação social, que é a base econômica do modo de produção da existência.

As ideias socialistas influenciaram novas teorias educacionais. Na epistemologia, no lugar do idealismo e do positivismo, colocam a dialética. A educação pode contribuir para transformar o mundo, mas não pode transformá-lo sozinha, porque é necessária a superação do modo capitalista de produção. Os educadores socialistas lutam pela universalização do ensino e pela escola única, e não dualista: a escola única é aquela em que não há distinções de classe, e onde a organização da escola e o trato com o conhecimento buscam integrar o pensar e o fazer. Uma escola voltada para a desmistificação da realidade e para a transformação do mundo. Uma escola que deve reconhecer que entre a escola da cidade e a do campo não há um antagonismo, mas uma diferença essencial, que deve ser tratada com um método superador.

A superação das contradições capital/trabalho na perspectiva socialista será pelo pólo do trabalho. Considerando as relações cidade e campo, que se tornaram antagônicas em decorrência das relações sociais capitalistas, não se trata de eliminar um dos pólos, mas, sim, de devolver aquilo que foi inadequadamente elevado a um grau de antagonismo à condição de uma simples diferença essencial. Isto significa que a escola da cidade e do campo é única na sua responsabilidade social.

Após 1917 (Revolução Russa), educadores como Lunatcharski (1988), Krupskaja (1978), Makarenko (1986) e Pistrak (2000) lutaram pela escola elementar para todos – gratuita, unitária e obrigatória –, aplicando o princípio da escola do trabalho, que diz respeito à valorização da ligação entre a escola e o trabalho como fonte de todo conhecimento; da formação do novo homem e da nova mulher; do trabalho coletivo; do avanço na cooperação; do apoio mútuo e auto-organização dos estudantes³.

No seu livro ‘História das Ideias Pedagógicas no Brasil’, Dermeval Saviani (2007) articula tendências educacionais à crise da sociedade capitalista que eclodiu nos anos 1970. Essa crise mudou o modelo de produção baseado nas grandes fábricas, com muitos trabalhadores e estrutura rígida, para um modelo de produção com alta tecnologia, computadores, menos trabalhadores e mais flexibilidade nas relações de trabalho.

Essas mudanças exigem um trabalhador de novo tipo. Agora, é necessário formar para a flexibilidade, a empregabilidade e desenvolver competências, habilidades e a criatividade para que as pessoas sejam capazes de se adaptar aos “humores” do “mercado de trabalho”. Para complexificar mais a situação, um grande número de publicações com prefixo “neo” ou “pós” (pós-moderno, neoconstrutivismo, entre outros) exerce um grande atrativo e, ao mesmo tempo, confunde os professores.

³ Outro pensador desta concepção foi Antônio Gramsci. Ele enfatizava a contra-ideologia e o papel dos intelectuais na construção de uma sociedade socialista e identificava na escola e nos professores um ponto de apoio muito importante para a elevação da consciência das massas.

A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’, do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade do conhecimento e fórmulas semelhantes, vêm ganhando espaço nos meios educacionais e convencendo muitos professores. Estabelece-se assim, uma “cultura escolar”, para usar a expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI, 2007, p. 447).

As diferentes concepções educativas anteriormente explicadas podem dar ao ensino diferentes direções e, portanto, provocar diferentes resultados. Isso acontece porque as ideias pedagógicas são formuladas a partir da prática concreta das diferentes classes sociais presentes na sociedade e estão relacionadas à direção que cada uma delas quer dar à educação. Por exemplo, diferentemente da teoria Socialista de Educação, a teoria que sustenta a concepção Liberal de Educação orienta para a formação de um ser humano diferente daquele que interessa para a classe trabalhadora. Também orienta um tipo de avaliação do processo educativo que dificulta a permanência do aluno na escola, em decorrência do caráter que a avaliação assume na escola capitalista (FREITAS, 1995, p. 143-258). Além disso, define conteúdos e metodologias que impedem o estudante de se apropriar do conhecimento do real, que vai além da aparência, e de construir conhecimento crítico. Ou, ainda, orienta o estabelecimento de relações autoritárias entre professores e estudantes, entre a escola e a comunidade. Isso demonstra que as teorias não são neutras.

Daí a importância de o professor identificar e estudar as teorias educacionais que conduzem, inspiram e sustentam a educação que realiza, assim como de compreender os diferentes projetos de sociedade que se relacionam às concepções educativas e aos papéis atribuídos à escola.

2. EDUCAÇÃO E DISPUTA DE PROJETOS NO BRASIL

Neste capítulo vamos refletir sobre o conceito de desenvolvimento e dos projetos que se constituem no Brasil, mais especificamente os projetos do campo que hoje estão em disputa, e estudar como foi e está sendo a educação, priorizando a dos trabalhadores do campo. Veremos como estes, organizados em Movimentos Sociais, juntamente com outras organizações que os apóiam, estão construindo uma forma de praticar e teorizar a educação que é chamada de “Educação do Campo”.

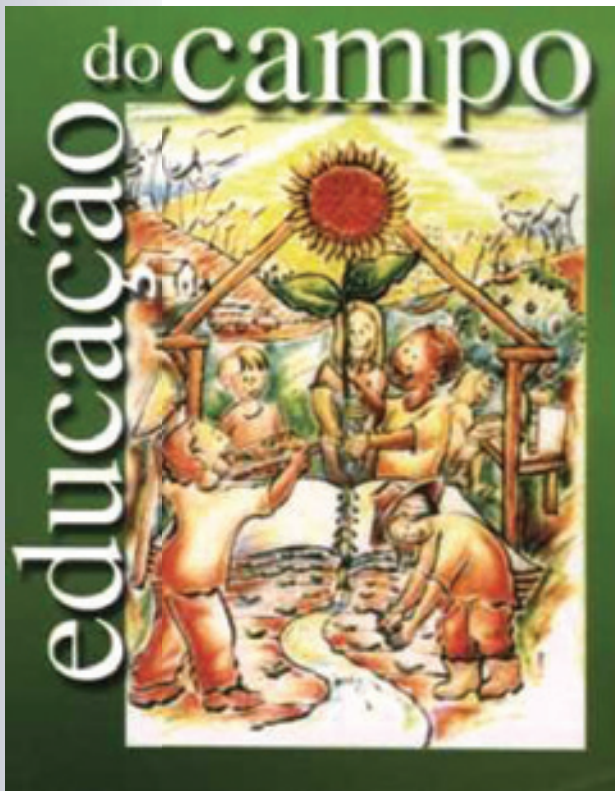
2.1. Conceitos de Desenvolvimento

Desenvolvimento é uma expressão que possui múltiplas definições. Isso quer dizer que é preciso saber o que falamos quando dizemos a palavra desenvolvimento. Qual desenvolvimento da sociedade? Buscando quais transformações sociais? As de interesse do capital ou dos trabalhadores?

A palavra desenvolvimento passa a ser usada com a expansão capitalista, durante os séculos XIX e XX⁴. Os países já não podiam ser divididos entre civilizados e primitivos. Essa divisão justificava o extermínio de povos inteiros, como é o caso dos indígenas no Brasil. Como vimos no primeiro capítulo, a estruturação do capitalismo industrial levou a um novo impulso nas forças produtivas, a uma nova divisão social do trabalho e a novas formas de exploração. As nações passaram a ser divididas entre industrializadas e não industrializadas, com o domínio das primeiras sobre as segundas.

Nesse processo, no final do século XIX e início do XX, centralmente nos países europeus, são formuladas as teorias sociológicas e, entre elas, as teorias do desenvolvimento, e, assim, as diferenças entre as nações não são mais explicadas como sendo da natureza, isto é, como selvagens/ primitivas ou civilizadas. Vão sendo criados novos conceitos e categorias

⁴ Este item, que procura explicar o conceito de desenvolvimento, foi extraído do texto de Paludo, 2006 (elaborado, tendo como referência as seguintes obras: Costa, 1997; Souza, 2000; Dagnino, 2000; Furtado 2000; Fernandes, 1979). Houve alterações do texto original para adequação a este caderno.



Capa do livro *Por Uma Educação do Campo*, desenhada pelo Irmão Anderson Pereira

explicativas da realidade social e das relações estabelecidas entre as nações, que devem ser analisados em profundidade para reconhecer a realidade que eles ocultam.

Foi após a Segunda Guerra Mundial (1945) que o debate sobre o desenvolvimento se aprofundou e as sociedades passaram a ser denominadas pelos países centrais como desenvolvidas, em desenvolvimento, subdesenvolvidas ou pré-capitalistas, países do Norte, ricos, e países do Sul, pobres – ultimamente, países desenvolvidos e países

emergentes. São consideradas economias desenvolvidas os

Estados Unidos da América do Norte, Japão, Alemanha, Reino Unido, Itália e França, e as economias emergentes, Brasil, Rússia, China e Índia.

É importante se dar conta de que as diferentes formas de chamar ou de nomear os países quase nada esclarecem sobre as condições que causam o que se chama de subdesenvolvimento. Isso porque todos os países acabam sendo comparados com os considerados desenvolvidos. As nações que se firmavam como centro de dominação política, econômica e cultural passaram a constituir modelos superiores, aos quais todas as demais nações deveriam chegar.

É nesse contexto que se buscam formas de explicar por que, enquanto algumas nações se desenvolvem, outras continuam dependentes e pouco desenvolvidas: pobreza, analfabetismo, doenças. Normalmente, essas explicações atribuem o “não desenvolvimento” ao aumento da população, ao atraso cultural e à incapacidade dos países “subdesenvolvidos”. Ultimamente, essa incapacidade é também associada

à gestão administrativa, financeira e inclusive a dos recursos humanos do Estado. A intervenção do Estado na economia e os custos com as políticas públicas sociais são apontados como os grandes entraves ao desenvolvimento.

Assim, é feita uma leitura dos países, quando se sabe que, no interior de cada país, há verdadeiras “ilhas de desenvolvimento”, que são usufruídas por poucos. É também assim que se encontram as justificativas para a intervenção dos países ricos nos países pobres, submetidos através de dívidas contraídas com os organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Recentemente, outra justificativa forte para as intervenções tem sido a questão do “terror e do terrorismo”.

Para compreender a situação própria de desenvolvimento de uma determinada sociedade é necessário que ela seja compreendida também estruturalmente, na sua historicidade e na dinâmica das contradições que a movem, no interior do processo histórico mais amplo. Essa análise pressupõe que se parta de critérios sobre o que considerar como desenvolvimento.

Desenvolvimento da sociedade é muita riqueza concentrada na mão de poucos ou uma sociedade desenvolvida é aquela em que toda a população tem uma vida digna, com trabalho, educação, saúde, lazer e habitação?

Embora simplificando e sintetizando a história, é possível dizer que, ao longo do processo de formação da sociedade capitalista, três grandes concepções e práticas de desenvolvimento foram sendo construídas e ainda hoje se confrontam⁵.

⁵ Atualmente há um debate que insere a discussão do desenvolvimento na disputa de territórios. Esta discussão é uma contribuição da área da Geografia. Para compreender este debate leia os livros de Fernandes e Oliveira, indicados nas leituras de aprofundamento no final deste capítulo. No caderno 7, da Coleção por uma Educação do Campo, há um texto de Fernandes, “Educação do campo e território camponês no Brasil”, que ajuda a compreender este enfoque.

A – Concepção Liberal Tradicional ou Neoliberal, como é chamada a partir de 1970, é a mais forte e mais presente. Para essa forma de entendimento, o desenvolvimento da sociedade continua sendo sinônimo de crescimento econômico, isto é, do crescimento do produto interno bruto e da renda média per capita. O fundamental nesta visão é que o mercado, deixado livre, sem controle do estado ou da sociedade, gera o crescimento econômico e desenvolve os países.

Assim, para as forças sociais que compartilham essa visão, desenvolvida é a nação ou o país que aumenta a sua riqueza, mesmo que essa riqueza esteja na mão⁶ de poucos e a grande maioria viva na miséria. Os trabalhadores não são ouvidos sobre que desenvolvimento querem. O processo de desenvolvimento é dirigido de cima para baixo e de fora para dentro.

B – Acompanhando as crises do capitalismo, o conceito de desenvolvimento foi atualizado. Isso aconteceu depois da Segunda Guerra Mundial, pela força política que ficou conhecida como Social Democracia ou Democracia Liberal. A partir desse período, na Europa, foi constituído o que se chamou de Estado de Bem-Estar Social, e o conceito de desenvolvimento, além da dimensão econômica, passa a ter também uma dimensão social. Nesta concepção, o desenvolvimento econômico passa a se expressar pelo crescimento econômico e pelo nível tecnológico alcançado por uma dada sociedade, e o desenvolvimento social é medido por um conjunto de serviços, apoiados e/ou patrocinados pelo Estado, com o objetivo de diminuir a distância social entre as classes sociais, o que é realizado por meio das políticas públicas sociais e muitas vezes por políticas compensatórias. Fala-se, na perspectiva Liberal Moderna ou Social Democrata, em uma necessária relação entre crescimento econômico e desenvolvimento humano.

⁶ Atualmente há um debate que insere a discussão do desenvolvimento na disputa de territórios. Esta discussão é uma contribuição da área da Geografia. Para compreender este debate leia os livros de Fernandes e Oliveira, indicados nas leituras de aprofundamento no final deste capítulo. No caderno 7, da Coleção por uma Educação do Campo, há um texto de Fernandes, “Educação do campo e território camponês no Brasil”, que ajuda a compreender este enfoque.

Nessa concepção, desenvolvimento é um processo dirigido em função do somatório de esforços conjugados, envolvendo o povo e o governo, para melhorar o nível de vida da população.

Ambas as concepções, mas principalmente a Liberal Moderna, fundam-se no pressuposto de que é possível humanizar o capitalismo. Com isto, nunca são discutidas as bases do “Projeto da Modernidade” ou do capitalismo, em suas diferentes esferas: a econômica, a política e a cultural e a ideológica.

Seus seguidores asseguram que este é o melhor projeto, sendo possível, sem tocar nas bases que o constituem, humanizá-lo⁷.

Na prática, hoje, no pensamento hegemônico que é amplamente majoritário na sociedade, desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico, progresso tecnológico e capacidade de consumo de uma nação. Isso é igual à modernização e representa a passagem de um estado atrasado para o moderno, que se concretiza na dinâmica do capital e do mercado.

C – Em uma perspectiva que é orgânica aos interesses da classe trabalhadora, sob a hegemonia do projeto capitalista não é possível o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, portanto, é necessária a transformação do atual modelo de desenvolvimento em direção à superação do modo capitalista de produzir.

Com esta compreensão, desenvolvimento passa a ser um processo de direcionamento das estruturas econômicas, políticas e culturais ao bem-estar das pessoas. Isso significa autonomização e autodeterminação

⁷ São correntes as análises que demonstram que o desenvolvimento das forças produtivas sob a hegemonia do capital não responde pelas necessidades humanas (valor de uso), porque são direcionadas, de modo cada vez mais voraz, para o valor de troca. Esta voracidade, além de levar milhões de pessoas a viverem na miséria, tem colocado em risco a sobrevivência da humanidade no Planeta Terra, uma vez que contribui para o esgotamento dos recursos naturais não renováveis.

Na prática, hoje, no pensamento hegemônico que é amplamente majoritário na sociedade, desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico, progresso tecnológico e capacidade de consumo de uma nação. Isso é igual à modernização e representa a passagem de um estado atrasado para o moderno, que se concretiza na dinâmica do capital e do mercado.

das nações e dos povos, nas suas relações umas com as outras. Internamente, no Brasil, por exemplo, significa autonomização e autodeterminação dos trabalhadores, no sentido de organização e enfrentamento de suas preocupações e interesses de forma coletiva, sem intermediações externas, de modo que eles mesmos sejam protagonistas do processo.

Assim, para essa concepção, o desenvolvimento de uma nação deve se centrar nos seres humanos concretos e no seu bem-estar, e colocar a organização econômica, política, social, cultural e todas as relações humanas e com a natureza a serviço dessa perspectiva. Também a autodeterminação dos povos/nações passa a ser importante, assim como é central, no interior de uma nação, que toda e qualquer pessoa se encontre em condições para pensar, decidir e agir sobre a sua realidade social, sobre o seu destino.

A luta de classes demonstra que, para outro tipo de desenvolvimento, é preciso outra forma de organização econômica e outra forma de relações de produção, em que não exista a exploração do trabalho pelo capital. Nessa formulação existe a convicção de que são os trabalhadores que poderão realizar transformações profundas na sociedade, por meio de sua autonomização, autodeterminação, organização, livre associação e lutas coletivas contra o capital. Daí que, nesta perspectiva, a intencionalidade pedagógica e política do trabalho popular deve contribuir para que se constituam sujeitos efetivos de processos que acumulem para transformações sociais da lógica do capital, sendo, também, papel da escola estar inserida neste processo.

2.2. Desenvolvimento rural e desenvolvimento do campo

Como vimos, são forças sociais concretas as que lutam para dar a direção ao desenvolvimento. Esse processo envolve negociação, mas também conflitos, geralmente violentos⁸. Por isso, além de compreender

⁸ Este texto foi elaborado tendo como referência: Fausto, 1998; Caldart, 2008c; Carvalho 1996 e 1998; Carvalho, 2007; Skidmore, 1979; Ianni, 1996, Paludo e Thies (Org.), 2008; Görgen, 2004; Stédile, 1997, 2002 e 2008.

as diferentes formas de conceber o que é desenvolvimento, é importante o olhar histórico para compreender como o desenvolvimento no Brasil ocorreu e vem ocorrendo.

É importante ter presente o que estudamos anteriormente porque o nosso desenvolvimento, embora ocorrendo em um tempo diferenciado, acompanha a direção do desenvolvimento dos países capitalistas ditos desenvolvidos e é dirigido por eles.

Datas e acontecimentos vividos pelos brasileiros em diferentes épocas podem ser mais bem compreendidos se vistos articulados aos modelos de desenvolvimento que foram sendo implementados ao longo da nossa história. Também as transformações que ocorrem no campo, no Brasil, devem ser vistas de forma articulada ao que ocorre na direção do desenvolvimento no país, que, por sua vez, está inserido no contexto maior, o mundo.

Tendo esses elementos presentes, pode-se dizer que o Brasil passou por quatro momentos marcantes que representam mudanças significativas na direção do seu desenvolvimento.

De 1500 a 1930, vivenciou o modelo agroexportador dependente; de 1930 até 1964 se dá o período da substituição de importações, nacional desenvolvimentismo ou industrialização dependente; de 1964 a 1990 há o aprofundamento da internacionalização da economia, e na década de 1990 implementa-se o que se chama de modelo “neoliberal” de desenvolvimento, que, atualmente, passa por uma crise profunda, que penaliza os trabalhadores.

É importante também ter clareza de que a primeira mudança de direção do desenvolvimento representa uma mudança estrutural, dado que muda a forma de organização econômica, política, social e cultural. Quer dizer, há uma mudança de projeto de nação, uma vez que, de colônia e império colonial dependente, o Brasil assume o projeto da industrialização, da Modernidade, passando a se organizar nos moldes dos países capitalistas considerados desenvolvidos.

Este projeto, como já vimos, traz consigo a visão de desenvolvimento como crescimento econômico e avanço tecnológico, e se alicerça: a) nas relações de produção capitalistas: compra e venda da força de trabalho, ou seja, na exploração do trabalho pelo capital; b) na constituição do Estado de direito, cuja democracia é apenas representativa e, c) numa visão social de mundo que dissemina os valores burgueses do individualismo, do consumismo, da valorização da ciência e da técnica, e de uma escola cujo papel é o de preparar cada vez mais para o mercado de trabalho.

Desde o início, dois modelos de agricultura em disputa

O colonizador Português implantou a forma plantation⁹ de exploração da terra. A Plantation apresentava quatro características: a) especialização na produção de gêneros comerciais destinados ao mercado mundial; b) trabalho por equipes sob o comando unificado; c) conjugação estreita e indispensável, no mesmo estabelecimento, do cultivo agrícola e de um beneficiamento complexo do produto; d) divisão do trabalho quantitativa e qualitativa (GORENDER, 2005).

Em meados do século XIX o modelo escravista começava a entrar em crise seja pelas lutas dos negros escravizados, seja pelas pressões da Inglaterra que forçava a substituição do modelo baseado na mão-de-obra escrava. Deste modo as elites agrárias coloniais e o governo de D. Pedro II acabam sendo forçadas a criar uma série de leis, que se inicia com a abolição do Tráfico Negreiro (1850), passa pela Lei do Sexagenário e do Ventre Livre, até chegar à Lei Áurea, em 1888.

⁹ GORENDER (2005) utiliza a expressão Plantagem para substituir a expressão plantation. A expressão não se tornou popular. Para o historiador, a expressão plantation deveria ser substituída não apenas por uma questão lexical ou nacionalista, mas, sim, porque, segundo o autor, a plantagem é uma forma de organização econômica que Portugal teve muito antes da França e Inglaterra (nas ilhas atlânticas) e que, no Brasil, apresentou-se sob um modelo clássico e de duração mais prolongada do que em outras regiões. Contudo, a expressão plantagem não “pegou” como palavra que sintetiza a categoria.

Mas é importante destacar que a abolição é fruto também das lutas dos povos negros, que resistiam, principalmente, por meio das fugas e da criação de quilombos espalhados pelo Brasil.

Após a abolição, entretanto, os negros e os pobres do campo em geral não puderam se transformar em camponeses. Isto se deve à implantação da lei de Terras, no ano de 1850¹⁰. A Lei de Terras, segundo Görger (2004, p.17), dizia que “quem já tinha terra doada pela coroa podia legalizar e ficar de dono e, quem não tinha, daí para diante só poderia ter se comprado”. Quer dizer, o acesso à terra só foi garantido para quem já tinha a terra, que eram os latifundiários. Os negros não tinham como comprar terra, devendo se submeter ao trabalho assalariado.

Nesse mesmo período se deu a chegada dos imigrantes europeus, muitos dos quais indo trabalhar nas grandes fazendas. Com os imigrantes e com a fim da escravidão, foi se constituindo a agricultura camponesa, a agricultura dos pequenos, que produziam de forma diversificada, tanto para a sua subsistência, quanto para o mercado interno, com a mão-de-obra da própria família. Os camponeses também tinham o controle da tecnologia que utilizavam (controle das sementes, conhecimento dos ciclos agrícolas, controle das doenças, etc.).

Esses dois modelos de agricultura, o dos latifundiários e o dos camponeses, nascem e continuam em conflito. O que os coloca em conflito é a disputa pela propriedade da terra e a exploração do trabalho. A resistência dos camponeses pode ser constatada em Canudos (1893-1897), na guerra contra os caboclos do Contestado (1912-1916) e na luta atual dos Movimentos Sociais de trabalhadores sem-terra pela Reforma Agrária, entre os quais o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que completou 25 anos em 2009.

10 Note que no mesmo ano em que foi implantada a Lei de Terras foi decretado também o fim do tráfico negreiro, por meio da Lei Eusébio de Queiroz. Esse foi um movimento de precaução da classe dominante para que a terra ficasse concentrada nas mãos das oligarquias e não fosse distribuída para os trabalhadores, especialmente os negros ex-escravos.

Continuam as transformações no Brasil

A partir dos anos 1920 uma série de transformações continuou acontecendo no Brasil. Dentre elas podemos destacar: o surgimento da burguesia nacional; a redução de importações e a industrialização; a formação de uma classe média devido ao processo de urbanização, confirmado pelo aumento das cidades, especialmente no centro-sul do país, e a organização da classe trabalhadora por meio dos sindicatos e partidos políticos de esquerda. Essas foram algumas mudanças

importantes que deram base para um novo modelo de desenvolvimento, que tem nos marcos da Revolução de 1930 e no governo Vargas (1930-1945) a sua marca maior.

A Revolução de 1930 representa uma troca das elites no poder sem maiores rupturas. Ou seja, “caem” as oligarquias agrárias e “sobem” os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e os industriais. Houve, nesse período, a superação da visão de que o destino do Brasil era exclusivamente agrícola, pois havia um processo de industrialização em andamento, e o Brasil parecia irremediavelmente ligado à indústria.

É nesse período que ganha força a industrialização do Brasil e também do campo. Isso se deu em razão da substituição da agricultura tradicional pela chamada agricultura moderna, processo que já estava caminhando, em larga escala, na Europa.

Desde a perspectiva do capital, havia dois projetos de desenvolvimento para o País: liberalismo x nacionalismo, cujo conflito, que passou por um período de ditadura, chamado de Estado Novo, de 1937 a 1945, foi resolvido com o Golpe Militar de 1964.

O liberalismo defendia que o processo de industrialização só seria possível com o capital internacional através de empréstimos ou de empresas (multinacionais) com a necessária transferência tecnológica. A dívida externa e a remessa de lucros das empresas para o exterior não eram consideradas como problemas. Internamente o governo

deveria buscar a estabilidade econômica através da adoção de medidas monetaristas para melhor adequar o Brasil aos padrões do comércio internacional.

O nacionalismo, também chamado de nacional-desenvolvimentismo, inspirava-se nos princípios da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina). Estes rejeitavam a abertura da economia ao capital estrangeiro e diziam que a alternativa era recorrer ao capital nacional para o desenvolvimento econômico e autônomo do Brasil. Acreditavam que o desenvolvimento feito de forma independente e com a participação do Estado levaria à solução dos problemas sociais.

No dia-a-dia, as concepções apareciam de forma mesclada, impossibilitando a divisão rígida entre os capitalistas liberais “tradicionais” e os liberais nacionalistas, também chamados de sociais democratas.

Entre os anos 1945 e 1964 aprofunda-se uma perspectiva de desenvolvimento da economia brasileira do chamado nacional-desenvolvimentismo. Esse foi um período marcado pelo otimismo em um desenvolvimento acelerado. Entretanto, o desenvolvimentismo, até então marcado pelo nacionalismo, começa a entrar em contradição com o início da internacionalização da economia, resultante da instalação das multinacionais, a partir do governo Kubitschek. Houve uma contradição que foi se acirrando entre a ideologia política: nacionalismo (construção da identidade nacional, construção da independência, populismo) e o modelo econômico que se internacionalizava cada vez mais e se submetia e ao controle estrangeiro.

Nessa fase é evidente a organização da classe trabalhadora no campo e na cidade, seja na defesa de outro projeto histórico, seja para garantir direitos sociais. No início da década de 1960 as lutas de classe no Brasil se acirram e se constrói um movimento popular de apoio às Reformas de Base do Governo João Goulart.

O resultado dessa disputa entre os dois modelos de desenvolvimento para o Brasil foi o golpe militar de 1964, que se estende até 1985. Nesse período, acentua-se o processo de desnacionalização da economia, há a liquidação do nacional-desenvolvimentismo e com ele as propostas das reformas de base: educação, habitação, saneamento, reforma agrária e saúde.

O período do Regime Militar impõe um modelo de desenvolvimento centrado na ideia de desenvolver o Brasil com segurança nacional. Em outras palavras, uma ditadura da classe dominante nacional, com o apoio do capital internacional, que teve nas forças armadas a instância de execução desse projeto.

A ditadura militar foi um período de forte repressão às organizações da classe trabalhadora e aos críticos do regime. É nesse momento histórico que é implementada no campo brasileiro, com força, a chamada “Revolução Verde”, como veremos mais adiante.

Em finais da década de 70, devido à organização da economia e dos empréstimos conseguidos com credores internacionais, uma série de problemas se instaura no país. Dívida externa, inflação, arrocho salarial, aumento da pobreza, depauperização da classe média. Ressurgem as lutas populares. Esse processo de resistência e de luta é coroado com o fim do regime militar e a elaboração de uma nova constituição, em 1988.

Mas, se na esfera da política identifica-se essa efervescência democrática, na esfera da produção, o modo capitalista de produção vivenciava mais uma grande crise de produção, que precisava ser resolvida. No entendimento do filósofo István Meszáros: “ se a forma típica de crise sob o sistema Capitalista é a crise conjuntural... no último quarto de século [...] o que vimos foi a crise estrutural do Capitalismo, determinada pela ativação de um conjunto de contradições e limites que não podem ser superados pelo próprio sistema” (MESZÁROS Apud MONTAÑO, 2002: 25).

Sendo uma crise estrutural e não de conjuntura, e sob a alegação de que os gastos do Estado com as políticas públicas eram entraves ao desenvolvimento do mercado é montado o chamado “projeto neoliberal” que representa

a atual estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital, face à crise, ao avanço tecno-científico, à reorganização geopolítica e às lutas de classe que se desenvolvem no pós-70, e que se desdobra basicamente em três frentes articuladas: o combate ao trabalho (às leis e políticas trabalhistas e às lutas sindicais de esquerda) e as chamadas reestruturação produtiva’ e ‘reforma do Estado’ (MONTAÑO, 2003: 26).

Assim, o modelo neoliberal não procura destruir o Estado, mas os mecanismos de um modelo estatal que “para além da sua função essencial para com o capital, contém conquistas históricas dos trabalhadores: o desenvolvimento da democracia, de leis trabalhistas, a resposta do Estado a algumas seqüelas da ‘questão social’ ” (MONTAÑO, 2002: 86).

A parte dominada da relação – o trabalho – tende a precarização e, com ele, todas as esferas de atendimento aos mais pobres da sociedade. Negros, índios, trabalhadores da cidade e do campo, além dos desempregados e “inempregáveis” vão amargando os efeitos desta roda viva, apesar de algumas concessões conquistadas (desapropriação de terras, conquista de alguns direitos, etc).

A continuidade da disputa de projetos no campo

Como se viu, impulsionados pela Revolução de 1930, o campo e a cidade passam a ser regidos por esse novo modelo de desenvolvimento urbano e industrial, com ênfase na substituição de importações e com trabalho assalariado. Esse modelo se torna, ao longo do tempo, cada vez mais associado e dependente do capital internacional.

No campo, esse processo de industrialização e modernização, que já estava andando a passos largos na Europa, como já foi mencionado anteriormente, é chamado de Revolução Verde.

Revolução Verde significa a mudança do modelo tecnológico. Esse modelo tecnológico revolucionou as bases técnicas de produção, instalando um padrão agroquímico para a agricultura, que está alicerçado na extensão rural, pesquisa agrícola e crédito rural, e mudou o jeito de viver dos camponeses. De acordo com Görgen (2004), a Revolução Verde passa por três fases, todas elas com consequências negativas muito sérias para os camponeses e também para os trabalhadores da cidade.

A primeira fase se estendeu de 1960 até 1990 e corresponde ao que se chama de modelo extensivo de agricultura. Nesse modelo, aumentam a área plantada e a difusão de grandes lavouras de grãos: monocultura (trigo, soja, arroz, cacau, café, etc.). Há a industrialização da agricultura, que vira uma atividade de empresários. Para as indústrias, vira um ramo de negócios: venda de máquinas, sementes, adubos e venenos. A renda produzida fica na mão dos empresários e industriais e não retorna para o agricultor, que é quem produz.

Esse modelo de desenvolvimento para o campo ampliou o êxodo rural e inchou as periferias das grandes cidades, com aumento de concentração de terras, troca da adubação orgânica pela química e produção voltada para a exportação em detrimento do mercado interno, que levou os agricultores ao endividamento e à perda de terras.

A segunda fase da Revolução Verde vai de 1990 a 1999. Nessa fase houve a busca do aumento da produtividade como forma de superar a crise na agricultura, dar respostas econômicas aos agricultores, diminuir os problemas com a devastação ambiental, conter o êxodo rural, entre outras consequências. Essa fase aumentou a modernização do campo, o lucro das empresas e o endividamento dos agricultores, começou a exigir maior especialização e profissionalização e uma maior integração da produção com a agroindústria e com as empresas de exportação. A agricultura brasileira, no mercado globalizado, foi colocada na concorrência do mercado mundial de alimentos, e o uso maciço de agrotóxicos criou novos desequilíbrios no ambiente.

A terceira fase, que acontece a partir do ano 2000, traz a doença, tanto das plantas, quanto dos seres humanos. Os custos da produção ficaram cada vez mais altos. Enfim, uma série de problemas foi produzida pela terceira fase da Revolução Verde, que está em curso ainda hoje: é o que se chama de modelo do Agronegócio. Estamos falando das plantas transgênicas e da clonagem de plantas e animais, de rigorosos métodos de controle de produção, com o uso de alta tecnologia e da integração de alguns agricultores a algumas agroindústrias. A grande maioria dos agricultores já está, ou estará, em médio prazo, nesse modelo de desenvolvimento, fora da produção.

Agronegócio (“agribusiness”, em inglês) é o nome que designa o avanço da modernização conservadora do campo, comandada por grandes empresas multinacionais. É conservadora, porque aprofunda a concentração de terras e não altera as relações sociais e de trabalho, e é modernização, porque introduz técnicas de cultivo mecânicas, químicas e biológicas. Resultado: aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental. O processo da Revolução Verde representa o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, o que tem levado a concentração de renda, patrimônio e poder para a classe social dominante.

Esse projeto de desenvolvimento do campo, que significa, na verdade, um projeto de expansão do capital no campo, tem como característica principal hoje o controle da agricultura pelo capital financeiro internacionalizado. Nesse projeto a agricultura é artificializada e transformada num ramo da indústria, e a natureza é subordinada aos interesses das empresas capitalistas. Um resultado bem visível dessa lógica é que, em duas décadas, aproximadamente, 30 grandes empresas transnacionais passaram a controlar praticamente toda a produção e o comércio agrícola do

Revolução Verde significa a mudança do modelo tecnológico. Esse modelo tecnológico revolucionou as bases técnicas de produção, instalando um padrão agroquímico para a agricultura, que está alicerçado na extensão rural, pesquisa agrícola e crédito rural, e mudou o jeito de viver dos camponeses.

mundo. E a consequência estrutural é um processo acelerado de marginalização da agricultura camponesa, cada vez mais sem papel nessa lógica de pensar o desenvolvimento do país.

Esse projeto, hoje dominante, supõe, do ponto de vista do modelo tecnológico: a privatização da ciência e da tecnologia, com a consequente privatização do saber - a homogeneização e especialização da produção agropecuária e florestal, negando a biodiversidade -; o domínio de poucas empresas privadas multinacionais na produção agropecuária e florestal e a imposição política e econômica das sementes transgênicas; a apropriação privada da biodiversidade e da água. Nesse modelo as sementes transformaram-se em negócios e a vida vegetal e animal, em mercadoria.

Os camponeses e os trabalhadores do campo, organizados nos Movimentos Sociais, resistem a esse projeto de “desenvolvimento rural”, ao modelo tecnológico e às relações sociais e de trabalho que ele impõe. Em seu lugar, os Movimentos trabalham na perspectiva de construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, compreendendo, com isso, que a economia e a tecnologia devem estar a serviço do atendimento das necessidades humanas, e não do capital.

A construção desse projeto alternativo começa pela denúncia das contradições do projeto dominante, buscando explicar à população do campo e da cidade como o modelo de produção da agricultura industrial é insustentável, por ser totalmente dependente de insumos, como fertilizantes químicos e derivados do petróleo, que tem limites físicos naturais e, portanto, expansão limitada a um médio prazo. Denuncia, também, como o controle sobre os alimentos, feito por algumas empresas, apenas, tem gerado preços acima do seu valor, o que já está provocando aumento da fome no mundo e revolta da população, que fica cada vez com menos acesso ao alimento necessário para uma vida digna, além do fato de que os alimentos que consegue são cada vez mais contaminados por agrotóxicos, que fazem mal à saúde.

As empresas estão ampliando a agricultura baseada nas sementes transgênicas, ao mesmo tempo em que aumentam as denúncias e ficam mais visíveis suas consequências sobre a destruição da biodiversidade, sobre o clima e os riscos para a saúde humana e a dos animais.

A agricultura industrial, de monocultivo, destrói a biodiversidade, o que altera sistematicamente o regime de chuvas e contribui para o aquecimento global, problemas cada vez mais intensos no clima do planeta.

Além de mostrar essas contradições, os Movimentos Sociais do Campo têm se dedicado também a indicar alguns pilares para a construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo. As formulações destacam, especialmente: a) a Soberania Alimentar como princípio organizador de uma nova agricultura, com uma produção voltada para atender as necessidades do povo e com políticas públicas voltadas para esse objetivo; b) a democratização da propriedade e do uso da terra – a Reforma Agrária integral deve voltar à agenda prioritária do país como forma de reverter o processo de expulsão do campo e disponibilizar a terra para a produção de alimentos; c) uma nova matriz produtiva e tecnológica, que combine produtividade do trabalho com sustentabilidade socioambiental, o que inclui a opção pela agroecologia; d) o princípio da cooperação, em lugar da exploração, para organizar a produção; e) a mudança da matriz energética; f) o avanço na organização política, econômica e comunitária dos camponeses e pequenos agricultores.

A construção desse modelo de desenvolvimento do campo necessita a superação do modo de produção capitalista. A resistência¹¹ a esse projeto tem possibilitado que os trabalhadores do campo lutem pelos seus interesses de classe e avancem em suas organizações.

11 Lembrar, entre tantas outras, da resistência indígena, dos negros, Mucker, Balaiada, Sabinada, Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, Lutas sindicais, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Movimento das Mulheres Camponesas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores.

2.3. Concepção de Educação do Campo

No Brasil, a chamada “Educação Rural” foi concebida considerando o campo como lugar do inferior e do atraso. Nesse processo, a educação das pessoas que vivem no campo foi tomada como algo menor e sem importância.

Nesse contexto é que irá se constituir o que chamamos hoje de Educação do Campo, que nasceu dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural. Nasceu vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o “estado de coisas”, para, aos poucos, buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2008b). Desde o início, pois, está demarcado o vínculo entre os trabalhadores do campo, suas lutas e experiências e essa proposta educativa.

Em 1997, no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, com o apoio da UnB, UNICEF, UNESCO e da CNBB¹², houve um processo de reflexão sobre o que estava acontecendo no campo e também com a educação. De forma ligada ao contexto, e tendo como parâmetro a luta popular que acontecia no campo, a Pedagogia Socialista, a concepção Libertadora de Paulo Freire e a concepção de Educação Popular começaram um movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, vinculada a um novo modelo de desenvolvimento do campo. A partir daí nasce a Articulação por uma Educação Básica do Campo, que mais tarde viria a se chamar Articulação Por uma Educação do Campo.

Assim, foi emergindo e se firmando a concepção de Educação do Campo (EdoC). Nessa articulação houve e há o envolvimento, entre outras entidades, da UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais,

¹² MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; UnB: Universidade de Brasília; UNESCO: Organização das Nações Unidas; UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância; CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, MPAS- Ministério da Previdência e Assistência Social, MAB | Movimento dos Atingidos por Barragens, CPT- Comissão Pastoral da Terra, MMC - Movimento de Mulheres do Campo, Universidades, e há, também, um grande apoio do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que foi uma conquista dos Movimentos Sociais junto ao governo federal, do mesmo período do “batismo” da Educação do Campo.

Atualmente fica explícito que existem duas visões/direções de desenvolvimento, que se contrapõem: a do agronegócio, para a qual o campo é ainda um lugar do atraso, que precisa ser modernizado pela agricultura capitalista, que se realiza a partir do trabalho assalariado e do controle do mercado (o campo deve se tornar um lugar de negócios), e a da agricultura camponesa e dos pequenos produtores, para a qual o campo é lugar de produção de vida/alimentos, culturas e não meramente de produção econômica (campo construído como lugar de trabalho, que gera vida com dignidade).

A forma de compreender o campo e os seus sujeitos se reflete na concepção de educação. Essa mudança na forma de compreender o campo é resultante da luta social que ali se institui; é resultante da luta dos Movimentos Sociais do Campo e da resistência da agricultura camponesa e dos pequenos produtores rurais.

Assim, a concepção de Educação do Campo (EdoC) estabelece relação entre a educação, a direção do desenvolvimento da agricultura camponesa e do projeto para o Brasil. Ela nasce no bojo do processo de resistência e luta dos camponeses e das camponesas que vivem no e do seu trabalho no campo e também na luta pelo direito à educação.

A EdoC compreende o camponês e os trabalhadores rurais como sujeitos de direitos, entre eles o do estudo, e como construtores da sua história e da coletividade. A EdoC propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham.

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação.

A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como ocupação ou emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas. Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente, e é este o sentido que a Educação do Campo busca resgatar.

Essa proposta, como já se disse, nasce da crítica e da tomada de posição da população que vive no campo em relação à realidade educacional desse meio. Caldart (2008b) argumenta que a posição defendida por essa população é a de que é preciso modificar o atual quadro problemático das escolas do campo e garantir o direito de todos os trabalhadores do campo à educação pública de qualidade.

A concepção pedagógica que sempre foi dominante nas práticas da chamada “educação rural”, como já estudamos, tem seu alicerce numa visão instrumentalizadora da educação, em que é suficiente para o povo do campo uma alfabetização funcional, pautada num projeto de reprodução do capital.

A educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória -, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social.

É isso o que discutiremos no próximo capítulo: que tarefas ou desafios se colocam para a construção da escola do campo, tendo como referência a concepção de Educação do Campo, e como podemos nos inserir e continuar o processo de sua construção. Para isso discutiremos os problemas mais urgentes da escola do campo na atualidade, e veremos que é fundamental o conhecimento dessa realidade pelo professor e a sua tomada de posição.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA DO CAMPO: COMO AVANÇAR?

A Educação do Campo é fruto de um processo de luta, em que os movimentos sociais e demais entidades ligadas ao campo brasileiro travam uma disputa pelo direito à educação e defendem um projeto de campo: “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, a afirmação da lógica da produção da sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas” (CALDART, 2008a).

Nos processos de disputas entre os diferentes interesses sociais, a população do campo, no Brasil, vem acumulando algumas vitórias, ou seja, algumas políticas públicas que são desenvolvidas com objetivo de atender as necessidades deste povo, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo, Cursos de Graduação voltados para a realidade do campo e outras políticas que são frutos das reivindicações dos trabalhadores por políticas públicas que contribuam para alterar os sérios problemas da educação no campo.

A forma de compreender o campo e os seus sujeitos se reflete na concepção de educação. Essa mudança na forma de compreender o campo é resultante da luta social que ali se institui; é resultante da luta dos Movimentos Sociais do Campo e da resistência da agricultura camponesa e dos pequenos produtores rurais.

Neste capítulo vamos estudar os principais problemas das escolas do campo, algumas proposições para a superação dos mesmos e o que é necessário para avançar na construção dessa escola “diferente” e tão necessária.

Nossa compreensão é a de que a “escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a cultura, a política, e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação” (I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo – texto base, 1998, p. 36).

3.1. Problemas centrais da escola do campo no Brasil

A partir de uma investigação em documentos dos movimentos sociais e do Estado constatamos que alguns problemas são apontados como centrais na maioria das escolas do campo, em todas as regiões do país. Verificamos que esses problemas têm suas raízes no projeto ainda hegemônico de “Desenvolvimento Rural”. Esse projeto, como já analisamos, segue a lógica do capital, e sua expressão mais forte no campo é o desenvolvimento do agronegócio. A seguir trataremos dos principais problemas da educação e das escolas do campo, no Brasil.

I Analfabetismo

Segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000)¹³, a população brasileira é composta por cerca de 170 milhões de habitantes, dos quais 140 milhões vivem nas cidades e 30 milhões vivem no campo. Entre as pessoas que vivem no campo, cerca de 30% são analfabetas, ou seja, não escrevem e não leem

¹³ Para fazermos a discussão deste caderno, utilizamos os dados do censo do IBGE – 2000, pois este nos forneceu elementos importantes para fundamentarmos a nossa escrita. Segundo as estimativas do IBGE, em 2009, a população brasileira é formada por cerca de 191 milhões de habitantes. Destaca-se que de 2000 a 2009 o quadro da situação do campo pouco mudou.

(Caderno da Via Campesina, 2005). Ainda com base no Censo, vimos que 26,5% da população rural têm menos de um ano de estudo, 55,5% têm menos de quatro anos de estudo e 88,1%, menos de oito anos de estudo. Observamos também que, em relação ao analfabetismo total, na população rural, os índices são os seguintes: 16,58% (de 10 a 14 anos de idade), 12,19% (de 15 a 19 anos de idade), 16% (de 20 a 24 anos de idade), 59,6% (até 60 anos de idade).

Estes números são preocupantes e representam o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. Segundo Stedile (1997), a burguesia agrária brasileira, inicialmente, não precisou que a população do campo elevasse o seu nível de escolarização para desenvolver a produção e a economia, pois o próprio trabalho prático do camponês era suficiente para garantir a produção e o lucro. Esse é um movimento contraditório em relação ao que aconteceu no desenvolvimento da industrialização brasileira, que ocorreu principalmente a partir de 1930, e exigiu dos trabalhadores urbanos certa especialização da força de trabalho, o que ocorreu por via da formação escolar. Percebemos que o panorama da especialização da força de trabalho dos trabalhadores do campo foi modificando com o tempo, devido à maior industrialização da produção agrícola. Hoje vemos que a tecnologia vem sendo aplicada de forma mais complexa no campo, o que faz aumentar a necessidade por escolarização.

II Acesso e Permanência

O acesso e a permanência são também problemas muito significativos. Essa questão engloba vários aspectos, entre eles: distância entre a escola e a casa, ou entre a escola e o local de trabalho; falta de transporte; falta de escolas públicas para atender a toda população; estradas mal pavimentadas ou até sem iluminação elétrica.

Os estudos feitos pelo MEC, por meio do INEP (2009), permitem constatar que, no campo, à medida que se eleva o grau de escolaridade, diminui a quantidade de escolas e estudantes. Os dados do INEP

nos revelam que o número de estudantes matriculados no ensino fundamental, residentes de área rural, que utilizam o transporte escolar oferecido pelo poder público estadual e municipal é igual a 3.521.818, enquanto que o número de estudantes matriculados no ensino médio, residentes de área rural, nas mesmas condições, é igual a 963.113. É preocupante a baixa quantidade de escolas no campo e de alunos matriculados, principalmente no ensino médio. É a minoria dos trabalhadores do campo que consegue garantir o seu direito à educação, pois existem poucas escolas públicas. Essa questão afeta a formação profissional do povo do campo, o seu acesso à cultura e ao conhecimento que a humanidade produz.

A distância e a falta de transporte é outro problema sério que dificulta o acesso e a permanência. Em várias localidades as escolas se encontram na zona urbana e distantes da zona rural. Os alunos precisam fazer longos percursos para se deslocar (muitas vezes a pé ou de bicicleta), enfrentam estradas mal pavimentadas e várias vezes dependem de transporte precário.

III Projeto de escola e organização do trabalho pedagógico

Os problemas enfrentados pelas escolas do campo também dizem respeito à teoria educacional e pedagógica, que orienta a prática educativa e a forma como essa prática se desenvolve. Segundo Freitas (1995), há problemas na “organização do trabalho pedagógico”, que se refere ao trabalho desenvolvido na escola, incluindo a sala de aula, e também a organização do trabalho da escola como um todo, ou seja, a relação desta com os pais de alunos, com a comunidade.

Os problemas que a escola enfrenta, no âmbito da organização do trabalho pedagógico, têm relação com a função social que ela desenvolve no sistema de produção capitalista: dada a pressão que a classe dominante exerce sobre a escola, esta tende a reproduzir os valores do capital. Contraditoriamente, se desenvolvermos o trabalho pedagógico numa perspectiva favorável aos trabalhadores, a escola cumpre o seu

papel de assegurar o acesso à cultura elaborada e pode também ser um espaço de contestação e não meramente de reprodução social.

São muitos os problemas que dificultam organizar o trabalho pedagógico da escola na direção apontada pela concepção da Educação do Campo. Enfim, não vamos tratar neste caderno de todas as questões da organização do trabalho pedagógico, visto que o caderno número IV desta coleção vai discutir com profundidade esse aspecto.

IV Professores

A baixa escolaridade dos professores é mais um dos grandes problemas que se colocam para a Educação do Campo. A escolarização - conhecimento científico - é um aspecto fundamental para fortalecer a construção de outra situação, superadora da situação atual, da escola e da educação dos trabalhadores do campo. A própria quantidade de professores, em muitos casos, é defasada em relação às necessidades reais da população.

O quadro atual da EdoC demonstra a situação da escolarização dos professores e ajuda a entender a realidade e ter clareza sobre o que é preciso reivindicar. Falta uma política de incentivo à valorização do magistério, à formação continuada, assim como uma melhoria na remuneração dos docentes. Também os programas governamentais atuais não dão conta de atender às demandas de todos os professores da Educação do Campo.

Outro problema sério, além do nível de formação, diz respeito ao tipo de formação que esses professores recebem. Nos momentos em que os professores são formados, ou nas poucas vezes em que estes participam de cursos de aprofundamento, a base teórica desenvolvida não tem a densidade suficiente para que os professores entendam a realidade atual na sua essência, percebam as contradições da sociedade capitalista e principalmente disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando também a sua prática pedagógica.

V Estrutura e Financiamento

São vários os problemas de estrutura nas escolas do campo. Esses problemas dizem respeito às condições dos prédios, bibliotecas, recursos pedagógicos, materiais e também recursos humanos. Sem condições materiais (recursos), a formação das pessoas é prejudicada, porque a falta de uma estrutura adequada impede o acesso a uma educação de qualidade. Nesta coleção será publicado um caderno específico sobre financiamento da educação do campo, que tratará das relações e nexos entre a estrutura necessária para uma educação de qualidade para todos e o financiamento da educação.

3.2. O que precisamos para transformar a escola do campo?

A Educação do Campo é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. É um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo (II Conferência por uma Educação do Campo, 2004, p. 1).

Como mencionado anteriormente, a Educação do Campo surge com uma forte característica de luta pela Reforma Agrária, por um projeto de Desenvolvimento do Campo e do Brasil e pela luta da garantia dos direitos dos trabalhadores. Foram os Movimentos Sociais do Campo, as pastorais da terra, as federações e sindicatos os principais protagonistas pela defesa da bandeira: “por uma Educação do Campo”. A proposta de escola do campo está articulada com esta luta.

Muitas são as dimensões do nosso esforço, da nossa luta, para avançar na educação do povo do campo. Vamos trabalhar com os aspectos que parecem ser os mais significativos e que indicam a direção que podemos seguir para superar os problemas atuais das escolas do campo, tendo como referência a concepção de Educação do Campo que discutimos anteriormente.

I Na dimensão da política pública

Sem política pública e financiamento, a educação não se universaliza, pois é preciso construir uma política nacional de Educação Pública que contemple os trabalhadores e as especificidades do Campo, tendo como eixo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada desde 2002, orientação fundamental para garantir avanços na Educação do Campo e que se precisa conhecer bem, assim como a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

A Escola do Campo deve atender as demandas dos trabalhadores do campo, o que implica uma necessidade de aumento do número de escolas para garantir o acesso a todos. É necessário, também, ampliar os cursos, em todos os níveis, e garantir a erradicação do analfabetismo.

Junto com a ampliação, é fundamental a localização das escolas.

Uma escola instalada na própria localidade em que as pessoas vivem ou trabalham, composta por professores qualificados, possibilita uma melhor organização do trabalho pedagógico da escola, uma melhor relação com a comunidade e uma proposta educativa que corresponda às necessidades da comunidade. Também é preciso garantir uma estrutura digna, com condições de trabalho, e que possibilite recursos didáticos aos professores e materiais para os alunos. É preciso também ampliar o número de professores, realizar concursos públicos e aumentar salários. A ampliação do número de professores precisa estar articulada a uma política de valorização do magistério. Assim, é preciso proporcionar a abertura de programas de formação/qualificação¹⁴, promovendo um fortalecimento da identidade dos professores. Isto pode ser feito através de uma política que proporcione a qualificação dos professores, e que estes entendam as demandas do campo e contribuam para o seu desenvolvimento, ou seja, que não tenham que migrar para a zona urbana.

14 O sentido de qualificação a que nos referimos é na perspectiva de uma formação fundamentada nos múltiplos aspectos da formação humana, a partir de uma concepção omnilateral, cujo eixo de desenvolvimento é o ser humano e o trabalho, e não o capital.

Mas tenhamos bem presente que não há como garantir uma política pública de educação desvinculada de outras políticas voltadas para a população trabalhadora do campo. Uma das características fundamentais do movimento social é o vínculo entre as lutas pelo direito dos trabalhadores à terra, ao trabalho, à saúde, à cultura, à educação. Não conseguiremos manter uma escola de qualidade social no campo sem garantir as condições objetivas de vida social com dignidade, o que implica políticas mais abrangentes e socializantes de desenvolvimento.

II No projeto político-pedagógico e na organização do trabalho pedagógico da escola.

O trabalho realizado pela escola e na sala de aula deve ser coerente com o projeto de educação e o projeto histórico que se quer construir. Quando cada professor trabalha sozinho, fazendo o que lhe “dá na cabeça”, há muito menos chances de que esse trabalho seja social e pedagogicamente significativo para o conjunto dos educandos. É preciso fortalecer na escola a dimensão do trabalho coletivo entre os educadores. Cada professor deve ter a oportunidade de debater seu planejamento com os outros colegas da escola, com a direção, com a comunidade. Dessa forma, mais facilmente conseguiremos selecionar e trabalhar conteúdos que estejam em sintonia com a concepção de ser humano que se quer formar, com a concepção de educação e com o fortalecimento da identidade dos trabalhadores do campo.

Nesta concepção é preciso garantir conteúdos e métodos que abordem os problemas concretos da realidade, articulando as questões mais amplas (a totalidade) com os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento (Português, História, Matemática, Artes, Educação Física e outros), baseados numa teoria metodológica e do conhecimento materialista histórico-dialético, coerente com o projeto de sociedade que se quer construir.

Para que esse trabalho seja possível é necessário que a formação continuada dos professores seja organizada de modo a que possam avançar na compreensão da realidade em que estão inseridos e no entendimento de que eles e seus educandos são sujeitos históricos, capazes de intervir criticamente nessa realidade. Sem isso fica difícil criar as condições necessárias para que a educação contribua para modificar a situação atual do campo e da sociedade. Fica difícil contribuir, por exemplo, com um dos elementos centrais da Educação do Campo, que é o de aproximar a escola da produção concreta, isto é, do trabalho que acontece no campo.

Os objetivos, a proposta de avaliação, assim como os conteúdos, a metodologia e a forma de gestão da escola, são fundamentais para sua finalidade social, que é contribuir com a construção da consciência de classe dos sujeitos e a conseqüente transformação da realidade. O Projeto Político Pedagógico e a forma como organizamos o trabalho na escola movimentam, ou não, a educação na direção que se quer, e é por isso que constituem uma importante dimensão de atuação dos professores e de toda a comunidade escolar¹⁵.

III Relação com a comunidade.

Muitas vezes a comunidade ou as famílias são chamadas somente para resolver problemas: dos filhos, da infraestrutura da escola, enfim, somente para ajudar a escola quando ela precisa. O envolvimento dos pais e a sua presença constante na escola é imprescindível para o avanço do projeto e da organização do trabalho pedagógico na direção que pretendemos. A escola deve se tornar um centro de referência, cumprindo o papel de “elevar o patamar cultural da comunidade”, isto é, socializando ferramentas para que as pessoas possam ler e transformar o mundo de forma crítica e aprendam a produzir e socializar conhecimentos necessários para a qualificação da vida em todas as dimensões.

¹⁵ Aprofunde esta questão estudando o caderno III, desta coleção, que discute o PPP da Escola.

IV Articulação e formação de um movimento amplo

A história já provou que somente os trabalhadores organizados, mobilizados, garantem o avanço nas conquistas. Assim, escolas, comunidades e movimentos sociais devem reivindicar e se mobilizar para melhoria do conjunto de suas condições de vida, que envolve a luta pela superação dos problemas da educação dos trabalhadores do campo. Por exemplo, é preciso lutar pelo aumento do financiamento público, pela criação de novos orçamentos para as medidas necessárias, como o aumento do número de escolas, compra de equipamentos didáticos, aumento salarial para os professores e a contratação de novos, abertura de cursos universitários em Educação do Campo, assim como cursos técnicos. É preciso articular as escolas, massificar as discussões, pressionar os órgãos públicos responsáveis, tanto do município, quanto do estado e da federação. As propostas devem se constituir em políticas públicas.

3.3. Para construir é preciso compromisso, firmeza e atitude científica

As questões levantadas neste caderno são fruto de estudos, pesquisas e reflexão sobre os principais aspectos que os trabalhadores envolvidos na Educação do Campo apontam. Estes elementos podem servir como ponto de apoio para os educadores do campo e para o sujeitos que lutam por uma política de educação do campo, mas não devem ser vistos como um “caderno de receitas prontas”. É preciso que cada educador compreenda a sua realidade específica e se engaje na luta pelas questões mais importantes da sua localidade. Temos pela frente muita luta e propostas que precisam ser ampliadas e assumidas com compromisso e atitude de engajamento.

Essa atitude, compromisso, estudo e engajamento requerem: a) a crítica constante da realidade brasileira, da escola capitalista e das concepções liberais de educação em suas diferentes versões ou correntes; b) a

compreensão e tomada de posição no embate de projetos de campo e de sociedade em que nosso trabalho se insere; c) o diálogo permanente com a leitura da realidade da família/comunidade dos trabalhadores do campo; d) a análise constante e clareza dos problemas centrais a serem enfrentados; e) a avaliação contínua da nossa prática educativa; f) a leitura de outras práticas educativas para aprender com as experiências; g) o estudo contínuo da teoria pedagógica emancipatória; e h) o envolvimento com a luta pela educação e pelo projeto de desenvolvimento do campo e popular que está em construção – o projeto socialista.

Concluindo: “caminhando se faz o caminho”

Concluimos que existe um embate de projetos de campo, que se relaciona ao embate de projetos de sociedade, que precisamos, como educadores, entender melhor, tomar posição e contribuir para que outras pessoas (nossos educandos, suas famílias, comunidades) entendam. Esse embate tem a ver com a escola onde trabalhamos, seus pilares capitalistas e a construção de novos alicerces, novas concepções e fundamentos para o projeto de escolarização, na perspectiva da superação do capitalismo.

Aos tratarmos das concepções da escola capitalista, reconhecemos que, no confronto e conflito, surgem novos pilares para a educação que podem ser assim reconhecidos: papel social da escola de garantir uma consistente base teórica, o que significa tratar do conhecimento, conteúdos e métodos, garantindo a todos o acesso à cultura elaborada, vez que o homem se humaniza pela cultura; consciência de classe, que significa a inserção concreta nas lutas sociais pelas reivindicações e direitos dos trabalhadores; formação política, que implica a forma de organização de trabalhadores para tomar o poder da burguesia; organização revolucionária, autodeterminada, para garantir um modo de produção da existência que supere a lógica do capital.

Estamos firmemente convencidos de que os educadores são fundamentais nessa construção. Sua tarefa é particularmente importante no processo de transformação da escola, para que ela possa dar conta dessa educação de qualidade a que todos temos direito, e que é hoje especialmente necessária para que os povos que trabalham e vivem no campo sejam os sujeitos construtores de seu próprio futuro.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, Distrito Federal. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação do Campo, n. 2

BENJAMIM, C; CALDART, Roseli Salete. *Projeto e Escolas do Campo. Por uma Educação básica do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n 1, de 3 de abril de 2002. BRASIL. Resolução CNE / CEB n° 2, de 28 de Abril de 2008.

CARVALHO, Horacio Martins de. *Desafios para a agroecologia como portadora de uma nova matriz tecnológica para o campesinato*. Texto inédito, julho 2007.

CARVALHO, José Murilo. *I A construção da Ordem, II Teatro das sombras*. RJ: Relume-Dumará, 1996.

_____. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. SP: Companhia das Letras, 1998.

CALDART, Roseli Salete. *Concepção de Educação do Campo*. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2008a.

_____. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. Texto da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo, na 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 20 e 21 de outubro de 2008b.

_____. *Educação Profissional no contexto das Áreas de Reforma Agrária*. Texto inédito, dezembro de 2008c.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB n 1, de 3 de abril de 2002.

DAGNINO, Renato (Org.). *Amílcar Herrera: um intelectual latino-americano*. São Paulo: UNICAMP/IG/DPCT, 2000.

DUARTE, Valdir P. *Escolas Públicas no Campo, problemáticas e perspectivas: um estudo a partir do Projeto Vida da Roça*. PR/Francisco Beltrão: ASSESOAR, 2003.

ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. SP. Moraes. s/d.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. SP: EDUSP, 1998.

FERNANDES, Florestan. *A Universidade brasileira: reforma ou revolução*. 2.ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papirus, 1995.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; DUARTE, L.M.S. (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo*. 1º Encontro do Pronera na Região Sudeste. Vitória, UFES, 2008. Coleção Por Uma Educação do Campo n. 6.

FURTADO, Celso. *Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2004.

GORGEN, Frei Sérgio Antônio. *Os novos desafios da agricultura camponesa*. 3 ed. Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2004.

GORENDER, Jacob. A forma plantagem de organização da produção escravista. In Stédile, João Pedro (org). *A questão Agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960 – 1980*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michele; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs). *Educação do Campo*. Cadernos SECAD. Brasília: 2007.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre História*. São P: Cia das Letras, 1998.

HUBERMAN, Leo. *História da Riqueza do Homem*. RJ: Zahar Editora, 1984.

IANNI, Octavio. *A ideia de Brasil Moderno*. SP: Brasiliense, 1996.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – *Censo Demográfico*. 2000.

_____. *Censo Demográfico*. 2007.

KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. (Orgs) *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília/DF: 2002. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4.

_____; NERY; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. Coleção por uma Educação do campo, n. 1.

KOPNIN, P.V.A. *Dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A. 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUPSKAIA, Nadeja (et all). *La Internacional Comunistay la Escuela*. Barcelona: Icarua Editorial, 1978.

LESSA, Sérgio. *Mundo dos Homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, 2002.

LUNATCHARSKI, Anatoli. *Sobre a instrução e a Educação*. Moscou: Edições Progresso, 1988.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Autores Associados, 1989.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986.

MAKARENKO, Antoni S. *Problemas da educação escolar*. Moscou: Edições Progresso, 1986.

MARX, Karl. ENGELS, Fredrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. 6 ed. São Paulo: Global Editora, 1986.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política - Livro I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Ministério da Educação; Ministério de Desenvolvimento Agrário. *Pesquisa Nacional da Educação da Reforma Agrária*. Brasília/DF: PRONERA Abril, 2005.

Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Situação dos professores do ensino fundamental (1ª a 8ª série) que trabalham nas escolas do campo*. 2002.

MOLINA, M.C; AZEVEDO DE JESUS, S.M.S (Org.). *Por uma educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Coleção por uma Educação do Campo, n. 5.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e Questão Social. Crítica ao Padrão Emergente de Intervenção Social. São Paulo: Cortez, 2002.

PALUDO, Conceição. *Educação, escola e desenvolvimento*. Cadernos de Formação. Chapecó: Fetraf-Sul, 2006.

_____; THIEIS, Vanderlei Franck (Org.). *Desenvolvimento do campo em construção*. FUNDEP. Ijuí. Editora da Unijuí, 2008.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão popular, 2000.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. SP: Cortez, 2005.

PRADO JR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PRADO JR, Caio. *Evolução Política do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Aparecida dos (Coord). *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. Cadernos de Subsídios. 2 Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

_____. *A Pedagogia no Brasil. História e Teoria*. Campinas/SP, Autores Associados. 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.) *Campo – Políticas Públicas – Educação*. Coleção. Brasília: INCRA/MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. 6 ed. RJ: Paz e Terra, 1979.

SOCORRO, M. Silva. *Educação do Campo, semeando sonhos... cultivando direitos*. Brasília/DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, 2004.

SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. São Paulo: Cortez, 2000.

STÉDILE, João Pedro. *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Atual, 1997.

_____. A situação da agricultura brasileira e educação do campo. IN: *II Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo*. POA: Abril 2002.

_____. A ofensiva das empresas transnacionais sobre a agricultura. V *Conferência Internacional da Via Campesina*, Maputo, Moçambique, 19 a 22 de outubro 2008.

VIA CAMPESINA - Brasil. *Educação do Campo*. Brasília, agosto 2005 (cartilha).

I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo. Texto Base. Luziânia /GO, 27 a 31 de Julho de 1998.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia/GO: 2 a 6 de agosto de 2004.

V Conferência Internacional da Via Campesina. Maputo, Moçambique, 19 a 22 de outubro de 2008.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Erika Suruagy Assis de Figueiredo
Marize de Souza Carvalho
Sandra Maria Marinho Siqueira



Escola Assentamento Nova Suíça - BA

INTRODUÇÃO

O presente caderno tem como objetivo principal fornecer aos professores da educação do campo elementos básicos para entender o financiamento da educação pública brasileira, abrindo possibilidades de fiscalização e organização coletiva para reivindicar a correta e suficiente aplicação dos recursos públicos nas suas escolas, nos municípios, estados e no país.

Para tanto julgamos necessário entender algumas questões, tais como: De onde provém a riqueza social? Como essa riqueza é distribuída? Como se organiza o Estado, o responsável pelo financiamento da educação? Que recursos são destinados para educação, em especial para educação do campo? Como garantir que esses recursos cheguem à educação do campo?

Esse é o desafio para todos os sujeitos comprometidos com a educação do campo: conhecer como funciona o Estado e as políticas públicas para o financiamento da educação. Só assim teremos condições de lutar para que os recursos cheguem às escolas do campo.

I. A RIQUEZA SOCIAL, O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para podermos realizar um trabalho educativo de qualidade e de acordo com as exigências apresentadas aos educadores e educadoras pela realidade atual no campo, temos que conhecer em quais condições sociais desenvolvemos nosso trabalho. Ao tratarmos da educação formal na atualidade, verificamos que ela se desenvolve principalmente através da efetivação das políticas do Estado e de governo.

Para a realização do trabalho educativo, portanto, precisamos apreender, além dos conhecimentos específicos das áreas, do conhecimento do trabalho pedagógico e da escola, as relações sociais mais amplas de que este conjunto faz parte. Para que o trabalho educativo possa ser realizado conforme o planejamos, temos que apreender quais são as condições de que dispomos para sua efetivação. Por isso, é tão importante analisarmos o financiamento da educação, assim como compreender a origem dos recursos públicos e as formas de sua distribuição social.

I.1. De onde provém a riqueza social? Como essa riqueza é distribuída?

A natureza é fonte de toda a riqueza material. A riqueza social provém da força de trabalho humano, tornando-se a fonte dos recursos que são destinados ao Estado para o financiamento dos serviços públicos, inclusive a educação.

O trabalho, como base da existência humana, estabelece relações de troca e de poder, organizando-se desde a maneira simples (Ex: agricultura de subsistência) até as formas mais complexas, como é o caso do sistema capitalista e do Estado burguês.

O trabalho que transforma a natureza é fonte principal da riqueza social, meio de libertação dos homens das barreiras naturais, fonte de recursos necessários à sua existência e da sociedade. Na sociedade capitalista,

o trabalho é assalariado, explorado, alienado, e o trabalhador é submetido à miséria, à fome e à opressão.

“Os homens devem ter condições de viver para poder fazer história”.
Marx e Engels (1993)

No capitalismo, sociedade dividida em classes sociais, supõe-se que os trabalhadores são “livres” para escolher quando, onde e para quem desejam trabalhar. Mas isso se trata de pura ilusão, pois os trabalhadores não têm outra opção para sobreviver, a não ser vender a única mercadoria que possuem: a sua força de trabalho.

Para o capitalista o que vale não são as qualidades individuais de cada trabalhador, mas a capacidade de produzir valor, mercadorias para serem vendidas, através das quais se extrai o lucro, produto da mais-valia¹⁶.

No processo de formação do capital, os bens de produção e subsistência socialmente produzidos pelos trabalhadores são apropriados pelos donos dos meios de produção sob a forma de mais-valia. Do total de volume da produção das mercadorias realizado pela força de trabalho humana, a maior parte, na forma de lucro, fica com o patrão, enquanto a outra parte é apropriada pelo Estado na forma de impostos, taxas, contribuições e outros tributos. No caso brasileiro, eles são arrecadados pelas três esferas de governo: União, Estados e Municípios. Trataremos mais adiante as formas de arrecadação e distribuição da riqueza pelo Estado.

Identificada a principal fonte de riqueza do modo de produção capitalista, vamos compreender o que é o Estado e como está ordenado o financiamento da educação.

¹⁶ Horas de trabalho excedente na produção de mercadorias realizadas pelo trabalhador e não pagas pelo patrão. O patrão, ao pagar o salário aos trabalhadores, nunca paga o que eles realmente produziram. Ver mais sobre este tema no Caderno nº I. Aprofundar em: MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política - Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

“O moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado” (ENGELS, 2004, p. 178).

1.2. Como se organiza o Estado, responsável pelo financiamento da educação?

Para a manutenção do sistema em que o trabalhador não pode usufruir da riqueza que produz, foi necessário criar um instrumento de controle da ordem e “distribuição” da riqueza, que é o Estado. Mas, afinal, o que é mesmo o Estado?

O Estado é um produto das divergências incompatíveis entre as classes sociais, expressa na oposição entre os interesses privados e os interesses coletivos. O Estado não é algo que está acima da sociedade ou algo externo a ela, mas surge num determinado momento histórico como produto do desenvolvimento das forças produtivas e o surgimento da propriedade privada dos meios de produção (terra, ferramentas, máquinas, matéria-prima etc.) e das relações entre as classes sociais (proprietários e trabalhadores), estas definidas aqui pela posição que ocupam no processo de produção econômica, na divisão social do trabalho, relacionadas também a fatores ideológicos e políticos. Na atualidade, existem duas classes fundamentais na organização da sociedade capitalista: a dos proprietários dos meios de produção e a daqueles que só têm a sua força de trabalho para vender – os trabalhadores –, lembrando-se de que dentro das classes existem diferentes grupos e categorias de trabalhadores e proprietários, no campo e na cidade.

Os interesses distintos das classes fundamentais, trabalhadores e capitalistas, também entram em confronto no âmbito do Estado. Os interesses públicos e privados são opostos, e o Estado deveria estar a serviço dos interesses dos trabalhadores e não da manutenção dos interesses dos capitalistas.

Para a compreensão de que o Estado é um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, torna-se fundamental que a classe trabalhadora perceba que as desigualdades sociais só terão possibilidade de serem superadas com a tomada do poder pelos trabalhadores e com

a destruição desse Estado, que vem cumprindo a função de amortecer os choques entre as classes, promover a conciliação e manter a situação dentro dos limites da “ordem” burguesa.

Para manutenção do modo de produção e da propriedade privada, a classe dominante constitui, através do Estado, um poder coercitivo (leis, poder de polícia, ideologia, educação), que se evidencia à medida que a luta de classes se agrava, impondo seus interesses. Portanto, o Estado, em que pesem as disputas internas, em última instância, encontra-se a serviço da classe detentora do poder econômico, que não abrirá mão de exercer o domínio político para criar novas formas de oprimir e explorar a classe dominada.

Tal entendimento sobre o papel do Estado e a estruturação do poder político numa sociedade de classes é fundamental para explicar as disputas entre as classes por políticas públicas e pelo poder político em todos os âmbitos, inclusive para a educação do campo.

Legalmente, a organização do Estado brasileiro divide-se em três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Esses poderes encontram-se inseridos no contexto da luta de classes. O Executivo é, de maneira restrita, o próprio governo e é constituído, no presidencialismo, pelo presidente da república – autoridade máxima da nação – e seus auxiliares, os ministros de Estado, que têm a função de administrar o Estado, executar as leis e promover políticas públicas; o Legislativo, composto pelo congresso nacional (Senado e Câmara dos Deputados), tem por função a elaboração das leis e fiscalização das contas do executivo; e o Judiciário tem o poder de aplicar a legislação em vigor. A organização dos poderes no Estado brasileiro encontra-se no título 4º da Constituição da República Federativa do Brasil.

Mesmo com as mudanças, decorrentes das crises, na organização da sociedade capitalista, não houve alterações significativas na sua estrutura básica, que continua sendo: a propriedade privada, a exploração dos trabalhadores e o Estado, tendo esse último de se adaptar às mudanças.

O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma política adequada à fase de crise estrutural do capitalismo, em que os governos e o capital tentam aumentar a sua taxa de lucro através da limitação progressiva ou mesmo destruição de conquistas e direitos sociais, da flexibilização da legislação trabalhista e das relações de trabalho (terceirização, contrato parcial, temporário, banco de horas), também denominada de “reestruturação produtiva”, da restrição do direito de organização e greve dos trabalhadores, por reformas na previdência, tornando mais rígidos os requisitos de acesso aos benefícios e a aposentadoria.

A alternativa fracassada apresentada pelos capitalistas, nas últimas décadas, foi o neoliberalismo*, que mudou profundamente o Estado e as políticas públicas, entre elas para a educação, principalmente orientadas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). As principais mudanças na organização do Estado se deram pelos ajustes estruturais, através da privatização dos serviços públicos e da retirada de

direitos e conquistas da classe trabalhadora. Já nas políticas públicas foi pela desresponsabilização do Estado com os serviços públicos, passando para o setor privado a responsabilidade pela sua implementação. O Estado passa a ser um mero fiscalizador, utilizando-se de meios de avaliação das políticas. Na educação temos muitos exemplos de avaliações (SAEB, SINAES, ENEM, Provinha Brasil, certificações e outras.)

1.3. As influências dos organismos internacionais nas políticas públicas

O Banco Mundial e outros organismos internacionais têm sido grandes articuladores de projetos voltados para a educação básica, direcionando regras para os países periféricos. Nos relatórios do Banco Mundial há recomendações para o crescimento econômico sustentável, como condição de redução da extrema pobreza. São defendidas medidas dentro de uma denominada agenda positiva para assegurar que as regras da economia neoliberal não sejam comprometidas.

No Brasil, desde a década de 80, o Banco Mundial assumiu o papel de monitorar os processos de ajustes estruturais, principalmente na “área social”, inclusive na educação, as quais resultam dos interesses do imperialismo dos Estados Unidos da América (EUA), e também de setores da classe dominante local. O discurso do Banco Mundial tem caráter aparentemente humanitário, correspondente às noções ideológicas de “justiça social”, assumindo o combate à “pobreza”, noção ideológica central no discurso de várias instituições ligadas ao

Estado: igrejas, organizações não governamentais (ONGs), entre outras. Contudo, trata-se de utilizar as aspirações dos mais pobres em benefício dos interesses do capital e elaborar políticas de contenção da luta entre as classes, que não resolvem o problema, pois são apenas paliativos.

Afirmamos isso diante da maior crise do capitalismo, em que, atualmente, o desemprego passa a ter caráter estrutural, crescendo a cada ano, alcançando níveis insuportáveis, com a destruição do meio ambiente colocando em risco a vida no planeta. Um exemplo claro desses dois aspectos está no Agronegócio*, um dos setores que mais demitiu trabalhadores durante a atual crise econômica e um dos que mais destrói os recursos naturais, principalmente nos países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil.

I.4. Políticas públicas como concessão ou conquista

A classe dominante sempre procurou caracterizar as políticas públicas como uma dádiva do Estado burguês, como uma mera concessão aos mais necessitados. Até hoje é assim, como vimos nas orientações dos organismos internacionais: as políticas públicas de “alívio à pobreza” não servem para acabar com a pobreza e atender as necessidades de todos, mas para manter os pobres dependentes desse Estado. Isso ocorre porque o capitalismo não é um modo de produção que tem como propósito atender as necessidades da humanidade e, em particular, dos trabalhadores, muito menos a emancipação humana.

No século XIX, para conquistar políticas públicas e direitos, os trabalhadores tiveram de conseguir também o direito de associação, organização e expressão política. Os sindicatos e associações de trabalhadores eram proibidos pela legislação estatal e vistos como atentado ao direito de propriedade e à liberdade do capital. Portanto, os direitos sociais e trabalhistas, o direito ao voto de homens e mulheres, direitos civis e políticos e as políticas públicas nas áreas da educação, moradia,

Agronegócio – é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema das plantations, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde o princípio do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem. É uma palavra nova, da década de 1990, por conta da inserção mais intensa do Brasil na lógica da globalização econômica – exporta para importar e importa-se para exportar” (AMARAL, 2005, p. 34).

saúde, assistência social, entre outras, são produtos da organização e da luta dos trabalhadores e demais oprimidos.

Caracterizar as políticas públicas como mera concessão da classe dominante, mesmo sabendo dos seus interesses, é uma forma de “jogar um balde de água fria” na luta de classe, é uma forma de desarmar os trabalhadores, juventude e movimentos sociais para a luta que vai além da “defesa da cidadania e de direitos”, de aceitação de políticas compensatórias e de alívio à pobreza. A luta por políticas públicas e direitos deve ser articulada com a luta pela superação do capital, que ocorre em meio a contradições e tensionamentos.

1.5. Como definir políticas públicas que devem ser privilegiadas

O primeiro passo é realizarmos um diagnóstico da Educação do campo. Os dados fornecidos pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) sobre a Educação no campo são estarrecedores. Os diagnósticos preliminares têm apontado como principais questões: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados, que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas, com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; a reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a falta de um calendário escolar adequado às necessidades dos trabalhadores do campo, que diverge dos interesses do agronegócio.

Mas por que a maioria dos governantes tem privilegiado a adoção de políticas públicas focalizadas, compensatórias e de alívio à pobreza? O modelo defendido pelos organismos internacionais para conter os conflitos sociais reside na aplicação de políticas compensatórias denominadas de “alívio à pobreza”, escamoteando as profundas desigualdades sociais baseadas nas relações de subordinação do trabalho ao capital, aumentando consideravelmente a acumulação do capital. Há uma pretensão por parte desses organismos em reconhecer o papel que a educação ocupa no enfrentamento de questões emergenciais, dentre as quais podemos destacar: o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida e outras vantagens para o capital.

Para ficarmos atentos e ajudar a identificar as políticas que beneficiam os trabalhadores do campo, destacamos alguns pontos que devem ser levados em consideração para análise, proposição e adoção de qualquer política educacional: a) a questão do Estado – ajudar a classe a se apropriar do Estado, fortalecimento das organizações independentes dos trabalhadores; a b) a relação capital-trabalho – o trabalho e trabalhador sempre têm que levar vantagem sobre o capital e c) a questão da unidade da classe na diversidade – não colocar um setor da classe contra o outro (exemplo: camponeses contra operários). Só assim será possível saber se as políticas estão contribuindo para o avanço da conquista de direitos, a organização da classe, a elevação da consciência do povo e para a tomada de poder pelos trabalhadores, condições necessárias para a democracia servir aos explorados.

Por isso, destacamos a necessidade de que as políticas públicas que beneficiam a classe trabalhadora devam estar articuladas à política econômica mais geral, além de destinar recursos suficientes para garantir a sua efetivação. Neste sentido, é impossível discutir a melhoria da qualidade da educação do campo sem partir da base material, da reforma agrária, dos recursos humanos, do financiamento público, que serão necessários para enfrentar os graves problemas encontrados na educação do campo.

2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Como vimos no início deste caderno, a fonte de toda a riqueza social no nosso país é o trabalho humano, trabalho que se transforma em lucro, capital, no Produto Interno Bruto (PIB). O Estado, por sua vez, utiliza-se de mecanismos repressores (polícia, forças armadas, judiciário), políticos (partidos, sindicatos) e ideológicos (escola, meios de comunicação). Estes mecanismos operam de maneira decisiva também no Federalismo¹⁷, mesmo que não perceptíveis, já que no Brasil a lei prevê o “equilíbrio” e “autonomia” entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário), e pelo “regime de cooperação” entre União, Estados e Municípios. Constatamos que tais mecanismos e esta forma de organização



estatal também interferem quanto à divisão de competências e responsabilidades no financiamento e manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e do ensino.

17 O País construiu juridicamente um modelo de Federalismo Cooperativo inédito e diferenciado dos demais modelos existentes no mundo. O modelo clássico é o Federalismo de dois níveis: a União e os Estados-Membros. No nosso formato, o Município passou a ser considerado também um ente federado, com autonomia até mesmo para legislar sobre matérias de âmbito local (BARBOSA, 2006).

Ao longo da história é possível verificar que toda e qualquer legislação é a expressão de tensionamentos, principalmente entre os interesses públicos e privados, da luta entre as classes sociais. No Brasil não poderia ser diferente, por isso apresentaremos uma breve análise da legislação em vigor no que diz respeito ao financiamento da educação. Acreditamos que pode ser útil na hora de localizar o amparo legal sobre o financiamento da educação do campo, auxiliando possíveis reivindicações para efetivação da Lei.

Na Constituição Federal (CF) de 1988¹⁸ o financiamento da educação é tratado nos Artigos 212, 213 e no Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O Artigo 212 aborda a Vinculação de Recursos, o 213 prevê a Transferência de Recursos para escolas privadas e o 60 versa sobre a responsabilidade financeira das diferentes esferas da administração pública. As disposições do artigo 60 foram alteradas pela Emenda Constitucional 53, que criou o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), em vigor desde o início de 2007. Iremos abordar o FUNDEB mais adiante.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9394/96) o financiamento é abordado no Título VII, “Dos Recursos Financeiros”, nos Artigos 68 a 77. Sobre a especificidade do campo, aparece no Art. 28 a necessidade de adequação às necessidades da vida rural e às de cada região, inclusive em relação ao trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁹ foi encaminhado para elaboração a partir da aprovação da LDB e sancionado no ano 2001, depois de muitos debates e mobilização da sociedade. Em relação ao financiamento, aprovou que os gastos públicos com educação atingissem o mínimo de

18 Não nos ateremos a essa temática aqui, mas é importante saber que existem Emendas Constitucionais posteriores que versam também sobre as relações entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e que também interferem no financiamento da educação.

19 De 1998 a 2000 tramitaram dois projetos no legislativo brasileiro, um do MEC e outro da sociedade civil organizada nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), que ficou conhecido como Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira. O projeto aprovado foi um substitutivo apresentado pelo Nelson Marchezan (PSDB/RS).

7% do PIB, mas este e outros itens aprovados pelo congresso foram vetados pelo presidente da época, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Muitas das metas expressas no PNE, passados 10 anos e às vésperas da aprovação de outro plano, não foram até hoje atingidas em decorrência da falta de recursos públicos para tal.

A legislação brasileira, ao definir as atribuições educacionais da União, Estados e Distrito Federal e Municípios, assegura a oferta da educação, em diferentes níveis e modalidades, estipulando que as três esferas deverão organizar, em regime de colaboração, seus respectivos sistemas de ensino, conforme quadro I.

Quadro I – Distribuição de responsabilidades entre os entes federados

União	Estados	Municípios
<p>I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p> <p>II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;</p> <p>III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;</p>	<p>I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;</p> <p>II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;</p>	<p>I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;</p> <p>II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;</p> <p>III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;</p>

União	Estados	Municípios
<p>IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;</p> <p>V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;</p> <p>VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;</p> <p>VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;</p> <p>IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.</p>	<p>III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;</p> <p>IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;</p> <p>V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;</p> <p>VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio</p>	<p>IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;</p> <p>V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.</p>

Passaremos a fornecer alguns subsídios para explicar alguns conceitos básicos para entender o financiamento público da educação.

2.1. Fontes de recursos

O Art. 68 da LDB prevê que:

Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I – receitas de impostos próprios da União, Estados e Municípios;

II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV – receita de incentivos fiscais;

V – outros recursos previstos em lei.

Impostos

Para entender o que é “imposto” é preciso diferenciá-lo de “tributo”, de “taxa” e de “contribuição”. O “tributo” é todo valor financeiro cobrado em moeda ou equivalente de maneira obrigatória, instituído por lei. Os tributos não incluem as multas, que são penalidades por atos ilegais. Os tributos podem ter três formas: “imposto”, “taxa” e “contribuição de melhoria”.

O “imposto” é uma contribuição obrigatória, compulsória, relacionada com a utilidade pública e destinada às necessidades da administração pública.

A “taxa” é um tributo relacionado a bens e serviços de caráter econômico, governamental ou administrativo, como, por exemplo, o fornecimento de luz por uma empresa pública. Está relacionada ao benefício recebido por quem paga.

A “contribuição de melhoria” é um tributo cobrado para custear obras públicas onde ocorra a valorização do imóvel do contribuinte. A “contribuição social” é uma forma de financiar a seguridade e os direitos sociais dos que participam do mesmo grupo econômico. Só a União pode criar e arrecadar “contribuições sociais” (OLIVEIRA, 2001, p.93)

O Artigo 68 da LDB explicita que recursos públicos serão destinados a educação. A interpretação de que só estão destinados ao financiamento da educação os “impostos” é um equívoco.

Imposto	→ É uma contribuição obrigatória que serve às necessidades da administração pública. Não está relacionado a prestação de serviços. Ex: O ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural.
Taxa	→ Está relacionada a um benefício ou serviço recebido pelo pagador. Ex: O pagamento de luz fornecida por um órgão público.
Contribuições Sociais	→ É uma espécie de tributo, definido pela constituição para intervenção no domínio econômico, interesse de categorias profissionais ou econômicas e seguridade social. Ex: Salário-educação, Previdência social, etc.

Transferências constitucionais

As transferências de recursos ocorrem de uma esfera da administração pública para outra, por exemplo, da União para os Municípios, tendo como objetivo, divulgado pelos políticos, dividir mais igualmente os recursos arrecadados e as responsabilidades pelo oferecimento de serviços públicos. Porém, na prática não funcionou, já que a desigualdade entre os recursos e o oferecimento de serviços públicos continuou enorme, mesmo depois da reforma tributária realizada pela Constituição Federal de 1988.

Os Estados e Municípios recebem uma parcela importante da arrecadação federal, que é significativa para o financiamento da educação. Segundo Oliveira (2001):

A maioria dos municípios brasileiros seria financeiramente inviável, como esfera administrativa autônoma, caso não recebesse transferências de recursos de outras esferas. Como regra a grande maioria dos municípios brasileiros arrecada, através de impostos próprios, menos de 10% de sua receita total. Mais de 90% de suas

receitas provêm das transferências de outras esferas, o que explica em muito a relação de dependência política de prefeitos de pequenas cidades em relação aos governos estadual e federal.

Dentro dos recursos repassados por outras esferas aos municípios, os impostos têm um enorme peso. Diante dessa situação dos municípios, vale questionar sobre o processo de municipalização dos serviços públicos em geral e, em especial, da educação. A experiência vem demonstrando que o processo de repassar cada vez mais responsabilidades aos municípios vem penalizando principalmente os que têm baixa arrecadação e dificultado o controle dos recursos repassados pelas outras esferas (União e Estados), devido ao desconhecimento da população do repasse desses recursos.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA/INEP, 2005), dentre as escolas pesquisadas, 79,2% localizam-se dentro dos assentamentos e 20,8%, no entorno. Um total de 83% das escolas é municipal, 8,3%, estadual, 4,4%, federal e 3,7%, privadas.

Levantaremos, sem a pretensão de esgotar a questão da municipalização da educação, algumas reflexões realizadas por Amaral (2005, p. 29), como, por exemplo, por que, sendo as escolas municipais, são tão desassistidas do básico nem atendem a todos na maioria das vezes? Não seria este um mecanismo do Estado burguês de isentar a União e sobrecarregar os municípios?

Salário-educação

O salário-educação é uma contribuição social, como vimos anteriormente, e só a União pode instituir as “contribuições sociais”, ressalvadas algumas exceções. Isso leva à diminuição da capacidade de arrecadação dos Estados e Municípios, que só podem cobrar essas contribuições, exclusivamente, para fins de custeio da previdência e assistência social dos seus servidores públicos.

A contribuição ligada à garantia do direito a educação é o “salário-educação”. Esta é uma contribuição cobrada às empresas, tendo como base a sua folha de pagamento. Os recursos do salário-educação são destinados ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia do MEC) e aos Estados arrecadadores, sendo a cota estadual dividida entre o governo estadual e os municipais. Mais adiante explicaremos como ocorre essa divisão.

Incentivos fiscais

Os incentivos fiscais são isenções fiscais ou redução de impostos, semelhantes à “renúncia fiscal”. O abatimento ou a não-cobrança de impostos pelo governo é realizada com o objetivo de induzir um comportamento nas empresas de investimento num determinado setor, ramo ou região. Por exemplo, a aplicação de recursos financeiros num determinado programa educacional ou social pode significar a isenção ou o abatimento no pagamento de impostos pela empresa. Entendemos que esse mecanismo facilita a burla do pagamento dos impostos e a sonegação fiscal por parte das empresas.

Por fim, em relação a fontes de recursos, a LDB prevê “outros recursos previstos em lei”, o que significa a possibilidade de incremento da receita através de outras fontes, mas que devem ser estabelecidas por lei.

2.2.A Vinculação de recursos para educação

A primeira e principal característica é que, pela Constituição Federal (CF) de 1988, os governos são obrigados a aplicar um percentual mínimo dos impostos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A União (o Governo Federal) é obrigada a aplicar no mínimo 18%, e os Estados, DF (Distrito Federal) e Municípios, 25%. Em algumas Constituições Estaduais (Mato Grosso, Rio Grande do Sul e São Paulo, por exemplo) e Leis Orgânicas municipais (São Paulo, por exemplo) o percentual foi até aumentado.

Além dos impostos, a educação pública conta com recursos adicionais a este mínimo, como o salário-educação, convênios, ganhos e complementação federal com o Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - (de 1998 a 2006) ou o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - (de 2007 até 2020), operações de crédito vinculadas à MDE e repasses federais (merenda, transporte escolar, por exemplo) para Estados, DF e Municípios, bem como os rendimentos financeiros com tais receitas adicionais, rendimentos raramente contabilizados pelos governos.

O salário-educação é uma contribuição social, calculada à base de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas e recolhida hoje à Secretaria da Receita Federal, que a transfere ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia do MEC), o qual, por sua vez, retém 10% mais 1/3 (a cota federal) para financiar programas da educação básica (livro didático, merenda, por exemplo). Os 2/3 restantes são devolvidos aos Estados onde foram arrecadados, sendo divididos entre o governo estadual e os municipais de acordo com o número de matrículas na educação básica. Com uma receita nacional em torno de R\$ 8 bilhões em 2008, o salário-educação destinava-se apenas ao ensino fundamental até 2006 e passou a financiar a educação básica a partir de 2007. A distribuição das cotas estaduais e municipais do salário-educação mostra um dos principais problemas do financiamento da educação, que é a enorme desigualdade de recursos entre regiões, Estados e municípios. Se dividíssemos a receita das cotas estaduais e municipais de cada um dos Estados pelo seu número de matrículas na educação básica em 2007, o resultado apontaria os seguintes extremos: Maranhão (R\$ 12) e Piauí (R\$ 16), os menores, e Distrito Federal (R\$ 238), São Paulo (R\$ 221) e Rio de Janeiro (R\$ 171), os maiores. Esta desigualdade é um dos grandes obstáculos para a constituição de um sistema nacional de educação com um bom padrão de qualidade e que também afeta outros serviços públicos.

Outra receita adicional aos 25% é o ganho com o Fundef (até 2006) e o Fundeb (a partir de 2007). É a diferença entre o que governo contribui (15% de alguns impostos, no caso do Fundef, e 20% de um número maior de impostos, no caso do Fundeb) e o que recebe de volta. Exemplo: se ele contribui com R\$1 milhão e recebe R\$1,5 milhão, ele ganha R\$500 mil, que devem ser acrescidos ao mínimo dos 25%. Entretanto, se contribui com R\$1 milhão e recebe R\$ 500 mil, ele perde R\$ 500 mil, que serão contabilizados dentro dos 25%, não como acréscimo aos 25%.

A complementação federal para o Fundef ou o Fundeb é outra receita adicional aos 25% e é devida aos Estados e seus municípios quando o valor disponível por matrícula no ensino fundamental regular (no caso do Fundef), ou nos vários níveis e modalidades da educação básica (no caso do Fundeb), no âmbito estadual (inclui o Estado e seus municípios), não alcançou o valor mínimo nacional. Esta complementação deve ser contabilizada como acréscimo aos 25%, bem como o rendimento financeiro porventura auferido com a receita e a complementação do Fundef ou Fundeb, mesmo quando os governos perdem na diferença entre contribuição e receita. Embora insignificante no caso do Fundef na imensa maioria dos Estados e municípios, a complementação, no caso do Fundeb, é muito importante para governos estaduais e municipais de poucos Estados (previsão de mais de R\$ 5 bilhões em 2010).

A vinculação de impostos, instituída pela primeira vez na CF de 1934 e eliminada em Constituições (1937 e 1967), vigentes em parte de períodos autoritários (1937-1945 e 1967-1983), foi e é uma forma de garantir, pelo menos formalmente, recursos para a educação. Formalmente, porque não havia (e ainda não há) transparência e controle social no emprego dos recursos, nem atualização monetária dos valores legalmente vinculados, questão crucial num período de inflação alta, como foi o caso até junho de 1994.

Além disso, os governos, sobretudo o federal, vêm adotando artifícios que tiram recursos da educação e também da saúde (o outro setor que tem a garantia de vinculação constitucional de impostos). Um deles

é o de criar impostos com o nome de contribuições, sendo a CPMF (Contribuição “Provisória” sobre Movimentação Financeira) a mais conhecida. Como o percentual mínimo incide apenas sobre os impostos, isso significa que nenhuma contribuição (CPMF, COFINS, CSLL, por exemplo) entra na base de cálculo do percentual. Isso permitiu ao Governo Federal aumentar significativamente sua receita orçamentária desde 1988, sem ter que destiná-la constitucionalmente à educação ou à saúde, nem dividi-la com Estados, DF e Municípios.

Outro mecanismo, conhecido hoje como DRU (Desvinculação da Receita da União) e prorrogado até 2011 pelo governo Lula, consistiu em, mediante emenda no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (desde 1994), tirar “provisoriamente” 20% dos impostos federais que serviram de cálculo dos 18%, o que significou uma perda enorme para a educação em âmbito federal (mais de R\$ 7 bilhões em 2008). Em 2009, provavelmente de olho no potencial de dividendos eleitorais, o governo federal aceitou, ao aprovar a Emenda Constitucional 59, que a DRU não incidisse sobre os recursos da educação, não-incidência a ser feita gradualmente a partir de 2009 e terminando em 2011.

A educação perdeu e ainda perde volume significativo em consequência das renúncias de impostos, supostamente para atrair empresas para regiões (Zona Franca de Manaus, por exemplo), Estados e Municípios. Hoje praticamente todos os Estados oferecem renúncia de receita no que ficou conhecido como ‘guerra fiscal’, que acaba sendo uma guerra também contra a educação e a saúde.

Outra fragilidade do financiamento da educação é o descumprimento das exigências constitucionais ou legais. Por exemplo, a CF de 1988 determinava que por 10 anos (até 1998) o Poder Público (quer dizer, as três esferas de governo) destinaria pelo menos 50% do percentual mínimo (ou 9%, no caso da União, e 12,5%, no caso de Estados, DF e Municípios) à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo, mas, segundo o TCU (Tribunal de Contas da União), o

Governo Federal nunca cumpriu tal determinação. O descompromisso federal continuou com a Emenda Constitucional 14, de 1996, de sua iniciativa, que reduziu este percentual de 50% para o equivalente a 30% dos 18% (ou seja, 5,4%) para vigorar de 1997 a 2006, porém aumentou de 50% para 60% a obrigação de Estados, DF e Municípios. Quer dizer, com a EC 14, que também criou o Fundef, comentado a seguir, o Governo Federal diminuiu a sua responsabilidade com o ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, porém aumentou a de Estados, DF e Municípios.

2.3. Despesas com Educação

Com relação às despesas, cabe frisar uma distinção fundamental, pouco ou raramente considerada nos orçamentos e prestações de contas. É a distinção entre o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme definido nos artigos 70 e 71 da LDB e complementado pelo Parecer N°. 26, de dezembro de 1997, do Conselho Nacional de Educação, e o da função orçamentária Educação, conforme previsto na Lei Federal 4.320, que normatiza a elaboração de orçamento público.



Eles não devem ser confundidos. Um exemplo da importância desta distinção é o fato de a merenda escolar não ser considerada como MDE e, portanto, não pode ser paga com os 25% dos impostos, embora possa ser (e é, pelo menos parcialmente) financiada pelos repasses feitos pelo FNDE para a alimentação escolar e, portanto, classificada na função Educação.

Outro equívoco, muito praticado pelos governos e até aceito por muitos Tribunais de Contas, consiste em considerar os inativos como parte da MDE, quando o certo é considerá-los na função Previdenciária. Afinal, eles não contribuem mais para manter e desenvolver o ensino, e sua aposentadoria, em tese pelo menos, deveria ser financiada com suas contribuições e as patronais feitas ao longo da vida ativa.

Deve-se prestar atenção também para a distinção entre despesa empenhada (também denominada de realizada), liquidada e paga, uma vez que nem todo empenho é efetivamente liquidado e, portanto, pago, podendo ocorrer de empenhos emitidos num ano serem cancelados em exercícios posteriores, e os governos não descontarem tais cancelamentos dos supostos gastos em educação. Essa prática de emissão de empenhos (sobretudo para alcançar o percentual mínimo vinculado à MDE) e seu cancelamento em exercício posterior não é incomum e, por isso, deve-se estar atento para empenhos não liquidados num ano e que poderão ser cancelados em exercícios posteriores.

2.4. Fundef e Fundeb

Analizamos brevemente a seguir o Fundef e o Fundeb, que alteraram a sistemática do financiamento da educação pública. O Fundef, criado pela EC 14, em 1996, e regulamentado pela Lei 9.424, é um exemplo de priorização do ensino fundamental dada pelo Governo Federal da época (FHC), muito provavelmente inspirado nas orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, baseadas na suposição de que o ensino fundamental é o nível de ensino com maiores perspectivas de retorno para a economia, ou seja, aquele cujo investimento resulte em maior crescimento econômico e também da renda individual. Apesar

dos discursos governamentais em favor da melhoria da qualidade do ensino, o Fundef não contribuiu neste sentido, pois trouxe poucos recursos novos para os sistemas educacionais como um todo, uma vez que, pela sua lógica, o governo estadual e as prefeituras de cada Estado contribuíam com 15% de alguns dos impostos (ICMS, FPE, FPM, compensação financeira prevista na LC 87/96, IPI - exportação) e recebiam de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular. O resultado foi que alguns governos ganhavam, mas outros perdiam na mesma proporção. Era um jogo de soma zero, quer dizer, os ganhos de uns correspondiam exatamente às perdas de outros. As perdas só não aconteceram na mesma proporção dos ganhos quando houve a complementação federal para Estados e Municípios, o que, de qualquer maneira, tendeu a ser decrescente e insignificante em termos nacionais. Em 2006, último ano do Fundef, a receita nacional foi de R\$ 35,9 bilhões e a complementação federal se reduziu a pouco mais de R\$ 300 milhões, ou menos de 1% do total.

Além da fragilidade de trazer poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, o Fundef padecia de muitas outras. Uma é que a complementação federal foi muito inferior à devida legalmente, segundo várias entidades e órgãos. Em 2004, por exemplo, segundo o TCU, a complementação deveria ter sido superior a R\$5 bilhões. Um estudo de um Grupo de Trabalho instituído pelo MEC em 2003 mostrou que, de 1998 a 2002, a complementação devida, porém não paga pelo Governo Federal, teria alcançado mais de R\$12 bilhões. A ilegalidade federal continuou até 2006 e pode-se presumir que a complementação devida, porém não paga, tenha alcançado R\$30 bilhões. Outra fragilidade do Fundef foi ignorar a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens de adultos, bem como os seus profissionais. Uma terceira debilidade foi que o Fundef, embora apresentado como um fundo de valorização do magistério, só se propôs a destinar um percentual mínimo (60%) para a remuneração, a qual não resulta necessariamente em valorização, sobretudo em governos que perderam com o Fundef e/ou estão perdendo com o Fundeb.

Essas fragilidades (com foco apenas no ensino fundamental e em seus profissionais e a insignificante complementação federal) seriam sanadas pelo Fundeb, segundo seus defensores e propagandistas. Entretanto, apesar de aspectos progressistas, o Fundeb (criado pela Emenda Constitucional 53, em dezembro de 2006, e regulamentado definitivamente pela Lei 11.494, em junho de 2007) tem lógica idêntica à do Fundef, pois não traz recursos novos na maioria dos sistemas educacionais de Estados e Municípios, uma vez que consiste numa redistribuição, entre o governo estadual e os municipais, de um percentual maior (20% a partir de 2009) de um número maior de impostos, com base no número de matrículas nos níveis de atuação constitucional prioritária destes governos (educação infantil e ensino fundamental, no caso dos municípios, e ensino fundamental e ensino médio, no caso dos Estados).

Em outras palavras, a diferença entre a contribuição para o Fundeb e a receita com ele resultará em ganhos para uns governos e perdas para outros na mesma proporção. É, pois, um jogo de soma zero, o que não acontece apenas quando é feita a complementação federal, a qual, embora bem maior do que no Fundef, é insignificante em termos nacionais, pois o Governo Federal só se compromete a destinar 10% da receita do Fundeb de 2010 a 2020, último ano da vigência do Fundeb, embora arrecade mais de 60% da receita tributária nacional. A consequência da lógica do Fundeb é que os governos que tiverem ganhos e/ou complementação federal terão mais chances objetivas de desenvolver a educação básica e melhorar a remuneração do magistério, porém não os que perderem, que não terão essa receita extra.

Outro aspecto frágil do Fundeb para a valorização do magistério é que, além de milhares de prefeituras e vários governos estaduais perderem com ele e, portanto, poderem alegar ter menos condições objetivas de promover tal valorização, ele não considera os recursos fora dele, como os 25% dos impostos municipais e do IR dos servidores municipais e estaduais, e o restante (5%) dos demais impostos. Em outras palavras,

a valorização do magistério supostamente pretendida pelo Fundeb não toma como referência a totalidade mínima da receita vinculada à educação.

	FUNDEF	FUNDEB
Contribuição (Estados e Municípios)	15% do ICMS, FPE, FPM, LC 87/96 e IPI - exportação)	20% dos impostos do Fundef e do IPVA, ITR e ITCM
Receita	Proporcional ao número de matrículas no ensino fundamental regular, atribuindo-se pesos diferenciados a matrículas de 1ª a 4ª, 5ª a 8ª séries, educação especial e de zonas rurais e urbanas.	Proporcional ao número de matrículas da educação infantil e ensino fundamental (no caso dos municípios) e do ensino fundamental e ensino médio (no caso dos Estados), com pesos diferenciados de acordo com o nível e modalidade de ensino da educação básica (creche, pré-escola, EJA, etc).
Ganho ou perda de receita	Diferença entre contribuição e receita. Os ganhos de uns são idênticos às perdas de outros, exceto quando há complementação (o único dinheiro novo) significativa.	Mesmo comentário sobre o Fundef.
Valor por matrícula no Estado	Total da receita estadual dividido pelo número total de matrículas estaduais e municipais no ensino fundamental regular.	Total da receita estadual dividido pelo número total de matrículas municipais na educação infantil e no ensino fundamental (inclui EJA) e estaduais no ensino fundamental e médio (inclui EJA).
Valor mínimo nacional	Base para o cálculo da complementação federal, efetuada quando o valor por matrícula no Estado não alcançasse o mínimo nacional. Fixado sem referência a padrão de qualidade.	Mesmo comentário sobre o Fundef.
Complementação federal efetivada ou prevista	Menos de 1% do total da receita nacional em 2006. Muito inferior à legalmente devida, segundo o TCU e outras entidades.	10% do total de 2010 a 2020. Fixada contabilmente, sem referência a padrão de qualidade.
“Valorização” do magistério	No mínimo 60% para a remuneração dos professores (segundo a EC 14) ou profissionais do magistério (segundo a Lei 9.424) no ensino fundamental. A valorização é pouco provável em milhares de governos que perderam com o Fundef e porque os demais recursos vinculados à educação não são levados em conta.	No mínimo 60% para a remuneração dos profissionais do magistério da educação básica. Os mesmos comentários sobre o Fundef se aplicam.

2.5.As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 – foram elaboradas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), levando em consideração as contribuições dos Movimentos Sociais do Campo.

No que se refere ao financiamento, constam nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo os seguintes Artigos:

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no art. 212 e no art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos Artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do FUNDEF – Lei nº 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º do art. 2º, da Lei nº 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo aluno, com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

- I – as responsabilidades próprias da União, dos estados, do distrito Federal e dos municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;
- II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
- III – remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os

profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos Arts. 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Os Artigos 14 e 15 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reafirmam o que já existia na legislação vigente e especificam as necessidades para educação do campo. Com o exposto podemos verificar que os desafios para a educação do campo estão articulados aos desafios da educação pública como um todo no nosso país.

3. DESAFIOS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Um dos grandes desafios do financiamento da educação não é a legislação ou a sua alteração, mas, sim, a garantia de que pelo menos seus aspectos progressistas sejam cumpridos, como é o caso das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Enfatizamos os aspectos progressistas porque os conservadores sempre tenderão a ser cumpridos. Por exemplo, o descumprimento da exigência de aplicação do percentual mínimo já era denunciado pelo ex-senador João Calmon, que, em depoimento prestado à Comissão Parlamentar



de Inquérito (CPI) instalada em 1988 para averiguar a aplicação do percentual mínimo, dizia ser generalizado o descumprimento pelos governos estaduais e também pelas prefeituras, assim como sua impunidade.

3.1. Os Tribunais de Contas

Isso levanta a questão da fiscalização das contas governamentais pelos Tribunais de Contas (TCs), cuja eficácia e/ou confiabilidade são limitadíssimas, para não dizer nulas. Os TCs são órgãos auxiliares do Poder Legislativo, sendo dirigidos por conselheiros nomeados segundo critérios políticos, a partir de acordos entre o executivo e os “representantes” do povo (deputados e vereadores). Isso significa que as contas dos governos tendem a ser avaliadas principalmente segundo critérios de “afinidade” entre esses TCs e os governos, não necessariamente de acordo com a lei ou normas técnicas, muitas vezes (talvez quase sempre) utilizadas “seletivamente”. Uma frase coloquial famosa no Brasil resume bem a atitude dos TCs e também do Poder (dito) Público como um todo: “Para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei.” Poderíamos acrescentar: “Para os inimigos, tudo o que a lei tem de pior.”

Além dessa pouca confiabilidade, os TCs adotam as interpretações mais variadas sobre o que consideram receitas e despesas vinculadas à MDE, muitas vezes divergentes do espírito e mesmo da letra das disposições legais. Alguns TCs (São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás), por exemplo, incluíam o salário-educação na base de cálculo do percentual mínimo, quando o certo seria acrescentá-lo ao mínimo. O Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro contabilizou dentro dos 25% o ganho (em torno de R\$ 3 bilhões) da prefeitura com o Fundef de 1998 a 2006, quando o correto seria contabilizá-lo como acréscimo.

Também constatamos divergências sobre o que os TCs consideram despesas legais em MDE. Vários aceitaram, e ainda aceitam (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro), a inclusão do pagamento dos inativos da

educação nas despesas de MDE. As irregularidades na classificação das despesas em MDE têm sido tantas que os art. 70 e 71 da LDB procuram definir, de modo menos impreciso, o que são e não são despesas em MDE.

Mesmo quando os TCs adotam procedimentos corretos de verificação das receitas e despesas vinculadas à MDE, os seus pareceres, na prática, não têm nenhuma força de lei, pois, segundo o art. 31 da Constituição Federal, podem, no caso das contas municipais, ser derrubados por 2/3 dos vereadores. Ora, como a relação entre os governantes e os chamados 'representantes' do povo é de 'toma lá, dá cá', ou, em outras palavras, troca de favores, tais 'representantes' tendem a aprovar as contas dos governantes, ainda que elas tenham sido rejeitadas pelos TCs.

3.2. Controle social

Diante da pouca ou nenhuma confiabilidade da fiscalização das contas governamentais pelos TCs, cabe uma discussão sobre o potencial do controle social sobre tais contas. Em primeiro lugar, não se deve alimentar ilusões com tal controle social, pois o privatismo típico das ações estatais também está presente na sociedade, que não pode ser vista como radicalmente separada do Estado, reflexo dessa sociedade, que é atravessada por contradições e perspectivas diferentes, umas tendentes a promover o interesse público das maiorias, outras envolvidas na defesa de seus interesses privados. Daí a importância de se definir o significado de controle social, seus limites e possibilidades, evitando idealizá-lo.

Exemplos de conselhos de controle supostamente social foram oferecidos pelo Fundef e agora pelo Fundeb. Antes de analisá-los, cabem algumas breves reflexões sobre a criação de conselhos com representação de entidades da sociedade para a fiscalização de atos do Poder (dito) Público. Uns interpretam isso como resultado do movimento de vários segmentos da sociedade, no sentido de controlar o Estado e, assim, democratizá-lo, atribuindo a tais conselhos muitas virtudes e poder. Embora haja certo grau de verdade nisso, essa

interpretação se fragiliza bastante, ao não levar em conta antigas e novas estratégias dos detentores do poder para minar tais conselhos, ainda que os aceitando no plano do discurso. Uma das antigas estratégias consiste em anulá-los ou enfraquecê-los enormemente no seu funcionamento concreto. Dito de outro modo, eles funcionam no papel, não na prática. Outra estratégia, também antiga, consiste em não permitir que tais conselhos tenham poder de ação concreta, ou seja, de punição. Podem debater, investigar, discutir, mas não adotar medidas concretas para punir infratores. Em suma, acabam sendo apenas uma casa de debates e, na melhor das hipóteses, denúncias, nada mais do que isso. Não que isso não tenha sua utilidade, mas tende a ser estéril, se limitado a isso. Uma estratégia nova tem a ver com a proposta neoliberal de desobrigar o Poder (dito) Público de suas responsabilidades e transferi-las à sociedade. Assim, a idéia de criação de conselhos com representação da sociedade para formular (não é o caso do Fundef e do Fundeb) e acompanhar a execução de políticas públicas pode estar, na prática, sendo subvertida por estratégias antigas e novas do Poder estatal.

O potencial democrático desses Conselhos é bastante limitado, por uma série de razões. Em primeiro lugar, apesar do nome, são mais estatais (sobretudo o federal e os estaduais) do que sociais, uma vez que são compostos mais por representantes do Estado do que da sociedade. É só no âmbito municipal que podemos dizer que os Conselhos, pelo menos formalmente, poderiam ter caráter mais social (ou, melhor, não-estatal) do que estatal, uma vez que contariam com no mínimo 9 membros, sendo dois do Executivo Municipal. Os demais representariam os professores (1), os diretores (1), os pais de alunos (2), os servidores técnico-administrativos (1) e os estudantes (2). Teríamos, assim, no âmbito municipal, um Conselho aparentemente mais de caráter social do que estatal.

Entretanto, tendo em vista a predominância do clientelismo e do fisiologismo nas relações entre governantes e entidades supostamente representativas da sociedade, nada garante que os representantes de tais entidades não sejam também escolhidos ou fortemente influenciados

pelo prefeito ou secretário municipal de educação, dando apenas uma fachada social para um Conselho que tenderia a refletir os interesses dos governantes.

Outros fatos concretos fragilizam bastante o suposto caráter social dos Conselhos. Os representantes não-estatais nada recebem por esse trabalho, ao passo que os do Poder (dito) Público (em todas as esferas - federal, estadual e municipal), em geral fazem o acompanhamento durante o horário normal de trabalho. Na prática, isso significa que alguns representantes não-estatais trabalham de graça, enquanto os do Poder (dito) Público, mesmo não recebendo remuneração específica para a participação no Conselho, participam dele como funcionários do Poder Estatal, durante o seu horário normal de trabalho. Assim, a sua participação no Conselho não constitui um trabalho gratuito. Já os conselheiros formalmente não-estatais (sindicatos, pais de alunos e professores) fazem trabalho extra, pelo qual não são remunerados, nem direta nem indiretamente.

Outro ponto que enfraquece a representação “social” é a capacitação técnica para análise da documentação contábil (se e quando for encaminhada pelas autoridades) relativa à receita do Fundo e aplicação dos recursos. Ora, para se compreender um orçamento ou balancete, é preciso uma formação mínima para decifrar as rubricas, que, vistas cruamente, pouco esclarecem. Se os representantes “sociais” (geralmente leigos no assunto) não receberem uma formação adequada para tal análise, provavelmente tenderão a se submeter à apreciação feita pelos representantes estatais, normalmente mais preparados tecnicamente (até para deturpar a interpretação dos dados orçamentários), que, mesmo em minoria numérica (o que não é o caso dos Conselhos, como vimos acima), farão prevalecer sua leitura dos números.

A participação dos representantes “sociais” fica ainda mais difícil quando se consideram as outras atribuições dos Conselhos: supervisionar o censo escolar anual, elaborar a proposta orçamentária anual, acompanhar

a “aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses Programas, formulando pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e encaminhando-os ao FNDE.” Obviamente, para os representantes estatais, não será difícil executar tais tarefas, até porque estarão em seu horário de trabalho, porém não os representantes ‘sociais’, que estarão fazendo trabalho voluntário, ou, para citar a lei do Fundeb, de ‘relevante interesse social’.

Vários outros elementos fragilizam bastante os Conselhos. Em primeiro lugar, o fato de um Conselho existir no papel não significa que se reúna com a periodicidade recomendada ou prevista em lei (geralmente uma vez por mês). Mesmo quando se reúne com essa periodicidade, nada garante que sejam reuniões produtivas, tendo em vista as limitações já apontadas.

Em síntese, os Conselhos foram e são bastante inócuos, apesar de formalmente apresentarem um potencial para o controle social sobre o Estado. Embora chamados de Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, a sua composição privilegia representantes dos governos, e a participação dos conselheiros que não são formalmente do governo (professores, pais de alunos, servidores) tende a ser limitada pelos fatores mencionados acima. Tudo isso explica porque o funcionamento real (e não formal) de tais Conselhos provavelmente deixará bastante a desejar.

Apesar de todas estas limitações e ressalvas, a população e, em especial, os profissionais da educação podem e devem se organizar e mobilizar para efetuar o controle das verbas da educação. Com base nesse conhecimento básico sobre o financiamento da educação pública, podem, em seguida, obter e acompanhar os dados sobre os recursos da educação em várias fontes. Uma é a página eletrônica da Secretaria do Tesouro Nacional (www.stn.fazenda.gov.br), que informa

as transferências de impostos e Fundeb a todos os Estados e municípios. Já as transferências estaduais para municípios (ICMS, IPVA) devem estar disponíveis na página da Secretaria Estadual de Fazenda.

É importante verificar também os vários tipos de repasses legais e voluntários feitos pelo Governo Federal para os Estados, municípios e escolas por meio dos seus vários programas. Há várias diferenças entre eles. Por exemplo, uns são automáticos e não dependem de projeto apresentado pelo governo estadual, municipal ou escola. É o caso do salário-educação, dos recursos para a merenda e do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Já outros requerem apresentação de projeto, a adesão a compromisso ou cumprimento de metas, como o Plano de Ações Articuladas (previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Governo Federal em 2007), o Pro-infância, o Brasil Alfabetizado, o Caminho da Escola ou o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, este último destinado a financiar a aquisição de transporte para alunos da área rural.

É bom ressaltar que quase todas essas transferências são feitas aos órgãos centrais dos governos estaduais e municipais, e só duas preveem repasses diretamente às escolas: o PDDE e alguns subprojetos no âmbito do Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola). Informações sobre esses repasses podem ser obtidas na página do FNDE (www.fnde.gov.br), assim como o descumprimento das exigências ou metas pelos governos estaduais e municipais. A página do FNDE também contém um item com informações muito úteis sobre o orçamento da educação: é o SIOPE (Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação), que deveria ser alimentado com dados fornecidos pelos governos estaduais e municipais. Irregularidades porventura cometidas pelos governos são às vezes registradas pelo TCU, a quem cabe fiscalizar a aplicação de tais repasses federais, ou em relatórios dos Tribunais de Contas dos Estados e Municípios.

As contas dos governos às vezes estão disponíveis nas páginas das Secretarias de Fazenda ou os relatórios sobre elas estão disponíveis nos Tribunais de Contas do Estado ou dos Municípios, e são uma boa fonte (sobretudo os relatórios dos Tribunais) para detectar irregularidades nas contas dos governos. O Tribunal de Contas dos Municípios da Bahia, por exemplo, informa os municípios que tiveram suas contas rejeitadas.

3.3. A organização coletiva para fiscalização

A tarefa de fiscalização da aplicação dos recursos que devem ser destinados ao financiamento da educação e devem chegar às escolas do campo não é tarefa de um só, mas de todos, ou seja, é uma tarefa coletiva.

Para que isso ocorra é necessária a organização dos Coletivos Escolares, que devem ser constituídos por professores, estudantes, servidores, pais e as comunidades onde estão inseridas as escolas. Esses coletivos devem identificar as problemáticas significativas da escola, neste caso em relação ao financiamento, e buscar articular, com os sindicatos, ações conjuntas que possibilitem a fiscalização da aplicação dos recursos públicos na educação. Esta ação deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Outra tarefa a ser assumida pelos Coletivos Escolares é observar como estão sendo aplicados os recursos pelo dirigente escolar, objetivando a transparência em relação à gestão financeira da escola. Tanto os gestores públicos, como os dirigentes escolares devem divulgar balanços e prestações de contas periodicamente.

Destacamos que é de extrema importância a atuação dos professores na sua entidade de classe – que é o sindicato – nos movimentos sociais de luta do campo e nos partidos políticos. Tal engajamento é necessário, tendo em vista que a fiscalização da aplicação dos recursos públicos e a luta para a ampliação do financiamento da educação do campo – que garanta a sua expansão com qualidade – dependem do nível de organização daqueles que fazem a escola do campo existir. Principalmente num momento difícil de ataques à organização e às conquistas da classe trabalhadora.

Conclusão

Como vimos no caderno didático I, a Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio. Vimos também que a Educação do Campo se manifesta pela afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida, com lutas específicas para a transformação das condições de vida no campo. Esse movimento compreende que o campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses, dos trabalhadores do campo, é lugar de vida, sobretudo de educação. Nesta perspectiva a Educação do Campo é concebida como ação política e diz respeito à luta pela universalização (efetiva) do acesso à educação escolar básica e pela democratização do acesso à educação escolar superior, na luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura. Lutas que reconhecem e fortalecem sujeitos coletivos, direitos coletivos historicamente negados.

Como direito social, cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação, rompendo com as formas elitistas, seletivas e de privilégio da educação escolar ainda vigente. Isto pressupõe, entre outras condições, realizar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica e sua qualificação em condições igualitárias de acesso e permanência. Pressupõe também formar profissionais capazes de influir nas definições e na implantação das políticas educacionais de educação do campo, em todos os níveis de escolaridade, destinar recursos, prover apoio técnico e dar especial atenção às demandas diferenciadas entre as populações do campo.

No entanto, esse direito ainda não é traduzido nos orçamentos públicos com reflexos nas realidades camponesas. Nesse sentido, reconhece-se que as composições dos elementos da educação do campo são tão mais complexos e diversificados quanto a composição dos elementos do ensino regular urbano. Decorrente disso, as maiores deficiências no financiamento da educação do campo apresentadas por educadores e gestores públicos, nas Conferências Estaduais da Educação do Campo,

realizadas pelo MEC de 2004-2005²⁰, foram referentes à ausência e/ou ao descumprimento de uma política de financiamento voltada para a educação do campo, respeitando as peculiaridades dos sujeitos do campo das regiões. Nesse sentido, as composições dos elementos da educação do campo são tão mais complexos e diversificados quanto a composição dos elementos do ensino regular urbano, especialmente nas variáveis seguintes:

1. Valorização do Magistério

- Piso salarial específico e/ou remuneração diferenciada para os educadores (as) do campo.
- Possibilidade de atendimento efetivo das demandas de formação inicial e continuada.

2. Infraestrutura

- Política sistemática de construção, recuperação e manutenção das escolas do campo, em todos os níveis.
- Política em curto prazo de construção de escolas para a educação infantil, ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, ensino médio, e escolas agrícolas que atendam demandas locais.
- Condições dignas de funcionamento das escolas do campo, tais como banheiros, água tratada, entre outras.
- Financiamento que supere a inadequação da estrutura física, hidráulica e elétrica dos prédios.

3. Recursos Pedagógicos

- Garantia de distribuição de livros e computadores para atender a todos os alunos e alunas matriculados.
- Provisão de mobiliário específico para atendimento de alunos com necessidades especiais nas escolas do campo.
- Beneficiamento das escolas, com bibliotecas, quadra de esporte e áreas de recreação; recurso suficiente para a merenda escolar, para compra de produtos regionalizados e recursos para equipamentos de

²⁰ Documento final das Conferências da Educação do Campo dos Estados de AC, AL, AP, AM, BA, CE, ES, GO, MA, MT, MS, PA, PR, PB, PE, PI, RN, RS, RN.

conservação dos produtos da merenda; aumento do valor per capita da merenda do aluno; alocação direta dos recursos da merenda escolar nas escolas do campo.

- Atendimento às escolas do campo com livros e materiais pedagógicos e didáticos; descentralização de recursos para a compra de material didático específico para atendimento da demanda escolar.
- Definição de critérios para o financiamento do transporte escolar, considerando a realidade das comunidades e regiões; transporte no contra-turno; transporte para os profissionais.

4. Gestão

- Realização da formação continuada dos gestores da Rede Estadual de Ensino, na perspectiva da nova concepção e das políticas de educação do campo.
- Apoio aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, no que diz respeito à regulamentação das Diretrizes da Educação do Campo no âmbito dos Sistemas de Ensino e fortalecimento da gestão escolar.
- Mecanismos de controle de recursos da Educação.
- Atualização na formação dos recursos humanos envolvidos com financiamento e aplicação de recursos.
- A não desvinculação dos recursos da educação na reforma tributária.
- Ressarcimento pelo Governo Federal dos recursos do FUNDEF.
- Ampliação de recursos financeiros para a educação do campo nas diversas esferas públicas, com maior controle social na aplicação de recursos.
- Mudança no valor per capita aluno do FUNDEF, pelo custo valor aluno-qualidade²¹.

Como vemos nas regularidades das deficiências do financiamento apresentadas nas Conferências Estaduais, a qualidade da educação está estritamente ligada às questões materiais e pedagógicas. Educação de qualidade supõe condições objetivas para o funcionamento e para a

21 No período das Conferências (2004-2005) estava em vigor o Fundef.

organização do trabalho pedagógico nas escolas. Sem as condições objetivas apontadas fica inviável a permanência dos alunos e dos professores nas escolas do campo. Na realidade nacional do campo:

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democracia. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola (FRIGOTTO, apud GAMA, 2008.p.61).

Contudo, a legislação brasileira estabelece a necessidade de um financiamento diferenciado que garanta a qualidade da educação – indissociável da igualdade de oportunidades de acesso, permanência e qualidade escolar. Para as escolas do campo, a Lei 9424/96 do FUNDEF, no artigo 2º, determina a diferenciação do custo-aluno pelo poder público, somente aplicada a partir de 2005.

Nas orientações do texto preliminar da mais recente Resolução do Conselho Nacional de Educação para as escolas do campo de 2008, o parecerista chama atenção para a oferta das séries que constituem a etapa final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Via de regra, os poderes públicos municipais não seguiram uma política séria em termos de oferta de todas as séries do Ensino Fundamental para as áreas rurais, e, na prática, as situações se configuraram em arranjos improvisados de acordo com a capacidade de atendimento do município, basicamente por meio de transporte de alunos para escolas localizadas nas áreas urbanas e/ou a nucleação de pequenos estabelecimentos localizados no campo ou mesmo na cidade. Embora a lei que regulamentou o FUNDEF não estabelecesse a destinação dos 40% do Fundo de livre aplicação no transporte, esta se caracterizou como sua principal utilização.

Por outro lado, a política de nucleação, quando realizada, altera a realidade do campo, principalmente com o maior número de escolas nucleadas, distantes, muitas vezes, do núcleo familiar e produtivo do aluno, e com o fechamento das escolas unidocentes, que só têm um professor. A nucleação surge como forma de superação do modelo das escolas isoladas, com a justificativa de garantir igualdade de

oportunidades educacionais para alunos das escolas públicas das áreas rurais e urbanas e de otimização dos recursos com a redução dos custos de funcionamento. Portanto, mede, como diz Morgi (2003), a importância da escola apenas na lógica do investimento material e de recursos humanos, sem levar em conta que as escolas do meio rural são um centro de referência cultural, um local agregador das relações entre famílias, gerações, vizinhos.

Tratada na condição de programa, e de forma residual, cabe aos sujeitos lutarem para que a educação do campo alcance a categoria de política pública, com dotação orçamentária, acionando o poder estadual e municipal, quando não cumprirem as suas obrigações com esse atendimento.

Aparentemente o projeto do FUNDEB, ao atribuir valores por matrícula de acordo com o nível (educação infantil, ensino fundamental e médio) e modalidade (educação de jovens e adultos, especial, rural, etc.) da educação básica, garantirá a diferenciação já preconizada pela Emenda 14, que criou o FUNDEF. No entanto, os seus fatores de ponderação e o valor do aluno do campo não definem o padrão mínimo de qualidade para incluir todos os que vivem no campo.

Segundo a Conferência Nacional de Educação do Campo (CONEC) de 2004, esse padrão mínimo deveria incluir os livros, salários e a formação dos educadores, as condições de infraestrutura, tais como laboratórios, biblioteca, quadras de esporte, energia, rede de comunicação, equipamentos – elementos necessários ao cálculo do custo-aluno-qualidade, de acordo com o nível e modalidade de ensino. Ademais, deve haver um maior controle social sobre a aplicação dos recursos e a garantia de que a União irá assegurar a sua participação na complementação no financiamento de custos diferenciados para os municípios e os Estados de forma a atender às especificidades das regiões. Porém, realmente é necessário organizar e fortalecer os movimentos em defesa da derrubada dos vetos do PNE, principalmente os relativos ao financiamento da educação, como falamos anteriormente.

Os movimentos de luta, por sua vez, como expressão de resistência, tornando manifestas as particularidades das populações do campo, em seus diferentes contextos, defendem a diferenciação do financiamento pelo custo-aluno-qualidade para diferentes localizações, e não somente a diferenciação por modalidade, nível e tipo de estabelecimento²⁵. Esse dispositivo demanda o esforço de indicar nas condições de financiamento do ensino básico a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano.

Não é possível que a Educação do Campo na política de financiamento continue sendo tratada na condição de programa e de forma residual. Cabe aos sujeitos que fazem esta educação acontecer lutar para que a Educação do Campo torne-se, de fato, política pública, com dotação orçamentária, acionando-se o poder estadual e municipal, quando não cumprirem as suas obrigações com as ofertas desse atendimento. A opção por uma política de financiamento da Educação do Campo deve estar fortemente vinculada ao Projeto Político-Pedagógico das escolas, e deve se consolidar como política de Estado – para assegurar o direito da sociedade à educação, independente dos governos, pois estes são transitórios. Por essa razão a política de financiamento deve estar vinculada a um projeto histórico de sociedade superador dos “latifúndios”, inclusive aqueles da educação, e não ficar à mercê dos governos.

Além disso, as medidas para melhoria da educação, evidentemente, demandam aumento nos investimentos e no custeio dos sistemas de ensino, o que, diante da crise do capital e dos constantes cortes nos orçamentos públicos para educação e serviços sociais, é cada vez mais difícil de efetivar-se pelas mãos da classe dominante. Portanto, é necessário ampliar a organização coletiva dos sujeitos que fazem a educação, fortalecer a luta pela derrubada dos vetos do PNE, pelas condições de fiscalização da aplicação dos recursos e pelo controle do poder da organização da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Adenilsa Monteiro. Financiamento da educação do campo: realidade e possibilidades. Monografia de Especialização. Brasília – DF: Universidade de Brasília, 2005.

BANCO MUNDIAL. Do Confronto à Colaboração: relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília, 2000.

_____. O Estado num mundo em transformação. Washington, D.C., 1997.

_____. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C., 1995.

BARBOSA, Lenira S. As Relações Intergovernamentais entre o Estado e os Municípios: um estudo sobre o regime de colaboração entre os sistemas de ensino em Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Emenda Constitucional no 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1996.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de jun. de 2007.

_____. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de Dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitória. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. A Conferência de Nova Delhi. Brasília, DF: 1994.

CONEC. II Conferencia Nacional por uma Educação do Campo, Luziânia, Go, 2004.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: redenção da educação básica? São Paulo: Autores Associados, 2008.

ENGELS, F.A origem da família, da propriedade privada e do Estado. São Paulo: Centauros, 2002.

FERNANDES, Florestan. (org) Política. Lenin. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina. 2a. ed. São Paulo: Ática, 1978.

GAMA, Sônia Maria Fonseca . Financiamento da educação do campo na Amazônia paraense: uma análise nos investimentos do Ministério da Educação no estado do Pará. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

LENIN, V. I. O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 1a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007a.

_____. O imperialismo, fase superior do capitalismo. Brasília: Editora Nova Palavra, 2007b.

_____. Que fazer? São Paulo: Hucitec, 1988.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. O Capital: Crítica da Economia Política - Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. A ideologia Alemã (Feuerbach). 9a. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: Coleção Os Pensadores. SP: Abril, 1979.

MARX, K e ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. São Paulo: O Trabalho, 1995.

MORGI, Valter. A escola do MST: uma utopia em Construção. São Paulo: Meditação, 2003.

Ministério da Educação. Relatório das Conferências de Educação do Campo, 2004-2005. Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD. (documento interno) Brasília, 2005a

OLIVEIRA, R. P. de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA e ADRIÃO (org.) Gestão do Financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, José Marcelino de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). Educação e sociedade, Campinas, v.23, n.80, 2002.

PNERA, Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, INEP/MEC Brasil, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. Educação e Sociedade, Campinas, v.20, n.69, dez. 1999.

_____. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma nova política educacional. 5a. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. Educação brasileira: Estrutura e sistema. 7a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

**PROJETO POLÍTICO -
PEDAGÓGICO**

Joelma Albuquerque
Nair Casagrande



Área de Reforma Agrária - Pronera - BA

INTRODUÇÃO

Neste caderno estão expostos os elementos científicos e políticos que nos ajudam a compreender e explicar como, e a partir de quais referências podemos desenvolver propostas educacionais que garantam para a Educação do Campo: uma consistente base teórica, imprescindíveis à formação humana integral dos trabalhadores do campo; a socialização com a classe trabalhadora do conhecimento socialmente desenvolvido e historicamente acumulado, e, portanto, direito de todos; uma organização revolucionária, no sentido de que a Educação do campo construa possibilidades de rompimento com a organização do trabalho escolar próprio da sociedade do capital, cujo objetivo é, em última análise, a reprodução das desigualdades via a formação escolar; e uma formação política, que permita aos trabalhadores do campo se compreenderem enquanto sujeitos ativos na luta de classes para defender seus interesses por uma vida digna, o que inclui uma educação digna. Todas essas dimensões são condizentes com a luta dos trabalhadores do campo brasileiro, e estão colocados como o “terreno” sobre o qual construímos este caderno.

O objetivo do caderno sobre Projeto Político-Pedagógico (PPP) é apresentar uma compreensão ampla do que significa planejar coletivamente as ações da escola, de forma a expressar seu compromisso coletivo com a formação das novas gerações. A referência principal que nos ajuda a pensar sobre isso é a construção de outra sociedade, pautada na socialização dos meios que garantem a produção e reprodução da existência das pessoas e de todos os seres vivos. Assim, o planejamento escolar deve estar relacionado diretamente com as necessidades de vida dos trabalhadores do campo.

Esperamos que todos os educadores e educadoras do campo e da cidade possam, de posse das ideias e propostas expostas neste caderno, discutir, aprofundar, debater e construir a Educação

do campo no Brasil, de forma que cada um se torne um militante cultural, defensor das necessidades e direitos da classe trabalhadora, especialmente do direito de acessar os bens culturais que a humanidade desenvolveu com muito esforço ao longo da história, a exemplo do que é a Educação do Campo.

I. A SOCIEDADE QUE QUEREMOS CONSTRUIR

Ao discutir o PPP, entendemos que, por coerência, deveríamos iniciar esta proposição apresentando explicações acerca de como a nossa sociedade está organizada. Isso porque a escola não está livre do que ocorre na sociedade, nem está à margem dela. A escola é uma das partes que se relaciona com o todo da sociedade, ela compõe a sociedade, instituição que expressa, nas suas mais diversas instâncias, a base sobre a qual ela está construída. A organização social é esta base e é necessário conhecermos suas características.

A organização social em que vivemos tem como característica fundamental a exploração do trabalho da maioria dos homens (a classe trabalhadora) por uma minoria dos próprios homens (a classe burguesa, os patrões). Isto ocorre porque a burguesia, além de explorar a classe trabalhadora, ou seja, além de viver à custa do trabalho alheio, ela detém a propriedade privada dos instrumentos de trabalho, das

matérias-primas e da terra. Isto significa dizer que a burguesia é dona dos meios com os quais construímos e produzimos todas as coisas necessárias para viver. Desta forma, para viver, os trabalhadores se veem “obrigados” a vender sua força de trabalho para a burguesia, que a explora. Esta é a relação predominante na nossa sociedade e define as bases do que conhecemos como sociedade capitalista.



Esta relação de exploração da burguesia sobre a classe trabalhadora vem crescendo cada vez mais, não só na cidade, onde é predominante, mas também no campo.

As características da sociedade capitalista podem ser facilmente observadas quando consideramos o campo brasileiro. Se nos perguntarmos qual o setor que vem crescentemente dominando os instrumentos de trabalho, a matéria-prima e o conhecimento científico e tecnológico necessários para a produção agropecuária, logo teremos uma resposta: o agronegócio.

Mas como é que age o agronegócio? Como podemos identificar as mudanças que vêm acontecendo no campo, promovidas pelo agronegócio? Basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrário de vermos os camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para a exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção no campo mudou, e um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominantemente está voltada para a produção de combustíveis (basta ver as grandes plantações de soja e de milho para produção de biocombustíveis).

Com esta configuração da produção no campo, os camponeses, os trabalhadores do campo, vão sendo expropriados de tudo o que é necessário para ser e se reconhecer como ser humano: da terra, da saúde, da educação, das artes, enfim, ficam privados de viver dignamente¹.

¹ Um exemplo do acirramento das relações capitalistas na agricultura, sob o incentivo do Estado brasileiro, pode ser observado na divisão dos recursos para a agricultura. Os dados mostram que, nos últimos anos, o Ministério da Agricultura tem liberado montantes de recursos bastante díspares para financiar o agronegócio. Enquanto isso, a agricultura familiar tem recebido quantitativos de recursos muito menores. Contudo, sabemos que é a agricultura familiar a responsável pela produção de grande parte dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros. Ao contrário, a produção do agronegócio tem como base a monocultura e produz para a exportação.

No que se refere à educação, a crescente exploração vem impedindo que até mesmo as crianças tenham tempo e condições para desenvolver esta atividade, porque elas precisam trabalhar para que possam ajudar suas famílias. Mesmo com todos os problemas que apresenta a escola do campo ainda continua existindo, porém, de geração em geração, este direito vem sendo cada vez mais retirado das crianças camponesas.

Então, diante deste quadro, que posição podemos assumir enquanto educadores e educadoras do campo e da cidade? Seremos indiferentes à exploração dos trabalhadores? Devemos concluir que é normal que a educação oferecida aos que são os verdadeiros produtores das riquezas humanas seja desqualificada, frágil, descompromissada politicamente? Está claro que não!

Isto significa que é necessário construir as condições para que tenhamos a possibilidade de organizar a produção no campo de outra maneira, de uma maneira que atenda as necessidades dos trabalhadores e não os explore – uma forma comunista, cooperativa, coletiva de produção, na qual os trabalhadores, de posse dos meios de produção (das ferramentas e da matéria-prima), possam se auto-organizar e produzir as coisas necessárias para viver conforme suas necessidades, e a produção, bem como a propriedade do que se produz, seja coletiva. Mas o que significa, enquanto trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade em geral, ou da educação em específico, defendermos o comunismo? Os filósofos Marx e Engels (2007) nos ajudam a compreender o que isso significa quando explicam sobre a organização do trabalho:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida - ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que jamais eu me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso

próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjeturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado (...) (MARX E ENGELS, 2007, p. 38).

Notemos que Marx e Engels, expressam, na passagem anterior, que o homem pode ser livre. Mas, para tanto, ele tem que ter liberdade nas relações de produção da sua existência. Para produzir sua existência, ele precisa entrar em contato com a natureza, transformando-a nos bens que lhe mantêm vivo. Quando o homem realiza essa atividade, denominada trabalho, ao mesmo tempo ele transforma a si mesmo. Isto porque, para desenvolver uma atividade de trabalho, o homem precisa conhecer o que vai fazer, para que obtenha sucesso. E o principal: é no próprio decorrer desta atividade de trabalho que o conhecimento que buscou para desenvolvê-la vai fazer sentido e irá adquirir um significado prático, porque será imprescindível para que toda sua atividade tenha êxito. Além disso, ao produzir algo novo através do seu trabalho, o homem tem contato com esta novidade. Assim, ao começar uma atividade de trabalho, o homem tem um grau de conhecimento sobre ela, e, ao terminar, tem incorporado um grau mais elevado de conhecimento acerca da mesma, que está materializado naquilo que ele acabou de produzir.

Mas, quais as possibilidades que têm os trabalhadores de se desenvolver quando, por exemplo, estão submetidos às relações de trabalho no agronegócio? Esses hoje são os trabalhadores, com pequena ou nenhuma terra, que têm seu trabalho explorado ou escravizado, migrantes nas cidades, geralmente, moradores de periferias e favelas. Eles não têm o direito a desenvolver suas habilidades, capacidades, conhecimentos, em suma, sua humanidade. Por isso é importante conhecermos as diferentes formas de organização do trabalho, e, conseqüentemente, da produção no campo, porque, a depender dessa organização, os objetivos amplos de emancipação nos quais se insere a educação devem ser reconsiderados.

O agronegócio é o modelo produtivo no campo que está atrelado aos interesses do capitalismo. Este é caracterizado pela grande concentração

das forças produtivas, isto é, os meios de produção (terra, ferramentas, maquinário, etc.) e a força de trabalho (capacidades humanas usadas no trabalho, como as habilidades e conhecimentos dos trabalhadores que vendem a sua força de trabalho) nas mãos de poucos, ou seja, dos latifundiários.

A principal proposta de desenvolvimento do campo que se contrapõe diretamente ao agronegócio é a agricultura camponesa. Os trabalhadores do campo reivindicam esse modelo de produção, porque pressupõe um grande número de pessoas envolvidas na produção, um campo com estrutura para que todos vivam dignamente (saúde, educação, saneamento, cultura) e, também, em que sejam preservadas as características no que diz respeito à biodiversidade. Mas a condição fundamental para que esta mudança ocorra é a alteração radical das relações de produção capitalistas. É a instauração do trabalho livre e associado.

A educação é um dos pontos fundamentais desse processo de transição de uma organização à outra. Isso porque os trabalhadores precisam ter o conhecimento profundo acerca das ciências que lhes permitam produzir os meios de sua existência; precisam conhecer a história e as suas possibilidades enquanto sujeitos dela; precisam se apropriar e desenvolver suas capacidades artísticas, estéticas, esportivas, lúdicas, expressivas, rítmicas, que lhes permitam formar uma subjetividade humanizada.

No que se refere à produção, a agricultura camponesa admite que novos conhecimentos podem e devem ser incorporados pelos trabalhadores nas relações de produção da vida, para que possam produzir cada vez mais, com menos esforço, e sem destruir a natureza. Isso vale para ressaltar que é falsa a ideia de que os camponeses defendem uma agricultura atrasada. Não se trata disso. Os camponeses defendem a socialização dos meios de produção e o fim da exploração do trabalho. Esta é a expressão, dentro das condições atuais, das idéias que Marx e Engels elaboraram sobre o que denominaram “comunismo”.

Por isso, quando falamos de educação, temos que falar da sociedade em que esta educação está inserida. Não podemos entender que podemos modificar a educação somente, e esquecermos que ela tem suas bases firmadas na sociedade em que vivemos, isto é, a sociedade capitalista.

Por isso é necessário que a educação seja um ponto de apoio para a organização de novas possibilidades de organização social, que se situem no modo comunista de produção.

2. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ao falarmos de educação, em primeiro lugar, precisamos saber o que ela significa para nós. Vimos que o homem, para produzir os bens necessários a sua existência, precisa se relacionar com a natureza transformando-a e, neste processo, transforma a si próprio. Mas como acontece essa transformação?

Quando necessitamos produzir alguma coisa, precisamos conhecer essa coisa. Não podemos produzir aquilo cujas características desconhecemos. E foi assim em toda a história humana. Quando precisamos construir, verificamos os melhores materiais, a melhor técnica, os melhores instrumentos. No entanto, somente podemos fazer isso se conhecermos o maior número de materiais, de técnicas, de instrumentos possíveis, para que possamos, diante de uma necessidade, optar por aquilo que atenda melhor as nossas necessidades.

É neste ponto que reside o significado da educação na história humana. Trata-se de um processo de transmissão, das velhas às novas gerações, de todo o saber socialmente construído e historicamente acumulado; da transmissão às novas gerações de tudo aquilo de melhor que a humanidade produziu em termos de conhecimento. Neste sentido, significa transmitir às novas gerações uma das condições da continuidade da produção e reprodução da vida no seu sentido amplo, social.

Sendo o trabalho o fundamento da vida humana, torna-se imprescindível que todos possam ter os conhecimentos que nos permitam desenvolver essa atividade tão importante. Vale lembrar que estamos falando da

educação, a qual tem suas bases nas relações sociais de produção da vida, e que, portanto, sua ligação com o trabalho é inseparável, mesmo que esta ligação, na sociedade capitalista, esteja muito degradada.

Quando o homem vai plantar algo, em condições adversas às preferíveis (por exemplo, em terrenos inclinados, ou em solos empobrecidos), ele coloca em movimento os conhecimentos disponíveis que foram produzidos sobre a melhor maneira de desenvolver essas atividades. Nesta busca pelo conhecimento que melhor desenvolva suas atividades, nas diversas tentativas e erros, até chegar a um resultado satisfatório, o homem vai desenvolvendo e fixando determinados conhecimentos, habilidades, técnicas, que, a partir daquele momento, vão servir para as novas gerações.

Assim, o acesso ao conhecimento enquanto um bem socialmente desenvolvido e historicamente acumulado é uma das condições para que os trabalhadores alterem as relações de produção.

Não basta que eles tenham ferramentas, matérias-primas, tempo e espaço disponíveis para a produção, se não dominam os conhecimentos de como organizar isso tudo de forma a produzir abundantemente e sem exploração do trabalho dos outros; se não compreendem as consequências históricas da organização da produção no marco do capitalismo; se não projetarem coletivamente, a cada dia, a construção de um futuro cada vez mais digno para a humanidade; se não souberem como se auto-organizar para que todos tenham liberdade na realização dessa ou daquela atividade.

Dentro dessa compreensão, os trabalhadores vêm reivindicando uma educação de qualidade, consistente, ampla, e não a educação que historicamente vem sendo oferecida às escolas do campo – esvaziada de conteúdos científicos, despolitizada.

No Brasil, em especial, no atual contexto histórico, os trabalhadores do campo estão se auto-organizando para exigir e garantir essa transmissão do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado às novas gerações.

É direito de todos e dever do Estado uma educação institucionalizada através da escola

A escola é a principal instituição responsável pela transmissão às novas gerações dos conhecimentos acumulados historicamente. Por isso os trabalhadores reivindicam escola para todos e educação de qualidade, socialmente referenciada, gratuita e laica.

Mas, quais são as principais características da educação?

A sociedade capitalista, iniciada há mais de dois séculos, se manteve todo este tempo porque criou formas para, por um lado, convencer a todos que é “normal” que alguns tenham tudo e muitos não tenham nada (ou quase nada), e, por outro, destituir as pessoas de condições para compreender e superar esta situação. Uma das formas que a burguesia encontrou para reproduzir esta situação foi a educação.

Para se manter, um sistema necessita que as pessoas sejam educadas com este objetivo. Com a mundialização do capital, com o domínio econômico dos países imperialistas sobre os países não desenvolvidos, como é o caso do Brasil, foram instaladas muitas multinacionais (empresas estrangeiras que funcionam aqui, explorando o trabalho dos nativos, usando-os como mão-de-obra barata para a produção). Esse movimento do capitalismo em busca de maiores lucros atingiu a educação.

Foram criadas propostas que foram e estão sendo implementadas em nosso país, as quais são elaboradas por organismos financeiros internacionais, como é o Banco Mundial. É possível imaginar um banco elaborando uma proposta de educação? Na sociedade do capital, a educação e a formação devem desenvolver habilidades básicas no plano do conhecimento, das atividades e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. E, mais, serve para internalizar nos sujeitos que toda exploração e expropriação são

“normais”, “naturais”, que cada um tem seu lugar e seu papel na sociedade, e que explorar o outro é a melhor coisa que conseguimos realizar no plano da organização social.

Já a “empregabilidade”² significa que o trabalhador assalariado deve estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos dos empregadores. Para aceitar esta situação, são formuladas teorias e políticas educacionais. Neste sentido, é possível questionar essa concepção de educação: a que sentido histórico e a que necessidades respondem as concepções e políticas de educação básica e formação profissional centradas na visão das habilidades básicas, competências para a produtividade, qualidade total e competitividade?

Lembremos da discussão anterior. Quando precisamos construir algo, precisamos conhecer esse algo. Se quisermos romper com essa proposta de educação, e construir outra que avance nos planos sociais de transformação, precisamos conhecer outras possibilidades, as que mais avançam em direção às necessidades da classe trabalhadora para superação do capitalismo e construção do modo comunista de organizar a vida.

O termo Projeto histórico é dado ao modo de organização social da vida, quer dizer, “a delimitação do tipo de sociedade que se quer criar (já que todos defendemos a transformação social) e as formas de luta para a concretização desta concepção, a partir das condições presentes” (FREITAS, 1987, p. 122).

Como podemos conhecer as proposições de educação que deixam clara a sua articulação com um determinado projeto histórico?

Em sintonia com a necessidade de termos clareza de um projeto histórico no qual pretendemos transformar a atual sociedade, Freitas

2 Para mais informações, ler FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (p.25-53).

(1987) aponta para a tarefa da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita esse projeto social.

Antes de tudo, Freitas diferencia a teoria educacional da teoria pedagógica.

Para o autor, a teoria educacional, considerando uma concepção de educação que traz intrínseco um projeto histórico, trata da discussão das relações entre educação e sociedade, dando direção ao tipo de homem que se quer formar, das finalidades da educação, entre outros aspectos.

Já a teoria pedagógica, por outro lado, trata do 'pedagógico-didático', dos princípios que orientam o processo pedagógico. Esta última concretiza-se, direta e explicitamente, na prática pedagógica do educador na sala de aula.

Neste caso, a teoria é entendida como uma “forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento”, isto é, “deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos, mas, também, sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados” (FREITAS, 1987, p.136). Com esta compreensão, a teoria pedagógica busca encontrar as regularidades subjacentes a todo o processo pedagógico, tendo o suporte das disciplinas específicas, que mantêm ligação com o fenômeno educacional e em conjunto com as metodologias desenvolvidas com a aplicação dela aos conteúdos específicos.

Com isto, a mediação entre a teoria pedagógica e a prática pedagógica somente poderá ser cumprida necessariamente pelas metodologias específicas, que tratam do ensino dos vários conteúdos, a partir da especificidade epistemológica de tais conteúdos. Desta forma, temos que o específico é a unidade do singular, em que estão imbricados dialeticamente o projeto histórico, a teoria da educação, a teoria pedagógica, as metodologias específicas, a prática pedagógica e uma proposta de trabalho (FREITAS, 1995).

Com esses elementos, aquele autor aponta para a necessidade de que a prática pedagógica seja vivenciada a partir de um projeto histórico claro, sem, entretanto, aprisionar a prática com a imposição de esquemas que sejam estruturantes. É necessário também buscar o apoio interdisciplinar e gerar problemas significativos de pesquisa, que permitam extrair conceitos do concreto, em direção ao abstrato, para empreender o regresso ao concreto.

Por outro lado, a educação política, ou seja, a participação em assembleias e sindicatos, necessita também fazer parte da realidade da maioria dos educadores, tanto no meio urbano, como no campo, de forma que possamos desenvolver cada vez mais essa ligação entre tais questões. Assim, é necessário que os educadores conheçam as proposições pedagógicas que foram desenvolvidas na história da humanidade e que entendam que elas estão ligadas a uma determinada teoria educacional.

Quando nos referimos à Educação do Campo, onde os trabalhadores estão em estado de luta pelas condições de sua existência, torna-se necessário conhecer as proposições que estão ligadas à tradição pedagógica crítica, ligadas aos objetivos de emancipação humana e de luta pela transformação social. Destacam-se pelo menos quatro referências com as quais podemos dialogar:

1) A tradição do pensamento pedagógico socialista, o qual pode ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo. Esta matriz teórica também traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, da cultura e do processo histórico. Essas dimensões podem ser combinadas com as questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino desenvolvidos pela psicologia sociocultural, além de outras ciências que buscam compreender a arte de educar com bases humanistas e socialistas.

Para que seja possível que a classe trabalhadora construa outra sociedade, é necessário que ela domine os conhecimentos técnicos e teóricos que a instrumentalizem para esta tarefa histórica. Somente de posse desses conhecimentos, as intenções políticas podem ser materializadas, colocadas em prática.

- 2) A interlocução com a referência da Pedagogia do Oprimido, especialmente em Paulo Freire, e de toda a tradição decorrente da Educação Popular.
- 3) O diálogo com as reflexões pedagógicas mais recentes, a chamada Pedagogia do Movimento, a qual, além de dialogar com as tradições anteriores, se produz desde as experiências educativas que vêm sendo desenvolvidas no interior das lutas sociais, dos movimentos sociais da classe trabalhadora do campo. Esta matriz vem se construindo no mesmo tempo histórico da Educação do Campo.
- 4) A pedagogia histórico-crítica, atribuída à concepção materialista-histórico-dialética, que tem grande identificação, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski³.

Ao considerar as elaborações destas teorias pedagógicas, a educação que vem sendo reivindicada e desenvolvida pelos sujeitos do campo em nosso país, a Educação do Campo, expressa as necessidades de uma grande parcela de trabalhadores do Brasil, à qual vem sendo negada a apropriação dos meios de produção da existência, e, com isso, a socialização, através da educação escolarizada, dos conhecimentos que a humanidade elaborou e acumulou.

Depois de entender o que significa a educação, saber como ela é organizada no sistema social em que vivemos (o capitalismo), como ela deve ser organizada para superá-lo (tendo clareza de um projeto histórico a construir), conhecer as proposições pedagógicas críticas

³ Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) (com variações de tradução encontradas como: Vigotski, Vygotski ou Vigotsky) foi um psicólogo bielo-russo e um importante teórico, sendo pioneiro na compreensão de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida dos sujeitos. Dentre as suas obras encontramos “A formação Social da Mente” e “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem”. Para conhecer mais, a partir de outros autores, destacamos “OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, 1995” e “BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998”.

ao modelo educacional do capitalismo nas quais se apóia a proposição da Educação do Campo, veremos as características dessa proposição, que foi e continua sendo gerada no interior das lutas dos camponeses em nosso país.

Todo esse percurso nos permite abordar melhor a questão do Projeto Político Pedagógico, já que este não existe de maneira solta, mas ligado a uma determinada proposição pedagógica e educacional.

3.A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSIÇÃO POLÍTICA

Vimos que é necessário ter clara a proposição de educação e de sociedade que defendemos e queremos construir, quer dizer, relacionar a educação a um determinado projeto histórico. É nesta perspectiva que foi sendo construída a Educação do Campo. Vale a pena aqui saber como foi gerada essa proposição, e isto se faz olhando para a história – a história das lutas concretas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que se situa na luta ampla dos trabalhadores pela transformação social.

Segundo Caldart (2008)⁴, a constituição originária da Educação do Campo se dá como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente dos trabalhadores que vivem do e no campo. Três observações devem ser feitas sobre o que é “educação do campo”:

1) Essa crítica nunca foi à educação em si mesma, o que nos remete ao trabalho e aos projetos antagônicos de campo, às diferentes formas de organizar a produção da vida no campo, que estão, na conjuntura atual, em confronto: o agronegócio e a agricultura familiar. Sempre que nos limitamos à educação do campo como somente uma proposta de educação, estaremos traindo a sua constituição, a sua origem, a totalidade das relações sociais que se estabelecem no campo que a gerou.

2) Compreender que essa crítica foi, em primeiro lugar, prática, através da luta pela educação, pela terra, pela igualdade social, e nasce vinculada com a luta pela reforma agrária.

4 Exposição da Professora Roseli Salete Caldart, por ocasião da 31ª Reunião Anual da ANPED, ocorrida em Caxambu - MG, em outubro de 2008.

3) Essa concepção ampla sobre o que é a “educação do campo” (movimento político), critica assumidamente a “educação rural”, que não é a educação do campo, apesar de muitos a colocarem como uma nova roupagem, ou uma “evolução” da educação rural.

Ainda, para Caldart (2008), a educação do campo é um fenômeno brasileiro, que se situa em um determinado tempo histórico, e é um fenômeno concreto, real. Não é somente uma proposta de educação, apesar de reivindicá-la. Seus sujeitos principais são os movimentos camponeses em estado de luta.

Isto significa que o que está na estrutura da educação do campo é uma retomada da educação, de caráter emancipatório, que pensa a especificidade desses sujeitos nas amplas relações sociais das quais esses fazem parte, tais como educação e cultura, trabalho e educação e outros.

Outra característica importante para a educação do campo: sua relação com a reivindicação de direitos. Caldart (2008) explica que se trata, do ponto de vista da política educacional, de enfrentar um direito abstrato a partir de sujeitos coletivos concretos (já que as leis escritas, por si só, não garantem que as coisas existam na realidade).

Do ponto de vista da teoria pedagógica, aponta que a educação do campo não pode se limitar à democratização, à socialização do conhecimento, devendo a mesma questionar que conhecimentos estão sendo ensinados. Por isso devemos lutar para que todos acessem os conhecimentos do que há de mais elaborado nas ciências, nas artes, nas atividades da cultura corporal, que constarão no programa educacional e estarão expressos no PPP.

Isto porque, para que seja possível que a classe trabalhadora construa outra sociedade, é necessário que ela domine os conhecimentos técnicos e teóricos que a instrumentalizem para esta tarefa histórica. Somente de posse desses conhecimentos, as intenções políticas podem ser materializadas, colocadas em prática.

Assim, esse movimento político amplo pela emancipação social, no qual se situa a educação do campo, deve englobar a educação como um direito inalienável de todo ser humano, o que nunca se deu de graça, mas, sim, com muita luta por essa e outras reivindicações da classe trabalhadora.

A partir dessa reivindicação, nasce uma relação inevitável entre educação do campo e escola. É necessário esclarecer que não se trata de a educação do campo estabelecer uma teoria pedagógica exclusiva para as escolas do campo. Isso expressaria uma separação da escola com a vida real, e assumiríamos uma separação que devemos combater, que é a separação e a oposição históricas entre campo e cidade.

Não deve nos incomodar o falar dessa particularidade do campo, da educação do campo e de seu projeto de sociedade, porque esta propõe a universalização desse movimento político da educação do campo, que significa socializar os bens produzidos historicamente. Significa, ainda, construir outra sociedade em superação à sociedade atual, que é baseada na lógica destrutiva do capital.

4. O CONHECIMENTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO CONSISTENTE PARA OS TRABALHADORES

Quando expusemos anteriormente as características do modo capitalista de organizar a produção da vida, nossa intenção foi mostrar que temos uma tarefa de muita responsabilidade na história da humanidade: opormo-nos à aceitação passiva da realidade, integrando-nos à luta e ao trabalho, para transformar o mundo de acordo com as necessidades e aspirações cada vez maiores dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade.

Os trabalhadores não podem cumprir a tarefa de transformar a realidade social sem que tenham acesso aos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados. Por isso se dá a luta da

Educação do Campo, para que os expropriados da terra, das ciências, das artes, dos instrumentos, entre tantos outros bens, tenham garantido esse direito.

A escola, conforme já dissemos, é o lugar, em nossa sociedade, privilegiado para isso, porque é direito de todos terem acesso à escola pública, gratuita, laica, socialmente referenciada.

Mas podemos perceber que na ampla maioria das escolas públicas (onde estudam os filhos dos trabalhadores) existem sérios problemas estruturais: desde a infraestrutura das escolas, que é precária e não permite uma organização do trabalho pedagógico de forma a garantir uma educação digna, até a negação de conteúdos importantes referentes às ciências, às artes, às atividades da cultura corporal. Em contrapartida, os filhos da burguesia (classe dominante) estão nas melhores escolas, com as melhores estruturas e usufruem os mais avançados conhecimentos.

Isso não acontece por acaso. A educação internaliza valores em cada um desses sujeitos, para garantir que o seu papel na estrutura social seja mantido. Significa que existe uma educação, que é dada à ampla maioria das pessoas (a classe trabalhadora), que faz com que ela se mantenha onde está e, como se isso não bastasse, que essas pessoas se convençam de que o mundo é assim e não temos alternativas.

Essa educação para a manutenção do sistema capitalista faz com que os trabalhadores não conheçam e não compreendam a realidade da qual fazem parte, que não tenham os conhecimentos para produzir sua existência com auto-organização e autodeterminação. Como podem os trabalhadores alterar significativamente a realidade, se não dominam os conhecimentos fundamentais (como saber ler e escrever), que lhes permitem acessar outros conhecimentos mais complexos produzidos socialmente?

Isso porque, se for assim, aos que moram nas periferias, o que iremos ensinar? Formas de “conviver” com a miséria? Devemos ensinar somente aquilo que diz respeito à miséria imediata das pessoas, mantendo-as na ignorância? Esse é um discurso falacioso que devemos combater, que é o discurso da classe dominante, do projeto educacional imposto pela burguesia para a classe trabalhadora. Não é por acaso, mas porque a classe trabalhadora tem que se manter onde está, para que a burguesia continue explorando e lucrando cada vez mais com o suor da classe trabalhadora.

Esse discurso de “conviver” transforma as desigualdades em meras diferenças, e assim a educação da classe trabalhadora fica esvaziada dos conteúdos clássicos, dos conteúdos que foram desenvolvidos durante a história da humanidade, e, portanto, são o patrimônio social e cultural de todos os seres humanos. Teríamos milhões de “Daiane dos Santos”, se todos os jovens tivessem acesso ao conhecimento da Ginástica. Porém, estudos comprovam que o conhecimento da ginástica está desaparecendo das escolas.

Ainda nos convencem que, se “quisermos”, com nosso “esforço”, podemos chegar lá. Mais uma vez estão nos convencendo de que cada um, individualmente, é que deve buscar o conhecimento. E sabemos que a educação de qualidade é um DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO!

Assim, temos que garantir que o conhecimento esteja na escola. Mas, não qualquer conhecimento, como vimos, não o conhecimento “mínimo”, não o conhecimento que é baseado na nossa realidade imediata. O conhecimento escolar deve ser o mesmo para todos. Deve haver uma base consistente e comum para todos. A forma de organizar esse conhecimento, de tratá-lo dentro das condições reais de cada canto deste país, é outra discussão. Por isso, a necessidade de articularmos a teoria pedagógica com uma perspectiva de superação do atual modelo de organização social no marco do capitalismo com outro projeto histórico. O modelo educacional de nossa sociedade está articulado com

o projeto da burguesia. A Educação do Campo é que está tomando para si a tarefa de se contrapor a isto, e o faz dentro das possibilidades que encontra em nossa sociedade.

Estas considerações apresentadas, acerca da teoria pedagógica e educacional, do projeto histórico, do conhecimento escolar, devem ser compreendidas para que possamos apontar princípios e possibilidades de organização de um Projeto Político-Pedagógico com consistência e coerência, assentado nas necessidades históricas da classe trabalhadora.

5. O PPP: ORIENTADOR DOS COMPROMISSOS COLETIVOS DA ESCOLA

A escola, como uma das principais instituições responsáveis pela formação das gerações, deve ser compreendida como aquela que vai proporcionar às crianças, jovens e adultos a apropriação das formas como o homem, ao longo da história da humanidade, construiu e sistematizou o conhecimento, como esse conhecimento se expressa na realidade e como o homem pensa sobre ele.

Para articularmos uma proposta de Projeto⁵ Político-Pedagógico, temos que ter clara a proposição de educação, a teoria pedagógica e de sociedade que defendemos e queremos construir.

Neste sentido, pensar o trabalho pedagógico da escola, o Projeto Político-Pedagógico, significa pensar a pedagogia do trabalho, tendo como referência inicial, ponto de partida, o trabalho do campo. Significa pensar, especialmente para a Educação do Campo, o caráter pedagógico dos processos de mudança na base técnica da produção no campo.

Os projetos de campo que estão colocados apresentam bases técnicas distintas, cujas especificidades e objetivos demonstram diferentes necessidades para a vida daqueles que vivem no e do campo. Por base técnica entende-se a organização das forças produtivas (de uma forma geral: matérias-primas, máquinas e o trabalho humano), de forma a alcançar determinados objetivos de produção e que estão ligados a um

⁵ Curiosidade: sentido etimológico (origem da palavra): “o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante”.

projeto amplo de sociedade.

O emprego de uma ou outra base técnica, de uma forma geral, está atrelado às proposições de organização da vida, colocadas tanto pela classe trabalhadora, quanto pela classe burguesa (que detém grande parte dos meios de produção).

Neste sentido, considerando que é uma necessidade imediata do nosso tempo que o trabalho explorado seja extinto, e que uma nova forma de produção da existência seja instalada, também outra forma de organizar o trabalho da escola como um todo é necessária.

A escola é um dos objetos centrais da Educação do Campo

A escola necessita compreender que ser humano deseja formar e como contribuir para formar novos sujeitos sociais. Deve estar atenta às particularidades dos processos sociais do tempo histórico em que se insere, ajudando a formar as novas gerações de trabalhadores e militantes sociais.

Para tanto, Caldart (2004) destaca aspectos importantes da organização do trabalho pedagógico na escola, que compõem o PPP, e que devem ser acompanhados permanentemente, como um desafio que nos faça avançar na construção da Educação do Campo. São estes:

1. Socialização ou vivência de relações sociais, isto é, viver, na prática do dia-a-dia da escola, a socialização que não busque adaptar as pessoas ao formato da sociedade atual, com predominância do individualismo, da sobrepujança, mas aprofundar as relações sociais que permitam formar sujeitos conscientes de transformações, inclusive da sociedade, as relações de cooperação, da preocupação com o bem-estar coletivo, dos valores da justiça e da igualdade entre as infinitas individualidades, as relações de solidariedade, de respeito e outras.

2. Construção de uma visão de mundo. Neste caso, compreendemos que é tarefa específica da escola contribuir na construção de um ideário que oriente a vida das pessoas, o que inclui

ferramentas culturais para uma leitura precisa da realidade em que vivem os sujeitos que constituem a comunidade escolar.

3. Cultivo das identidades e, acrescentaríamos, o cultivo da consciência de classe⁶, em que se trabalhe, buscando ajudar a construir a visão de si mesmo, atrelada aos vínculos coletivos, sociais, como o de ser camponês, de ser trabalhador, de ser membro de uma comunidade, de participar das lutas sociais, de cultura, de nação. Essa intencionalidade, segundo Caldart, deve estar atrelada a três aspectos, no mínimo: à autoestima, à memória e resistência cultural e à militância social.

4. Socialização e produção de diferentes conhecimentos. A escola tem a responsabilidade de, na realização de seu trabalho pedagógico, ligado aos elementos anteriores, pôr em movimento, socializar e produzir diferentes tipos de conhecimentos, fornecendo, assim, as ferramentas culturais necessárias para a formação humana nas várias dimensões que exige a educação do campo.

O PPP deve ser parte de um plano para a vida

Significa que a alteração da organização da educação escolar faz parte da construção de condições, no presente, do futuro em que serão combatidas permanentemente as características destrutivas da forma como a sociedade atual (capitalista) se organiza.

Foi diante deste desafio que educadores e educadoras russos, ainda no início dos anos de 1900, propuseram a elaboração de “planos de vida escolar”, mais conhecidos como Projeto Político-Pedagógico (PPP), e que estamos propondo, neste caderno, chamá-lo de “Programa de Vida”. Essa é a forma que temos para nos referir à educação de que estamos falando aqui. Faz com que tenhamos sempre presente o quanto é importante o

6 A consciência de classe é entendida enquanto formação de uma consciência da situação de classe na história, a partir de um processo dialético no qual o movimento da história é tornado consciente pelo conhecimento de sua situação de classe. A consciência de classe aparece enquanto uma possibilidade objetiva, ou seja, a expressão racional dos interesses históricos do proletariado.

nosso trabalho como educadores e educadoras do campo, pois somos sujeitos dessa educação para o futuro.

No Brasil, na história recente da educação brasileira, há poucas décadas, especificamente no período entre os anos de 1964 a 1984, sob o modelo da ditadura militar, o que era permitido aos professores ensinar, e aos alunos aprender era decidido quase exclusivamente pelo governo militar. A educação tinha como base a sua organização e seus conteúdos determinados pelo poder central do Estado.

Com o processo da chamada “abertura política”, decorrida ao longo dos anos de 1980, a centralização e a planificação escolares, centralizadas e autoritárias, passaram a ser questionadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse Fórum congregava entidades sindicais, acadêmicas e civis, e foi um grande espaço de luta pela ‘gestão democrática do ensino público’ em confronto ao planejamento centralizador estatal.

Com esse processo, que também teve como contexto a elaboração da Constituição Brasileira no ano de 1988, tivemos a institucionalização do projeto pedagógico, no qual a realidade local passou a ser a base para a abordagem de temas e conteúdos propostos nos currículos escolares.

Outro momento histórico importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que instituiu que toda escola precisa ter um projeto político-pedagógico (PPP). Este surge como sendo um resultado das lutas dos trabalhadores da educação pelo direito de participação nas decisões que dizem respeito à instituição escolar, as quais passam desde a participação nas definições dos conteúdos a serem trabalhados, até mesmo na forma da organização da dinâmica escolar.

Assim, esse processo histórico de luta expressa também a compreensão de que a forma de organização do modo de vida do campo deve orientar a construção do PPP ou do Programa de Vida. O programa de vida deve expressar o compromisso coletivo da escola com a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos

e econômicos, que delimitam/influenciam a formação do ser humano, capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva.



Escola do Campo - Região Santo Amaro - BA

Esta é também a referência que temos que ter para nos perguntarmos se a escola está cumprindo sua tarefa histórica de transmitir às novas gerações o conhecimento socialmente desenvolvido.

O PPP/Programa de Vida deve ser expressão da articulação entre teoria educacional, teoria pedagógica e projeto histórico, com as condições concretas da escola e do coletivo escolar. Deve ser uma síntese em movimento da organização do trabalho da escola como um todo orgânico, em busca dos objetivos sociais mais amplos da classe trabalhadora.

O processo da construção do Projeto Político Pedagógico/Programa de vida para todas as escolas, sejam elas do campo ou da cidade, deverá estar acompanhado de outros elementos fundamentais. Para Caldart (2004), esse processo, a partir da Educação do Campo, deve articular:

1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo.
2. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à

educação.

3. Projeto de educação dos e não para os camponeses.
4. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo.
5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura do campo.
6. Valorização e formação dos educadores.
7. Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Vale ressaltar que esses elementos que constituem a proposição da Educação do Campo têm seu início na luta dos camponeses, o que não significa que não possam ser princípios universais para uma educação consistente para a classe trabalhadora como um todo. Quando se fala em Formação humana vinculada a uma concepção de campo, significa uma concepção que se contrapõe à concepção capitalista, que opõe campo e cidade, que nega condições de vida a todos os trabalhadores.

Dessa forma, podemos visualizar o quanto é importante compreendermos o sentido político da Educação do Campo: a luta pela autodeterminação e auto-organização dos produtores livremente associados, em que os trabalhadores possam decidir a melhor maneira de organizar a produção dos bens necessários à vida.

É a partir dessas necessidades, conforme aponta Mészáros (2005), que devem ser estabelecidos os objetivos político-pedagógicos, a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor.

6. COMO ORGANIZAR UM PPP / PROGRAMA DE VIDA QUE EXPRESSE AS NECESSIDADES DOS TRABALHADORES?

É tarefa fundamental no reconhecimento do PPP/Programa de Vida o planejamento de ações concretas, cuja intencionalidade tenha referência no processo de uma transformação social radical. Os educandos e educadores, e a comunidade escolar, podem e devem criar e recriar seus projetos, não de qualquer maneira, mas com um objetivo claro e definido, originado nas lutas dos trabalhadores do campo e da cidade, neste caso, a luta pela apropriação do saber historicamente desenvolvido

e acumulado pela humanidade.

Caldart (2005) nos ajuda a avançar na compreensão do que significa projetar, planejar. Para tanto, cabe a nós assumirmos, enquanto educadoras e educadores, o desafio de “pensar” e, mais ainda, “fazer” a escola que queremos, com base na necessidade vital dos trabalhadores, de acessar a riqueza imaterial produzida e sistematizada pela humanidade, sob a forma dos conhecimentos científicos, técnicos, artísticos, da cultura corporal e outros.

Pensando no PPP/Programa de Vida, podemos entender que é exatamente para isso que projetamos, que planejamos. “Planejar é pensar antes de fazer” (CALDART, 2005, p. 106). Mas para “pensar” antes de “fazer”, precisamos ter conhecimentos sobre as coisas, sobre o mundo, a sociedade, conhecimentos que nos permitam pensar algo rigorosamente elaborado, necessário e socialmente útil. Por isso a importância de uma educação consistente, rica em conhecimentos elaborados.

Para compreender o que é planejar, importa muito recuperar o significado do planejamento para a vida humana, para sermos o que somos hoje: mulheres e homens trabalhadores e trabalhadoras, educadoras e educadores do campo e da cidade. Fazemos parte do grupo de pessoas que desenvolvem a capacidade de projetar, de antever as ações na cabeça antes de colocá-las em prática, transformando aquilo que tínhamos pensado, projetado, planejado, através de atividades concretas, em novas possibilidades para nossas vidas.

É a capacidade de planejar que faz com que os seres humanos satisfaçam, com o máximo sucesso, a partir das condições das quais dispõe, as suas necessidades, sejam elas tarefas do dia-a-dia, do trabalho, ou mesmo as atividades da escola. Planejar é importante para todo e qualquer tipo de atividade. Esse processo ocorre devido à relação dinâmica e orgânica entre a educação e a forma como se organiza a produção material da vida, visto que os processos educativos, em qualquer âmbito, se constituem a partir das relações de produção da vida, da forma como se organiza o trabalho, a forma da produção e distribuição do que é

produzido.

Assim, a concepção de ser humano nesse processo é a de um sujeito ativo em sua relação transformadora com a natureza e a sociedade, através de seu trabalho, em que o sujeito também se transforma. Então, constatamos que há um grande desafio: entendermos que o PPP poderá ser instrumento teórico-metodológico de intervenção e mudança na realidade. Este plano deve orientar as ações, a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor. É um compromisso coletivo, que fica sistematizado, e deve ser a base da avaliação das ações da escola.

O PPP deve ser estruturado a partir da organização de estudantes, professores e da comunidade onde a escola está localizada, que juntos devem traçar diretrizes que colaborem para a definição e consolidação de planos de vida das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola.

A seguir apresentamos algumas indicações sobre como podemos proceder para a elaboração do PPP/Programa de Vida. Cabe assinalar que não é uma regra a ser seguida à risca, mas são orientações que poderão dirigir as ações para que se construa e se consolide um PPP.

O desafio de planejar coletivamente

Para a elaboração do PPP/Programa de vida, é necessário que todos na escola estejam envolvidos. Trabalhar coletivamente não é fácil. Exige um esforço de todos, para que os objetivos coletivos prevaleçam sobre os objetivos individuais. Vale destacar que, em nossa sociedade, somos ensinados a competir o tempo todo e não a colaborar; somos incentivados ao individualismo nas suas formas mais extremas. Portanto, o que deve nos mover para buscar a organização do coletivo escolar é uma convicção política baseada nos objetivos coletivos, a todos e para todos.

Um conceito importante de apresentarmos aqui é o da auto-organização. Mas o que significa pensarmos na auto-organização? Enquanto educadores devemos, por meio do trabalho pedagógico, negar

a exploração do homem pelo homem.

Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes atuem. Significa fazer da escola um tempo de vida e não uma preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar (FREITAS, p. 60). Mas como, por qual caminho construir essa condição? Isso exige o desenvolvimento de três questões básicas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente, de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa. A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo, mas também significa a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, de ser dirigido por seus colegas (PISTRAK, p. 15).

Para planejar coletivamente significa que temos que nos reunir. Para tanto é necessário mobilizar a comunidade escolar e do entorno da escola. Isso pode ser feito através de divulgação com cartazes, convites, palestras, campanhas com os estudantes, que levem a comunidade a entender que a elaboração do PPP poderá expressar com quais objetivos a escola deve formar suas crianças e adolescentes e como a comunidade pode participar dessa formação.

É preciso que toda a comunidade, mesmo os que não têm filhos na escola, proponham-se a participar da elaboração do PPP.

É fundamental que a maioria da comunidade seja mobilizada

Quando julgarmos que a comunidade está mobilizada e pronta para participar, devemos marcar a reunião. Ela deve ocorrer de preferência em momentos que garantam a participação de um maior número de pessoas possível, num espaço que acomode bem a todos.

Nessa reunião todos os envolvidos profissionalmente no dia-a-dia escolar já devem ter se organizado anteriormente e preparado apresentações sobre como está a escola e como entendem que ela poderia ser. Aos professores, diretores e coordenadores caberá a tarefa de fazer aos presentes na reunião uma breve exposição da história

É necessário que os canais de interação na escola entre os trabalhadores da educação, lideranças e bases comunitárias sejam estreitados na busca de um processo de identificação das reivindicações comuns.

da educação escolar no mundo e no Brasil e das leis e diretrizes da educação brasileira, de forma acessível e enriquecedora. Os profissionais da educação têm a obrigação de trazer as informações que os interessados em pensar a escola, que não são profissionais da educação, não têm. A comunidade, para poder discutir, precisa de informações, e isso os profissionais da escola devem garantir. Essas informações devem ser trabalhadas para assegurar a participação de todos na discussão.

As escolas podem recorrer a outros profissionais que vão até a comunidade falar sobre pontos que se julguem necessários a um aprofundamento maior. É importante lembrar que a elaboração de um PPP/Programa de Vida pode durar até um ano ou mais, se esse tempo for necessário para garantir o envolvimento consciente da comunidade interessada.

Entendemos que a construção do PPP/Programa de Vida começa desde as primeiras reuniões da equipe escolar para organizar sua elaboração, sendo necessária uma ata de todas as reuniões, dentro ou fora da escola. Essas atas vão contar a história da construção do PPP. Alguns pontos fundamentais a serem esclarecidos e encaminhados nas primeiras reuniões são:

- 1) O que vem a ser e para que serve um Projeto Político-Pedagógico (PPP)/Programa de Vida de uma escola?
- 2) Quem deve e quem pode participar de sua elaboração?
- 3) Quanto tempo pode durar a construção de um PPP?
- 4) Definição da periodicidade das reuniões.
- 5) Eleição da coordenação colegiada com representantes da escola e da comunidade.
- 6) Eleição do grupo que fará a sistematização da construção do PPP.
- 7) Elaboração de um planejamento do processo a ser desenvolvido.

Para colocar propriamente em prática esse processo de sistematização,

de elaboração do PPP, é necessário:

- a) Realização de diagnóstico da escola, com estudo da realidade do contexto. (Destacando-se que isso deve ser feito pelo coletivo organizado no item anterior; bem como a sistematização/elaboração escrita).
- b) Estudo do PPP atual, ou, na inexistência deste, dos elementos que regem a vida escolar atualmente. (Destacando-se a sistematização/elaboração escrita).
- c) Estudos de aprofundamento teórico (Indicando este caderno como ponto de partida para o estudo; indicando referências básicas de aprofundamento; destacando a sistematização/elaboração escrita).
- d) Elaboração de síntese do debate e dos estudos realizados, e construção da proposta de PPP da escola.
- e) Debate final com sistematização da experiência e com fechamento do PPP.
- f) Organização do coletivo escolar para a implementação do novo PPP.
- g) A implementação do PPP/ exigirá atenção, o acompanhamento constante dos elementos que o constituem, que concretizam o mesmo na prática do dia-a-dia da escola, isto é, a própria organização do trabalho pedagógico da escola. São estes: fins, objetivos da escola e a dinâmica da avaliação; a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar e o tempo comunidade, o processo de decisão, as relações de trabalho.

Todo esse processo prático, esse desafio da construção do Projeto Político e Pedagógico/Programa de Vida para a Educação do Campo, sempre estará permeado pela construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo, com base em suas necessidades e acúmulos de lutas desenvolvidas por esses sujeitos.

Trata-se de fazê-lo com a clareza de que estamos construindo uma educação que é política e pedagógica, tendo como referência os interesses sociais, políticos, culturais da classe trabalhadora do campo e

da cidade. Este movimento que se realizará na construção, sistematização e implementação do PPP é resultado e dá continuidade à necessária luta pela Educação do Campo, permeada de lutas políticas públicas voltadas para as necessidades e particularidades do campo e pela mobilização dos trabalhadores da cidade em torno da construção de um projeto histórico superador do capitalismo.

Elaborar um programa de vida para a escola significa que teremos que realizar ações concretas, atividades que colocarão na prática nossas intenções. Essas ações devem estar integradas à vida e ao trabalho do campo, para que possamos constatar, compreender, explicar e superar as problemáticas da sociedade, que se expressam na vida do campo. Assim podemos pensar além dos PPP ou Programas de Vida em si mesmos, além dos limites de uma educação restrita à mera transmissão desarticulada de conteúdos sem sentido e significado para os objetivos de transformação da vida social.

Pensar um programa de vida para além de um programa somente de ensino restrito à sala de aula significa pensarmos em planos de vida para as crianças, jovens e adultos do campo brasileiro. Desta questão surgem outras: como passar do ensino para a educação integral que contemple os diversos aspectos do ser humano; das velhas grades curriculares aos planos de vida? E este plano de vida é a articulação entre o PPP (programa de vida escolar) e o currículo escolar (programa escolar), quer dizer, é um plano de vida e de ação para a escola como um todo, inclusive a comunidade em que ela está inserida.

Segundo Pistrak, a principal questão diz respeito a como vincular a vida escolar, e não apenas o seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo, para que se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade.

Conclusão

Como vimos, para construir um PPP/Programa de Vida que esteja de

acordo com o projeto educativo da Educação do Campo é necessário desenvolver formas de abordar o conhecimento na escola. É necessário confrontar a divisão



intelectual e manual do trabalho, a fragmentação na forma de tratar o conhecimento e a sua desconexão com as necessidades históricas de acesso ao conhecimento dos estudantes e comunidade que envolve a escola.

Para transformarmos a forma atual da escola capitalista é necessário que o programa a ser desenvolvido na escola, e o PPP que o orienta, tenha como pano de fundo as relações sócio-históricas, políticas e culturais da sociedade atual e os planos mais gerais no âmbito do Estado e do País.

É necessário que os canais de interação na escola entre os trabalhadores da educação, lideranças e bases comunitárias sejam estreitados na busca de um processo de identificação das reivindicações comuns. Para tanto, poderemos realizar o trabalho da escola, buscando construir um determinado PPP/Programa de Vida, com base no desenvolvimento de uma unidade teórico-metodológica como base comum para o tratamento das necessidades históricas da classe trabalhadora.

De modo concreto, o Projeto Político-Pedagógico é a organização do trabalho para atingir as finalidades da escola do campo na perspectiva da formação humana para a superação do capitalismo.

Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo:Cortez, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. Ciclos, seriação e avaliação. Editora Moderna.

_____. Projeto histórico, ciência pedagógica e Didática. Educação e Sociedade. N° 27. 1987:122-140

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo, Cortez, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2004. 3.ed. 224pp.

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO** _____

Alcir Horácio da Silva
Maria Nalva Rodrigues de Araújo
Melina Alves
Roseane Soares Almeida



Escola Municipal 10 de Julho - Santa Luz - BA



INTRODUÇÃO

Por uma organização do trabalho pedagógico comprometido com os interesses da classe trabalhadora e com a escola do campo

O objetivo deste Caderno é apresentar instrumentos de pensamento que apontem as contradições e indiquem possibilidades para a organização do trabalho pedagógico do professor comprometido com os interesses e necessidades da escola do campo. Tal propósito nos leva a destacar algumas questões inerentes à construção de possibilidades para transformação da realidade dessa escola:

- 1) Quais os elementos fundamentais para a organização do trabalho pedagógico da escola do campo numa perspectiva para além do capital?
- 2) Qual é o papel da educação e do educador no confronto entre os interesses do sistema capitalista e as reivindicações históricas, imediatas e mediatas, da classe trabalhadora?
- 3) Como alterar a organização do trabalho pedagógico da escola do campo?
- 4) Quais as possibilidades da organização do trabalho pedagógico da escola do campo comprometido com a formação humana?

Estas questões impõem pensar estratégias que possam promover transformações no agir de toda a comunidade e do coletivo escolar – professor, estudante, pedagogos, comunidade – e nas ações pedagógicas da sala de aula – objetivo, conteúdo, avaliação, método –, considerando as necessidades da educação, caso específico da educação da escola do campo.

É importante destacar que uma teoria pedagógica se desenvolve a partir do trabalho coletivo de vários profissionais da área da educação, e que esta se diferencia da teoria educacional.

A posição teórica assumida no presente Caderno sobre Organização do Trabalho Pedagógico parte da conclusão dos estudos de Freitas (1995) que dialogou com autores como Libâneo, Veiga, Wachowicz. Em seu diálogo com os principais autores do campo da didática, Luiz Carlos de Freitas levantou elementos fundamentais para uma crítica à didática e à organização do trabalho pedagógico. Alguns destes elementos que estruturam a sala de aula e a escola, como a matriz formativa e os objetivos, o trato com o conhecimento, o trabalho como princípio educativo, a autodeterminação dos estudantes, o coletivo escolar e o sistema de complexos, foram aprofundados na obra de Pistrak (2009), traduzida por Luiz Carlos, e que trata da experiência desenvolvida com a Escola-Comuna. Parte também de estudos acumulados na Educação do Campo e apresentados por autores como Aued e Vendramini (2009), Paludo, Campos e Machado (2008), Dol, Paludo e Caldart (2006), Molina (2006), e pelo setor de Educação do MST, produção organizada por Camini e Dalmagro (2009).

Na sequência, abordamos as questões apresentando elementos para elevar nossa compreensão sobre a organização do trabalho pedagógico.

I. QUAIS OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO NUMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DO CAPITAL?

É importante destacar que uma teoria pedagógica se desenvolve a partir do trabalho coletivo de vários profissionais da área da educação, e que esta se diferencia da teoria educacional.

A teoria educacional tem como função formular uma concepção de educação a partir de um projeto histórico e discutir relações entre educação e sociedade. As perguntas que dizem respeito à teoria educacional são: Que tipo de homem se quer formar? Quais os fins da educação? Educar com que concepção de sociedade?

Para Freitas (1995), a teoria pedagógica parte da teoria educacional e é sua expressão na escola como um todo, através do “trabalho pedagógico”, que supõe uma teoria da educação em interação com a prática das metodologias específicas, não se limitando ao que conhecemos como “didática geral”. A ampliação do conceito de didática no interior da teoria pedagógica será aqui denominada de Organização do Trabalho Pedagógico (FREITAS, 1995 p. 93-95).

De acordo com esta concepção a organização do trabalho pedagógico se desenvolve em dois níveis: no trabalho pedagógico da sala de aula e na organização do trabalho da escola em geral, pois encerram relações e objetivos sociais que medeiam e produzem limites ou possibilidades ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, expressam as contradições das mesmas (FREITAS, 1995 p. 94).

Essa compreensão torna-se distinta, ao qualificar a prática pedagógica da escola enquanto atividade da prática humana socializada, enquanto trabalho que se objetiva e se materializa através da organização e do trato com o conhecimento, o que, no nosso entendimento, contribui para gerar possibilidades de construção de uma teoria pedagógica para a educação do campo.

Nessa direção, tomamos a organização do trabalho pedagógico no âmbito da escola e da sala de aula como unidade de análise privilegiada para entender que esta encerra categorias, as quais, em sua essência, são contraditórias, e como expressão da indissociabilidade entre Organização do Trabalho Pedagógico e Teoria Pedagógica, pois: “a finalidade da Organização do Trabalho Pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do ‘trabalho do faz de conta, artificial’)” (FREITAS, 1995, p.100).

I. I. A superação do trabalho alienado

O ser humano não nasce pronto e acabado para servir ao modo de o capital organizar a vida, mas se constrói na produção e nas relações sociais determinadas por ele. Tudo se aprende, se cria e se transforma de acordo com o que é deixado por outras gerações e a partir do grau de desenvolvimento das forças produtivas, que são determinadas historicamente. Essas afirmativas só são possíveis quando se parte da concepção de homem como um ser social, que se constrói historicamente.

Considerando que a prática educativa é um processo importante pelo qual o ser humano se humaniza, vamos nos valer de alguns conceitos e categorias, tais como, objetivação, apropriação, humanização e alienação, para maior compreensão dos processos e mediações inerentes à educação.

A objetivação e a apropriação expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói, quer dizer, a autoprodução do homem pela sua atividade social ao longo da história. O trabalho é a expressão do processo de objetivação e apropriação anteriormente descrito e constitui-se uma atividade vital para a existência e para o desenvolvimento humano. Essas duas funções do trabalho asseguram a sobrevivência material e espiritual dos homens.

O homem, ao produzir condições de sua existência, transforma a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. A apropriação e objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação (DUARTE, 1993, p.16). Na sociedade capitalista, que tem como características as relações e dominação, o processo de humanização se dá pela relação de contradição entre humanização e alienação do trabalho na construção do ser social.

A humanização e alienação¹ são categorias que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de uma classe sobre outra classe e de grupos sobre outros grupos. A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações (trabalho) que tornem possível uma existência humana cada vez mais universal e livre.

A produção dessas objetivações e possibilidade de universalidade e liberdade, nelas contidas objetivamente, não significa de imediato, sob relações sociais de dominação, maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos. O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se realiza no interior das relações sociais de dominação tem implicações importantes sobre a formação da individualidade. A formação não se realiza sem apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas, por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação (DUARTE, 1993, p. 16-17).

Tomando como referência a corrente histórico-crítica, entendida como aquela que parte da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais, preconiza a necessidade de superação dessa sociedade e procura entender como e com que intensidade a educação contribui ou não para essas relações de dominação, buscamos desfetichizar as formas pelas quais a educação reproduz a relação de dominação, entendendo isso como fundamental para a própria luta contra essas relações.

Neste contexto é imprescindível que a teoria educacional permita ultrapassar a mera constatação de práticas para explicá-las com radicalidade. De acordo com Duarte (1993), é preciso ir à raiz do problema que está na vinculação da prática a uma concepção de

¹ Alienação tratada aqui no sentido que lhe é dado por Marx, ou seja, ação pela qual (ou estado pelo qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam ou permanecem alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade, ou a natureza em que vivem, ou a outros seres humanos (BOTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista, RJ: Ed. Zahar, 1996).

mundo. E, ainda, de acordo com Freitas (1995), é preciso ter claro o projeto histórico que guia a prática pedagógica e delinea as mediações pedagógicas necessárias para a construção intencional da concepção do processo educativo.

1.2. A luta concreta da escola do campo no contexto do sistema capitalista

Para uma pedagogia que leva em consideração o meio, conhecer a luta concreta da escola no contexto das demais lutas no campo, como, por exemplo, a luta pela reforma agrária é de alta relevância porque contribui para definir currículo, projetos, programas e orientar o trabalho pedagógico do professor.

Para entendermos como se expressa na realidade do campo o acesso das populações camponesas à educação escolar, que constitui ainda enorme desafio para a sociedade brasileira, destacaremos a questão da exclusão. A função de exclusão da escola capitalista pode ser comprovada através dos dados estatísticos de entrada e permanência dos estudantes na escola. Dados do Censo Demográfico de 2000 comprovam que quase um milhão e meio de crianças, de 7 a 14 anos, estão sem matrícula e/ou são evadidas das escolas.

Quanto ao campo brasileiro, dados oficiais apontam que ainda existe uma dívida com as populações camponesas. Pesquisa realizada pelo INEP/FIPE/USP, em 2004, nos assentamentos de reforma agrária no Brasil, constata que 96% das crianças do campo, até três anos de idade, não frequentam a educação infantil; de quatro a seis anos, 53% das crianças não frequentam a escola e, entre as que frequentam, 52% estão na série indicada e 48% estão fora da série indicada para a sua idade.

A mesma pesquisa mostrou ainda que, nos assentamentos rurais, 4,3% das crianças de 7 a 10 anos não frequentam a escola, como, também, 6% das crianças de 11 a 14 anos. A partir do segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e o ensino médio, a oferta é praticamente

inexistente. Apenas 26,9% dos estabelecimentos têm turmas de 5ª a 8ª série, e apenas 4,3% das escolas nos assentamentos da reforma agrária oferecem ensino médio.

Esses dados expressam o que historicamente já temos observado: a investida do capital, a coerção, a cooptação, a persuasão e os conflitos, a fim de destruir, dismantelar e enfraquecer todos os Movimentos de Luta Sociais que se disponham a levar a frente a luta de classes, transformando-os em organizações passivas, que dependem de recursos e financiamentos do capital estatal, empresarial e especulativo. São organizações que comprometem a formação política de todos os que delas se aproximam, porque despolitizam e alienam os sujeitos políticos, comprometendo-se com isto a consciência de classe, sua ideologia, seus aparelhos, suas formas de luta.

Hegemonicamente² as concepções que servem de base para as políticas da educação rural têm como referência os modelos de desenvolvimento agrícola das elites, referendando o espaço rural como atrasado, não desenvolvido, inferior. Os programas para a educação rural foram sempre elaborados na perspectiva da adaptação ao modelo urbano sem a participação dos sujeitos do campo, quer dizer, pensados para eles e não com eles.

Dito isto, podemos compreender claramente o que significa correlação de forças sociais em uma sociedade que se organiza segundo interesses de classes – a classe burguesa que detém meios de produção, as rendas e lucros e as classes trabalhadoras da cidade e do campo, cujas atividades são a única força capaz de agregar valor a algo, seja um bem material ou imaterial. As forças produtivas estagnaram, e acentua-se a tendência à destruição, e – nossa tese central – a alternativa para além do capital impõe-se.

O homem, ao produzir condições de sua existência, transforma a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. A apropriação e objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação (DUARTE, 1993, p. 16).

² Vem da palavra hegemonia, que significa supremacia, superioridade, o que domina, o que exerce poder absoluto, liderança política baseada no consentimento e/ou na violência.

Os trabalhadores do campo vêm, ao longo da história humana, se conscientizando de que foram expropriados da terra, de salário digno, de moradia, de saúde de qualidade, de lazer e de acesso à educação. Portanto, a luta que se impõe na educação da classe trabalhadora não é apenas por um espaço para ler e escrever, mas por escolas e políticas públicas educacionais que contribuam para a emancipação dos sujeitos históricos do campo.

A possibilidade histórica está colocada, mas enquanto “possibilidade” que requer certas condições objetivas, que exigem o rompimento com o modelo econômico e sua consequente formulação Política, que aparece nas políticas de Estado e de governo. Rompimento este que não se dará fora do enfrentamento diuturno ao modo de o capital organizar a vida, seja no mundo do trabalho, do poder e da cultura em geral.

Diante de tal desafio, perguntamo-nos: “Qual é o nosso papel para imprimir rumos à transformação social”? A organização e mobilização das massas jogam um papel estratégico, essencial para a definição dos rumos da política. A educação, que transcende os muros das instituições, na linha da educação política, da consciência de classe e da organização revolucionária, está na pauta, com urgência urgentíssima. A educação como política cultural para as amplas massas está na ordem do dia.

Cabe-nos, a partir do local de trabalho, no nosso caso, a escola, dar rumo às políticas públicas, sejam elas do nosso modo de vida, sejam elas das políticas de Estado ou de governos. Vamos nos posicionar a partir da discussão e reflexão coletiva, usando os diversos meios disponíveis. A possibilidade está colocada: a consciência de classe precisa ser desenvolvida e ela só avança no enfrentamento, na luta, na ofensiva. Devemos ser capazes de atuar no coletivo, para cumprir as tarefas revolucionárias da educação do campo.

Numa nova perspectiva, a escola tem a função de ajudar aos estudantes (adultos, jovens e crianças) a entender que, para alterar a sua condição de exploração, necessitam se apropriar dos conhecimentos que lhes foram negados pelas elites ao longo da história. Se o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos, históricos continua concentrado apenas

nas mãos da classe dominante, a tendência deverá ser a continuidade da centralização das decisões, da dominação, da implementação dos métodos de comando, e não de libertação da classe trabalhadora. Ao contrário, se os trabalhadores se apropriarem dos conhecimentos e, aliados a eles, participarem das lutas coletivas, as possibilidades de libertação serão muito maiores.

2. QUAL É O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO EDUCADOR NO CONFRONTO ENTRE OS INTERESSES DO SISTEMA CAPITALISTA E AS REIVINDICAÇÕES HISTÓRICAS, IMEDIATAS E MEDIATAS, DA CLASSE TRABALHADORA?

No Caderno de Concepção da Educação do Campo, vimos que os homens produzem a sua vida cotidianamente pelo trabalho, e vimos que o trabalho é uma categoria construída historicamente e, como tal, vai ganhando características particulares, na medida em que o ser humano evolui.

É preciso destacar que, no movimento dos enfrentamentos e da construção da escola do campo, na perspectiva de uma educação emancipadora, há necessidade de entender que é imprescindível intervir de forma direta e firme na realidade, para transformá-la. Não de forma idealista, mas através de ações objetivas, concretas, e para tanto é fundamental tomar o trabalho como mediador essencial para construir, de forma crítica e criativa, a realidade e as possibilidades concretas de transformação que queremos.

O trabalho material e coletivo possibilita na escola a unificação do processo de educação, formação e a construção de novas formas/ relações sociais de trabalho. O trabalho material ou “socialmente útil” na escola, segundo Pistrak (2000, p.38), deve:

Está ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, os procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

Aqui a relação fundamental entre o trabalho e a educação se expressa no conceito de politecnia, que, segundo Kuenzer (2000), é o domínio intelectual sobre uma determinada técnica e/ou processo de trabalho.

No presente momento histórico, o trabalho é predominantemente assalariado, com a venda da força de trabalho daqueles que não possuem os meios de produção para os que possuem tais meios de produção, portanto, compram e exploram essa força de trabalho, tanto para a produção do capital, quanto para a sua valorização. Assim há uma ruptura entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Na especificidade do trabalho no campo, essa ruptura entre trabalho material e intelectual se mantém.

Na sociedade capitalista o limite entre o trabalho no campo e na cidade se diferencia cada vez menos. Isso porque, com o desenvolvimento do capitalismo agrário, o campo vem se tornando o local de trabalho do camponês, dentro das mesmas condições de trabalho e existência do trabalhador da cidade, ou seja, vende sua força de trabalho. E assim se caracteriza como: trabalho assalariado, produção da mais-valia, maior exploração do trabalhador, apropriação privada dos meios de produção pelas grandes corporações capitalistas.

A interiorização da concepção burguesa de trabalho, construída historicamente, reduz a força de trabalho à mercadoria, como algo abstrato, que vai se interiorizando e formando uma representação de trabalho como ocupação, emprego, função, tarefa.

Esta lógica de organização social se reproduz no interior da escola capitalista, especificamente na escola do campo.

Em contraposição à escola capitalista, a concepção de educação do campo defende o trabalho material e coletivo, no interior da escola e da sala de aula, exige a união orgânica entre teoria e prática, e por isso é fundamental a compreensão da realidade atual para, a partir dela, apreender os conhecimentos necessários para responder a uma problemática real de estudo na escola.

Portanto, como contraposição ao trabalho pedagógico alienado e fragmentado, é preciso tomar o trabalho material, a produção real, como atividade concreta e socialmente útil, necessária ao processo de humanização, na direção da sua universalidade e liberdade para superação da alienação.

3. COMO ALTERAR A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO?

Reconhecemos que, para alterar a organização do trabalho pedagógico da escola do campo, é necessário ter as condições concretas e objetivas para apreender o conhecimento necessário à teoria educacional, com base em um projeto histórico, que explique de forma radical as contradições da sociedade capitalista.

As categorias da escola capitalista são as que balizam e conformam os interesses e objetivos da classe dominante. Apresentam-se num movimento dialético, expressam-se na dinâmica da escola e da sala de aula, através dos objetivos/avaliação e conteúdos/métodos.

Objetivos/avaliação da escola

A escola capitalista encarna os objetivos e funções sociais da sociedade na qual está inserida e os procedimentos de avaliação, no sentido de garantir o controle da execução de tais funções, a saber: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e a formação de quadros e elaboração de métodos para controle político. A escola do campo não se diferencia dessas funções, pois, inserida na sociedade capitalista, segue a mesma lógica.

O sistema educacional é organizado de forma desigual para os trabalhadores e para as elites. Para a classe trabalhadora, cabem apenas as séries iniciais. A escola tem essa função elitista, mas é comum ouvir que a educação depende do esforço de cada um; os estudantes “mais aplicados” são premiados e conseguem modificar sua própria vida, enquanto

“Estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, os procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático”.



Atividade curricular em comunidade - Recôncavo Baiano

aos outros cabem empregos, na maioria das vezes, de baixa qualificação.

O acesso, a permanência e a conclusão da escolaridade não são para todos indistintamente: a educação pública é mínima e com condições precárias, a seletividade é evidente

– basta comparar o número de crianças do ensino fundamental com o do ensino médio.

Sendo assim, a função social da escola capitalista é incorporada aos seus objetivos e práticas de avaliação, que determinam a própria organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Freitas (1995), a avaliação é uma categoria da prática pedagógica que esconde a tarefa da qual a escola capitalista é encarregada: selecionar os estudantes, eliminando-os ou mantendo-os dentro dela, sendo determinante, mais do que a avaliação instrucional, a avaliação dos hábitos, valores e disciplina. É no processo de avaliação que se expressam as relações de poder dentro da escola, pelo seu caráter seletivo e discriminatório, que hierarquiza, estimula a competição, selecionando os mais capazes ou os menos capazes de acordo com certos tipos de desempenho teórico ou prático. Os menos capazes terão, portanto, funções menos privilegiadas no processo de divisão social do trabalho.

A elaboração dos objetivos se constitui num processo de grande relevância para o planejamento escolar e execução dos seus programas. Expressam-se tanto como “fins da educação”, na definição do projeto educacional em geral, como “objetivos de ensino”, quando definem as tarefas imediatas ou mediatas da sala de aula, ou, então, como gerais e específicos. Em síntese, podemos afirmar que os objetivos expressam os interesses e necessidades do projeto histórico, orientando o processo de ensino e aprendizagem, seus métodos, conteúdos e avaliação, da qual não se separam.

De certa forma, os objetivos são mediadores entre as relações dos fins e meios da ação educativa e, no atual contexto escolar, apresentam

o caráter tecnicista e burocrático do ensino, sem articulação entre a realidade do estudante, as condições objetivas e o projeto político-pedagógico da escola e do sistema escolar. Na prática pedagógica dos professores, de acordo com Escobar (1995), os objetivos se expressam tanto de forma explícita como de forma oculta.

O professor numa escola do campo, ao planejar o seu trabalho pedagógico, necessita ter claro qual o projeto histórico que defende. Essa clareza oferece elementos para definir como irá delimitar os objetivos, as formas e os critérios que irão orientar o processo avaliativo e seus objetivos, expressando novas formas e relações de organização do seu trabalho pedagógico, com perspectiva emancipatória para a formação humana.

Conteúdo/método da escola

A materialização da função da escola capitalista se dá também através de seus conteúdos/métodos. Neles se apresentam os três aspectos presentes na escola: a) ausência do trabalho material; b) conhecimento fragmentado; c) gestão autoritária da escola.

Ausência do trabalho material

Na escola atual, o trabalho material como fonte do conhecimento é substituído, no tripé didático, pelo professor; como vemos no seguinte esquema:



A classe dominante não se relaciona com o trabalho material da mesma forma que a classe trabalhadora. Desse modo, observa-se que a classe dominante (capitalistas e gestores) não se prepara para o trabalho, mas para dirigir os que trabalham.

O acesso, a permanência e a conclusão da escolaridade não são para todos indistintamente: a educação pública é mínima e com condições precárias, a seletividade é evidente – basta comparar o número de crianças do ensino fundamental com o do ensino médio.

O verbalismo do professor na escola expressa a manutenção da relação entre estudante, professor e conhecimento.

Com tal perspectiva perpetua-se a divisão social do trabalho da sociedade capitalista, quer dizer, a separação

entre trabalho manual e trabalho intelectual. Então, para superar a forma fragmentada com que o trabalho pedagógico do professor se organiza na escola, faz-se necessário restabelecer a relação “trabalho socialmente útil – conhecimento”, caso contrário o ensino perde sua característica formadora do ser humano, sua função emancipatória, reduzindo-se à aquisição de técnicas. Para que o trabalho material esteja presente na escola, enquanto princípio educativo, é necessária uma alteração fundamental na organização escolar. É preciso que o estudante e o professor não estejam em relação oposta na escola; é preciso que uma relação democrática seja estabelecida. Para tal é necessária a mediação do trabalho material, pois dessa forma o professor construirá novas possibilidades de superação da atual organização da escola capitalista - ausência de trabalho material e fragmentação e autoritarismo no trato com o conhecimento-relação, na qual o estudante cumpre função passiva e receptiva diante da apropriação do conhecimento. Ao trazer o trabalho como mediador da prática pedagógica, há maiores possibilidades de restabelecer a unidade teoria e prática – professor e estudantes juntos se apropriam do conhecimento, objetivando-o.

Ao privilegiar o trabalho como princípio educativo, atividade concreta e socialmente útil, muda-se a forma como professores e estudantes tratam/ acessam o conhecimento e se apropriam do mesmo. Faz-se necessário, ainda, para concretizar o trabalho material na escola, estabelecer a unidade metodológica do trabalho pedagógico (FREITAS, 2006).



Conhecimento fragmentado

Na escola atual, a fragmentação do conhecimento se expressa através:

a) da cisão curricular entre a teoria e a prática, **b)** da divisão do conhecimento através de disciplinas e matérias, **c)** da separação entre conteúdo/forma. Tais problemáticas expressam a divisão do trabalho na sociedade capitalista e a forma alienada do trato com o conhecimento.

O desenvolvimento científico em nossa sociedade não é devidamente socializado e não é produzido para cumprir sua função social de melhorar as condições de vida de todas as pessoas e o desenvolvimento humano.

O capital mostra-se de forma cada vez mais perversa, por isso a escola deve ter como preocupação principal a relação da ciência com os conteúdos escolares, cumprindo sua tarefa de desenvolver o pensamento teórico-científico dos estudantes para explicar os fenômenos reais de nossa sociedade, ultrapassando o mundo das aparências, mostrando-os e compreendendo-os como realmente são.

A crítica ao caráter unilateral e fragmentado com que a escola trata o conhecimento humano é legítima. Ao reconhecer a necessidade de tomar a prática não só como critério de verdade da teoria, mas, seu fundamento, supõe-se que a teoria pedagógica crítica se desenvolverá efetivamente a partir da compreensão e limitações dos problemas da prática pedagógica e, a partir dela, apontará novos aspectos e soluções, enriquecendo-se e enriquecendo-a. Essa práxis pedagógica torna-se, desta forma, fonte de enriquecimento.

Tendo por desafio a necessidade de o trabalho pedagógico do professor transcender a consciência do senso comum, própria de uma prática utilitarista, e ascender a uma consciência reflexiva³, própria de uma práxis reflexiva, participativa e criativa, entendemos como próprio da atividade humana a produção de conhecimento, que só tem sentido enquanto uma prática social. É preciso questionar a posse privada do conhecimento,

³ Segundo Saviani (2002), consciência reflexiva é uma forma de pensar que exige radicalidade, rigor metodológico e resposta/ação de conjunto. Não confundir com a teoria do professor reflexivo.



interrogar sua origem e socializar o conhecimento (FREITAS, 1995).

Propomos, portanto, tomar como referência as experiências da pedagogia socialista, que tem no trabalho a categoria central da educação, e apresenta proposições para a superação

da atual forma de organização do trabalho pedagógico. Toma-se o trabalho material como elemento mediador fundamental, o qual, segundo Freitas (1995), tem potencial de impacto não apenas no trato com o conteúdo da escola, mas na própria organização geral da mesma.

No que se refere ao trato com o conhecimento na escola, este se expressa na prática pedagógica da sala de aula sob a forma dos processos de seleção, organização e sistematização do conteúdo, ao longo dos graus de ensino, e da sistematização ou formação de conceitos, que permitem aos estudantes apreender a explicação e nexos do conhecimento em questão.

De acordo com Escobar (1997), selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento são três generalizações que caracterizam a ação do professor na sala de aula no trato com o conhecimento.

Gestão autoritária

A escola capitalista é gerida de forma autoritária, quando o poder centra-se nas mãos do diretor sobre todo o coletivo escolar, e, na sala de aula, de um professor sobre os estudantes.

Professores e estudantes não participam de todo o processo de gestão da escola. Não é que a pedagogia conservadora não trate da auto-organização das crianças. Ela trata, mas de forma em que as crianças são excluídas do processo de gestão política da escola, adaptando-se à organização da sociedade capitalista. A participação que estamos

reivindicando não é descomprometida com a realidade – é uma participação crítica, exigindo que tanto os professores quanto os estudantes façam parte das instâncias decisórias da escola, e que na sala de aula os estudantes também devem estar presentes nos processos de tomada de decisão. Há necessidade da auto-organização dos estudantes, não só na sala de aula, mas na escola como um todo.

A auto-organização não é só participar da manutenção da limpeza, da organização da escola. Ela tem que ser mais que apenas um ato de organização rotineira – precisa ter uma função educativa e de politização dos sujeitos e se constituir para os estudantes num trabalho sério, abrangendo as obrigações e responsabilidades, desde as mais simples às mais complexas.

Para tanto é imprescindível que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro de vida, como sua organização. Nessa perspectiva a escola não deve ser apenas um lugar de preparação para o futuro, pois é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, uma vez que já o são, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideias, ligados à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2000).

A auto-organização deve marcar profundamente a formação dos estudantes. A participação democrática de formas coletivas de gestão e organização é de extrema relevância para a formação do ser humano em sua totalidade.

Concluimos, a partir das três características aqui apontadas como próprias da escola capitalista, que necessitam ser superadas, com base no projeto histórico socialista e suas experiências educacionais. Julgamos que a partir das constatações das contradições da sociedade capitalista e suas expressões na escola é que podemos dar saltos qualitativos e construir novas formas de organização do trabalho pedagógico, que superem a atual fragmentação, alienação e expropriação do trabalho material e do conhecimento produzido pela humanidade.

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida (PISTRAK, 2000, p.42).

4. QUAIS AS POSSIBILIDADES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO COMPROMETIDO COM A FORMAÇÃO HUMANA?

Através da relação mais geral entre trabalho, natureza e sociedade e, em especial, a relação necessária entre trabalho e ciência é que vamos apontar elementos julgados valiosos para a construção da escola do campo. Mas, é fundamental compreender a luta empreendida pela educação do campo, sua necessidade, sua problematicidade, sua direção e o papel desempenhado pelo professor e pelos estudantes para a construção dessa escola. É fundamental, também, ter clareza de que a relação entre trabalho e ciência significa partir da sua realidade atual, elaborar sobre a mesma e apontar possibilidades de superação, destruindo as formas inúteis e construindo novas formas.

De acordo com essa perspectiva é necessário identificar na realidade, ainda que de forma transitiva, quais são os problemas, as demandas e as lutas travadas para a construção de uma proposta de escola do campo coerente com a classe trabalhadora, quer dizer, do homem que trabalha no campo.

A outra questão que está intimamente ligada à realidade atual é a organização do coletivo escolar, a auto-organização dos estudantes. Isto exige a clareza dos objetivos e finalidades dessa auto-organização para com os objetivos da educação. A pergunta que deve guiar essa construção é: que tipo de homem a escola do campo deve formar na perspectiva da emancipação humana?

O desafio desta questão exige a presença e o desenvolvimento de três qualidades: a) aptidão para trabalhar coletivamente e encontrar espaço no trabalho coletivo; b) aptidão para analisar cada problema como princípio organizador do conhecimento; e c) aptidão para criar as formas eficazes de organização (PISTRAK, 2000, p.41).

Consideramos importante destacar que, partindo da realidade atual, poderemos superar a visão da escola burguesa, que significa a

preparação para o futuro como algo que está sempre para além das possibilidades dos educandos, e compreender que a construção e a formação do momento presente podem ser vislumbradas também como uma ação para o futuro.

Segundo Pistrak (2000), os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas, o que favorece a solução de problemas escolares de forma orgânica entre conteúdos escolares e problemáticas da realidade atual, através do método científico para a resolução desses problemas, pautados pelas preocupações das crianças e jovens, ou seja, a apropriação da vida pelos estudantes.

Partir da realidade atual das escolas do campo é reconhecer a precarização das escolas, do trabalho docente, a falta de financiamento e a própria negação de conhecimento aos camponeses, uma vez que as relações de dominação no campo estão postas entre a disputa do agronegócio e da agricultura camponesa.

A realidade do campo brasileiro e suas contradições apontam para projetos de sociedade que se confrontam. Um, alicerçado na propriedade privada e na exploração das forças produtivas, e outro, pautado na justiça social e vida digna. Cada um desses exige um projeto educacional diferente. O quadro seguinte resume as características e contradições mais gerais do campo brasileiro hoje:

Quadro 1: Características e contradições gerais entre agronegócio e agricultura familiar.

Agronegócio	Produção Coletiva/Familiar
Propriedade Privada – Latifúndio	Agricultura familiar ou Propriedade Coletiva da Terra
Trabalho Alienado	Trabalho Livre
Transgênicos e Insumos Industriais	Agroecologia
Destruição das Forças Produtivas	Preservação das Forças Produtivas
Individualismo	Coletivismo/Cooperação
Educação Rural	Educação do Campo
Capitalismo	Socialismo

A relação entre trabalho e ciência tem como desafio na escola a construção e aquisição de conhecimentos. O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica ou forçada de causa e efeito entre trabalho e ciência, mas, sim, de torná-los parte orgânica da vida escolar, ou seja, da vida social das crianças e jovens.

Vemos a auto-organização como necessária para um processo de luta e construção, que deve abranger os diferentes níveis de apropriação da realidade e na qual cada um compreenda o que é preciso construir (isso exige a educação na realidade atual) e como é preciso construir (PISTRAK, 2000, p. 41). Esta perspectiva se contrapõe à gestão autoritária, característica da escola capitalista.

A construção de novas formas de organização no interior do trabalho pedagógico da escola pressupõe hábitos de organização adquiridos por diversas formas de participação e experimentação de organização e tomada de decisão coletiva. Tais características só podem ser desenvolvidas na escola na medida em que os estudantes gozem de uma liberdade e uma iniciativa suficiente para o trato das questões relativas à sua organização.

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida (PISTRAK, 2000, p.42).

O desafio que está posto atualmente na organização do trabalho pedagógico é recuperar a relação entre ciência e trabalho, entre trabalho e educação – é superar a forma alienada como a escola capitalista trata o trabalho na escola. Por isso devemos nos propor superar a forma abstrata, alienada, e tomar o trabalho como a relação integrante da escola com a realidade atual. É preciso ter clara a necessidade de superar a fragmentação entre ensino e educação.

Isso implica superar uma relação mecânica entre trabalho e ciência, para torná-las parte orgânica da vida escolar dos estudantes. Sendo

o trabalho a categoria fundante do ser social, deve ser ela o princípio da educação. Porém não é qualquer tipo de trabalho humano que deve estar na escola, mas, sim, o próprio estudo do trabalho humano socialmente útil, que determina as relações sociais entre os seres humanos. Na proposta da escola do trabalho de Pistrak (2000) não basta o estudo do trabalho humano exterior à escola, o trabalho dos adultos, pois, sendo assim, não trará nenhum benefício do valor educativo do trabalho.

O que se propõe é que na base do trabalho escolar esteja o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho (PISTRAK, 2000, p.50).

A construção de uma educação do campo, que toma como referência a escola do trabalho, requer reflexão e organização sobre:

Que objetivos e finalidades podem ser estabelecidos entre trabalho e educação que atendam de forma coerente as necessidades e interesses do trabalhador do campo?

Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para as crianças e jovens do campo?

Qual a relação entre os conteúdos escolares e o trabalho socialmente útil na escola do campo?

Como realizar a síntese entre trabalho e educação?

A organização do trabalho pedagógico na escola deve propor o estudo das formas de trabalho socialmente útil, as quais determinam as relações sociais dos seres humanos e sobre as quais se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade (PISTRAK, 2000). Essas formas podem ser organizadas através do trabalho doméstico, de trabalhos sociais simples, de oficinas e do trabalho agrícola, entre outros.

A presença do trabalho doméstico na organização do trabalho pedagógico da escola justifica-se pela necessidade de aquisição de bons

De acordo com Escobar (1997), selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento são três generalizações que caracterizam a ação do professor na sala de aula no trato com o conhecimento.

hábitos para um melhor convívio e organização social da família, por exemplo: a higiene pessoal, a higiene dos espaços coletivos, a cultura corporal e a educação para a saúde como possibilidade de ampliação do cuidado consigo mesmo e com os outros.

Para que o trabalho doméstico seja educativo, ele precisa ser racional, ser uma necessidade social e explicada do ponto de vista científico. A escola deve avaliar as condições particulares de cada escola, local e capacidade das crianças para selecionar e organizar as tarefas que podem ser executadas coletivamente, para desenvolver hábitos de vida coletiva, tendo o cuidado de adequá-las a diferentes faixas etárias, evitando, assim, resultados negativos e reforçando o trabalho coletivo com base na ajuda mútua.

A explicação científica das diferentes fases desta forma de trabalho poderá ser orientada por algumas questões como: por que limpamos, varremos, lavamos? Por que fazemos isso e como tornar o trabalho doméstico mais fácil e mais higiênico?

Outra forma de trabalho socialmente útil que a escola pode adotar são os trabalhos sociais simples. Esses são uma ampliação do trabalho doméstico, dizem respeito a instituições e espaços públicos ou comunitários e à própria escola, como, por exemplo: jardins, praças, parques infantis, espaços de lazer e esportes, organização de eventos sociais e culturais e de interesse social. Esse tipo de trabalho é viável principalmente nas escolas do campo, pois nestas a escola possui um potencial de ser o centro de cultura e sociabilidade da comunidade. A escola é um núcleo de divulgação e orientação dos serviços de bens sociais, como campanhas de vacinação, de higiene social, de saúde coletiva, de organização de debates com temas de interesse da comunidade, da rádio comunitária e outros. Esses trabalhos podem ser pontuais, eventuais ou extraescolares.

É preciso que cada cidadão considere a escola como um centro cultural capaz de participar nesta ou naquela atividade social; a escola deve conquistar o direito social neste ou naquele campo, o direito e o dever de dizer sua palavra em relação a este ou aquele acontecimento, e o dever de modificar a vida numa direção determinada. Dessa forma a escola pode se tornar uma escola viva (PISTRAK, 2000, p.57-58).

As oficinas são necessárias às escolas por se constituírem em instrumentos da educação baseada no trabalho, com possibilidade de superar um estudo puramente teórico do trabalho humano. As oficinas proporcionam aos estudantes a compreensão do que é a técnica através do manuseio do material, conhecendo através da prática as vantagens e o grau de desenvolvimento desta ou daquela forma de trabalho, compreendendo as diferentes etapas e níveis do trabalho. As oficinas cumprem dois papéis: um é sua função didática para o ensino e a escola, outro é a possibilidade de apropriação e objetivação de técnicas pelos estudantes.

A oficina deve cultivar a aquisição de hábitos, levando a criança a uma atitude ativa em relação à produção real, como campo imediato de experiências e comparações. É preciso que as oficinas produzam objetos úteis para a comunidade, para a escola, para a família e para o próprio estudante, para que sua utilidade e necessidade apareçam claramente para as crianças.

As condições para atingir as finalidades da oficina são: trabalhar com materiais mais conhecidos pelas crianças, indo do mais simples ao mais complexo; o instrumental e método de trabalho devem ser tão variados quanto possíveis; as oficinas devem possibilitar a mais ampla criatividade técnica através de diferentes utilizações e combinações de materiais, instrumentos e técnicas.

As oficinas devem estimular a criação técnica, pois “qualquer homem possui aptidões [...] é preciso que a escola as desenvolva por todos os meios à sua disposição, e este é o objetivo dos novos métodos pedagógicos baseados na atividade e na investigação do estudante” (PISTRAK, 2000, p. 62).

O estudo dos métodos do trabalho na oficina possibilitará provavelmente a organização do próprio trabalho da oficina. Isso depende do estudo do material, dos instrumentos de trabalho, da assimilação dos métodos técnicos, a divisão do trabalho, o trabalho cooperativo, o estudo e registro por escrito do processo do trabalho. As oficinas de trabalho na escola têm por objetivo conhecer desde as técnicas mais elementares até seu grau máximo de desenvolvimento na produção atual, o que implica o conhecimento científico.

O trabalho imediato numa oficina, em si mesmo, na medida em que proporciona o contato direto entre o estudante e as ferramentas e os materiais, prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas (PISTRAK, 2000, p. 64).

O trabalho agrícola na escola do campo é prioritário e assume duas funções, pois é um tipo de trabalho e, ao mesmo tempo, é o próprio objeto de estudo da proposta da escola do campo, inerente às discussões da questão agrária.

O trabalho agrícola constitui-se também num problema pedagógico no contexto da escola do campo, com o objetivo de ensinar os estudantes a organizar e trabalhar a agricultura de forma racional, científica e objetiva. Devem apropriar-se desde técnicas simples e rudimentares até as modernas técnicas da agricultura mecanizada, sempre questionando e problematizando a agricultura e o trabalho do campo, no sentido de superar a divisão social do trabalho e aprimorar e fortalecer o uso de técnicas avançadas, o desenvolvimento sustentável do campo, o beneficiamento dos produtos, a manufatura, as cooperativas agropecuárias, a ecologia, a soberania alimentar do país, e outros.

Para a escola do campo que se quer construir, o trabalho agrícola é fundamental. É através dele que se pode também elevar o nível dos conhecimentos sobre a agricultura, divulgar e aperfeiçoar as técnicas e o trabalho agrícola e a economia rural, isto porque no campo a escola é o centro cultural que influencia, diretamente, os estudantes e, indiretamente, a população camponesa. A partir do momento em que se percebe uma melhoria na agricultura local e nas condições de vida do camponês, devido ao trabalho realizado pela escola, esta se tornará indispensável na vida dos camponeses. Para isso tem-se que aproximar a escola das necessidades da economia e da vida dos camponeses.

A escola do campo, tendo a especificidade de estudar o trabalho agrícola, poderá organizar experiências com as oficinas, conforme já explicitado, delimitando uma área agricultável como parte integrante da escola, onde a extensão dessa área respeite as diferentes capacidades de trabalho e de produção das crianças e jovens. É preciso ter cuidado para estabelecer a relação entre teoria e prática de forma dialética, quer dizer, garantir que os conhecimentos científicos e técnicos inerentes ao trabalho agrícola sejam efetivados na prática das oficinas. As oficinas de trabalho agrícola podem proporcionar experiências com novas técnicas ou aperfeiçoamento das mesmas, que auxiliem o desenvolvimento agrícola e econômico do local, ou, em um estágio mais avançado, na produção familiar e/ou comunitária, através da relação entre escola e comunidade. O trabalho agrícola desenvolvido na escola do campo não pode ser visto como uma oposição ao trabalho da escola da cidade, mas, sim, como uma das especificidades do trabalho humano, no sentido de compreender a luta por formas de trabalhos aperfeiçoados. Tal compreensão leva à necessária aliança entre trabalhadores do campo e da cidade para o enfrentamento dos problemas contemporâneos da sociedade em geral.

Conclusão

Buscamos apresentar as contradições com que se organiza o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula e, a partir dessas, indicar possibilidades para a construção de estratégias para atender aos interesses e necessidades da escola do campo.

A organização do trabalho pedagógico da escola do campo se impõe em contraposição ao trabalho pedagógico alienado e fragmentado e toma por fundamento o trabalho material, a produção real como atividade



Atividade curricular na comunidade - Recôncavo Baiano

concreta e socialmente útil, necessários ao processo de humanização, na direção da sua universalidade e liberdade para superação da alienação.

No trabalho pedagógico, para superar contradições, é necessário reconhecê-las no meio escolar, ou seja, no contexto onde estas contradições se expressam. Mas, não basta constatar, é necessário também explicar, propor, experimentar e superar as contradições. E isto, um professor não faz só. É necessário o agir coletivo – professores, estudantes, pedagogos, comunidade -, as ações pedagógicas da sala de aula, a organização do trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento

ou elaboração dos objetivos, a avaliação – considerando as necessidades da classe trabalhadora e da escola do campo. Destacamos que há momentos do agir coletivo e momentos para o indivíduo e seu desenvolvimento, e estes momentos estão em uma “continuidade dialética”, segundo Freitas (2010, p. 94).

Por fim, destacamos que a orientação que assume o trabalho pedagógico, e, dentro dele, a própria pesquisa sobre o trabalho pedagógico, está determinada historicamente e depende de correlações de forças que se fazem sentir dentro da escola e para além dela.

A histórica luta da classe trabalhadora demonstra que, para promover a transformação e a superação do modo de produção capitalista, é imprescindível a organização e mobilização da classe trabalhadora. Isto nos aponta a transcendência do trabalho pedagógico do coletivo escolar como um todo e do trabalho pedagógico de professores e estudantes em função das relações e nexos com o projeto histórico.

Referências Bibliográficas

- BOTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista, RJ: Ed. Zahar, 1996
- DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- ESCOBAR, M. O. Transformação da Didática: Construção da Teoria Pedagógica como Categorias da Prática Pedagógica - Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1997.
- FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- IBGE. Censo Demográfico. Brasil, 2000.
- INEP/FIPE/USP. Reforma agrária no Brasil. SP, 2004
- KUENZER, A. Z. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho, São Paulo: Cortez, 2000.
- MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005
- MARX, Karl. A teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- TAFFAREL, C. N. Z. Formação humana, movimentos sociais e políticas públicas de esporte e lazer: consolidando a base na luta pelo projeto histórico socialista. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br> (acessado em: 20 de abril de 2009).
- VÁZQUESZ, A. S. Filosofia da Práxis. 4ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

**CURRÍCULO - PROGRAMA
DE VIDA** _____

Celi Zulke Taffarel
Micheli Ortega Escobar
Teresinha De Fátima Perin



Escolas Municipais - Mutuípe - BA

INTRODUÇÃO

O Presente Caderno sobre o Currículo articula-se com os outros que tratam dos fundamentos da educação do campo, do financiamento, do projeto político pedagógico e da organização do trabalho pedagógico. O Currículo, em última instância, operacionaliza o trato que deve ser dado ao conhecimento para atender ao projeto de formação humana, que subjaz ao projeto político pedagógico.

Concebemos o currículo como o projeto de uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola. Pressupõe a organização interativa de conhecimentos pautados na tradição cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto sociocultural, superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear e fragmentada de disciplinas convencionais e por uma excessiva carga horária de disciplinas obrigatórias, com grandes vínculos de pré-requisitos. Busca consolidar uma base teórica consistente, fazendo-o a partir da “Teoria do Conhecimento Materialista Histórico-Dialética”, que possibilita a construção do conhecimento a partir do sistema de organização do programa em “complexos” de fenômenos de grande importância e de alto valor social, cujo estudo permite aos estudantes compreender as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros e a relação entre todos os fenômenos. Deve-se ter presente que isto não pode ser considerado como “método do complexo”, mas como um método de organização do programa de ensino, segundo os complexos, e que também se reflete nos programas de vida para a formação humana.

Para consolidar como base teórica a prática enquanto práxis social, o eixo articulador do conhecimento no currículo deve ser o trabalho socialmente útil, tendo a história como matriz científica, a ontologia como explicação do ser social e a teleologia como horizonte e perspectiva de outra forma de produzir e reproduzir as condições de existência. O currículo se concebe, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas e para o oferecimento de cursos, considerando as especificidades e particularidades do Brasil.

I. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS CURRICULARES

Muitos são os estudiosos que se debruçaram nos estudos sobre o currículo desde que surgiram os primeiros estudos nos Estados Unidos, nos anos vinte.

Destes estudos, podemos encontrar na literatura sistematizações que demonstram três teorias (SILVA, 1999) sobre currículo, a saber:

a) As teorias tradicionais, que se caracterizam pelo uso de categorias como; ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência objetivos. Como referências clássicas destas teorias podemos mencionar: A Didática Magna, de Comenius; The Curriculum, de Bobbit, datado de 1918, o livro de Ralph Tyler sobre Currículo, datado de 1949, e as de caráter mais progressista, como as referências de John Dewey sobre psicologia, a escola e a sociedade, as crianças e o currículo, que fundamentam o pragmatismo.

b) As Teorias Críticas, que se constituem pelo uso das categorias como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação. Seus principais representantes teóricos são: Michel Young, Paulo Freire; os reconceptualistas, como William Pinar; os críticos neomarxistas, como Michael Apple; os que consideram o currículo como política cultural,

como Henry Giroux; os que se baseiam na nova sociologia da educação como Michael Young, Basil Bernstein; os que discutem o currículo oculto, como Bowels e Gintis, entre outros. Os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, que discutem poder, ideologia, reprodução, e estabelecem relações entre escola e economia e entre educação e produção, são fundamentos destas teorias críticas.

c) As Teorias Pós-Críticas, que se caracterizam pela utilização de categorias como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo e tem como principais representantes Stuart Hall, Guacira Louro, Luiz Silva, Joyce King, entre outros.

Além destas reconhecidas teorias, encontramos na literatura um conjunto variado de perspectivas abrangendo um variado campo intelectual, estético, político e epistemológico denominado de pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialista, cujas expressões críticas são Antonio Flavio Moreira, Alfredo Veiga Neto, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux.

Ainda segundo Silva, (1999, p 14), “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Para responder a esta questão as diferentes teorias recorrem a diferentes discussões sobre a natureza humana, aprendizagem, conhecimento, cultura, sociedade e projeto histórico.

Nereide Saviani (1998), em sua obra sobre “Saberes escolares, Currículo e Didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico”, apresenta-nos uma sistematização sobre teoria curricular que parte de uma problemática concreta, que é a da elaboração do currículo e da constituição das disciplinas escolares. Apresenta o que dizem os historiadores do currículo e o que revela a história das disciplinas escolares. Destaca que o eixo estruturante

do currículo é a relação escola/sociedade. Apresenta argumentos sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno para a estruturação do currículo, destacando as explicações sobre a construção das estruturas cognitivas dos estudantes e suas relações com aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a formação do pensamento científico-teórico, destacando a elevação do nível de pensamento dos escolares como o papel da escola.

No material didático produzido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, são apresentadas indagações sobre o currículo. Neste caderno, coordenado pelos professores Antonio Flavio Moreira e Miguel Arroyo, a professora Elvira Souza Lima indagou sobre “Currículo e Desenvolvimento Humano”, o professor Miguel Arroyo, sobre “Os educandos, seus direitos e currículo”, os professores Antonio Flavio Moreira e Vera Maria Candau indagaram sobre “Currículo, conhecimento e cultura”, os professores Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, sobre “Currículo e Avaliação”.

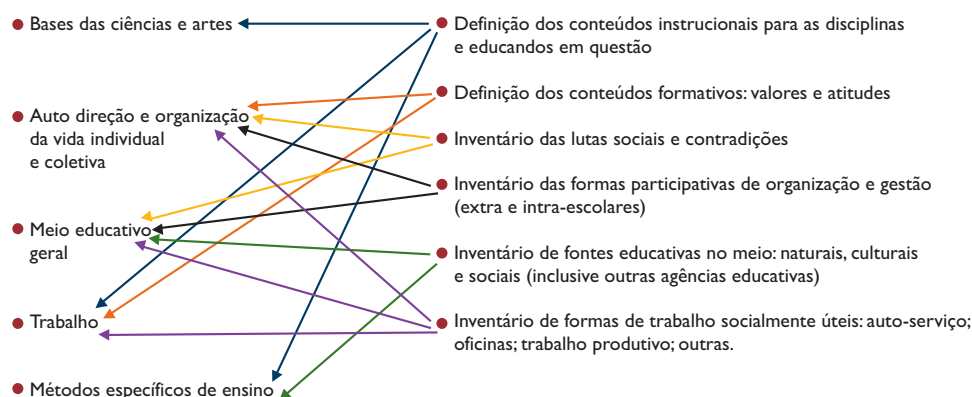
O presente Caderno Didático de Educação do Campo, que trata sobre currículo, não pretende tratar exaustivamente das teorias estruturadas para aderir a uma delas, mas, sim, continuar na linha das indagações sobre currículo. Especificamente estamos nos indagando sobre o currículo da escola do campo.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRATAMENTO DO CURRÍCULO NA ESCOLA DO CAMPO

O Currículo da escola do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola está inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho social, das formas

educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre planos de estudos a serem adotados na escola. No quadro a seguir, elaborado por Freitas (2010), retratamos estas interrelações que configuram a pedagogia do meio assentada no sistema de complexo trabalho, natureza, e a sociedade.

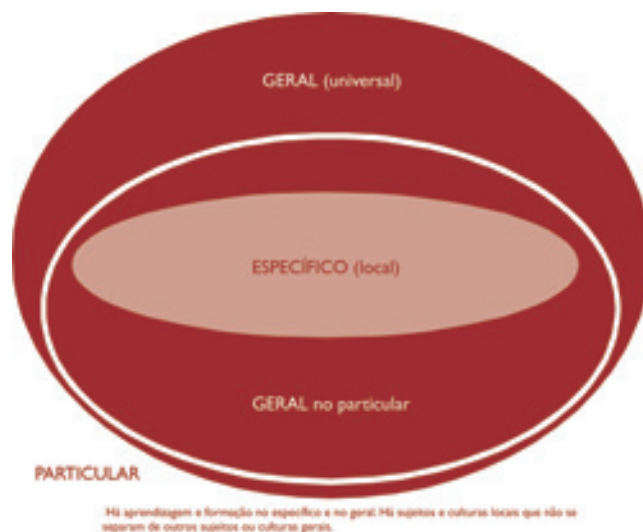
Inventariando o meio



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

Destacamos, inicialmente, a questão do meio porque é dele que emergem as questões sobre o currículo na escola pública que não podem ser desconsideradas pelos que têm a responsabilidade de decidir sobre os planos de estudos que deve conter um currículo. 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.



Quadro elaborado pelo professor Luiz Carlos de Freitas, apresentado em palestra proferida na UEFS, em maio de 2010.

Portanto, entre as questões a serem consideradas na abordagem do currículo para a escola do campo se destacam:

1) O Currículo como instrumento político, que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder, resultando num corpo teórico que explica as relações entre sociedade, indivíduo e matérias escolares. O currículo e a aprendizagem, por meio da vivência e das relações sociais na escola, que irão repercutir na formação de atitudes necessárias no mercado de trabalho capitalista. A instrumentalização da razão, própria

da lógica que rege a conversão do conhecimento em força produtiva, que se impõe nas proposições de organização curricular a partir do critério da eficiência escolar e social.

2) O currículo como elemento da organização escolar, que mais incorpora a racionalidade dominante na sociedade capitalista, imperialista, e que está impregnado da lógica marcada pela competição e pela adaptação da formação humana às razões do mercado. Isso se evidencia no conjunto de teorias, que, ao longo da história, têm dialogado com as práticas de organização curricular.

3) O currículo como compreensão de que a educação só será política, quando permitir às classes dominadas se apropriarem dos conhecimentos transmitidos como instrumento cultural, que permitirá uma luta política mais ampla. A posição crítica em face da importância dada à dimensão de eficiência, atualizada e defendida entre os anos 60 e 70 do século XX, por meio da Pedagogia por Objetivos, difundida no Brasil, e que se convencionou chamar Pedagogia Tecnicista, em virtude da centralidade dos procedimentos técnicos.

4) O currículo oculto, como aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, encontra-se presente nas escolas através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem dos estudantes. Na visão crítica, o currículo oculto forma atitudes, hábitos de disciplina, comportamentos, valores e orientações, que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista.

5) O currículo como uma possibilidade de abordagem e inclusão dos excluídos, fruto da luta de classes, que é econômica, ideológica e política – inclusão como fruto das reivindicações no campo étnico, de gênero, raça, opção sexual, entre outros, como fruto das lutas sociais que se expressam em conquistas no interior da escola. Para o materialismo, os processos institucionais, econômicos e estruturais fortalecem a

discriminação e as desigualdades baseadas na diferença cultural. Importa compreender como as diferenças são produzidas através das relações sociais de produção. Para se atingir a igualdade é necessária uma modificação substancial na estrutura para além da escola, no modo de produção e, no interior da escola, no currículo existente.

6) O currículo como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social, às finalidades de padronização e massificação, que ultrapassam a dinâmica do consumo de bens materiais e inserem-se, pelo seu caráter prescritivo, nos desígnios da formação humana que se processa no âmbito escolar.

7) O currículo para a transformação do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola, em suas dimensões básicas: formas organizativas e normativas, o trabalho na escola, o conhecimento e a realidade, os objetivos e a avaliação, os conteúdos e métodos, os tempos e espaços educativos e as relações comunitárias e familiares.

8) O currículo e os Fundamentos da Escola do Campo, as diretrizes operacionais da educação do campo frente à realidade atual do campo brasileiro: compreensão teórica, tomada de posição, engajamento. A teoria do conhecimento “materialista histórico-dialética”, voltada para a transformação da realidade. Visão ampla de educação, que inclui uma concepção de escola e de direito coletivo.

9) O currículo, considerando os processos formadores dos sujeitos coletivos da produção da vida no campo; o trabalho livremente associado em contraponto ao trabalho alienado, assalariado; o trabalho como princípio educativo; a cultura (que inclui a dimensão do conhecimento), a luta social, a organização coletiva, a autodeterminação. Currículo que trabalha com a vida real e sua especificidade, contradições, necessidades e possibilidades: sujeitos, relações sociais, processos produtivos.

10) O currículo e o embate entre projetos históricos de campo: o Campo do Agronegócio (capital) e o Campo da Agricultura Camponesa (trabalho). O campo do agronegócio = modelo agrícola neoliberal = domínio do capital financeiro sobre a agricultura. A aliança entre empresa capitalista agropecuária e florestal, corporações transnacionais e latifúndio improdutivo.

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) O currículo e a solução para um sistema que precisa privilegiar a realidade de ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, remanescentes de quilombos, indígenas e moradores de ocupações, acampamentos, assentamentos, áreas de reforma agrária. Organização das propostas pedagógicas de acordo com a LDB e as diretrizes operacionais, fincadas na realidade local que necessita ser radicalmente transformada.

13) O currículo e os grandes fenômenos, que provam de forma evidente a relação de todos os fenômenos a serem estudados na escola do campo: a Soberania Alimentar, como princípio organizador da agricultura, a Reforma Agrária, a Matriz produtiva, centrada na diversificação econômica (combinação de cultivos, criações e extrativismo), a matriz tecnológica, com base na Agroecologia, a Cooperação Agrícola e o desafio de elevar a produtividade do trabalho e da terra, através da decisão de produtores livremente associados, que produzem de acordo com necessidades humanas e não de acordo com o lucro do capital.

Estas questões que o currículo da escola do campo nos coloca nos levam a questionar sobre o Programa Escolar, sobre os planos de estudos mais gerais do sistema, particular da escola e específico de cada área do conhecimento e/ou disciplina, visto ainda prevalecer a concepção disciplinar nas redes de ensino. Portanto, as relações no

interior da escola entre currículo, programa e plano de estudos necessitam ser evidenciadas, pois a elas correspondem relações mais amplas entre o projeto histórico e a escola.

3. CURRÍCULO, PROGRAMA E PLANO DE ESTUDOS

A construção do currículo exige, portanto, compreender e criticar o que é a educação, o que são os acúmulos históricos da humanidade, e o que são os confrontos e conflitos expressos no campo. O professor Luiz Carlos de Freitas (1995), em sua obra sobre a crítica à didática e à organização do trabalho pedagógico, destaca que:

...o capitalismo deverá voltar seus interesses para a questão da preparação de um novo trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração, acirrando a contradição educar/explorar. É conhecido o medo que o capital tem de instruir demais o trabalhador. Ao mesmo tempo, a nova base tecnológica, para ser eficaz nos níveis esperados de competitividade internacional, necessita de um maior envolvimento do trabalhador nas tarefas de gestão e uma preparação mais adequada, via educação regular (FREITAS, 1995, p. 126).

É assim que vamos encontrar nas escolas do campo um tensionamento entre duas teses básicas: uma que defende a formação de um novo trabalhador e a outra que defende a formação de um novo ser humano.

A TESE

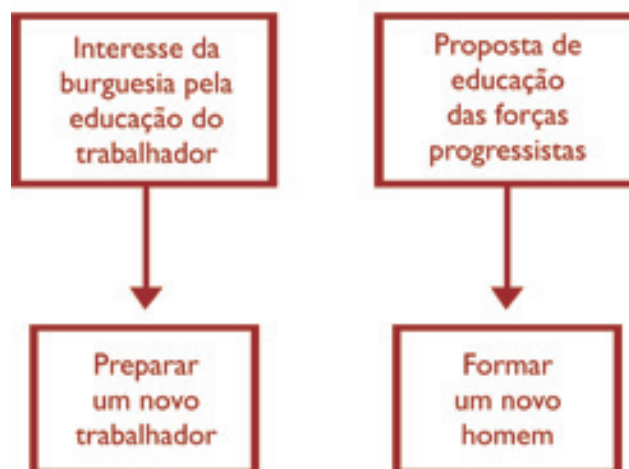


Figura elaborada a partir do livro do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas (1995).

Para dar o contraponto à concepção que interessa à burguesia agrária é necessário atuar por antítese, planejando coletivamente os programas e prevendo planos de estudos coletivos, gerais das escolas do campo e, em especial, das áreas de conhecimento. O Currículo, portanto, não é mais um simples “rol de disciplinas”, “matérias independentes”, ou uma área de conhecimentos”, ou “seriação dos estudos”, que possa ser construído pelo professor, isoladamente, sem estar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, o projeto histórico, e sem ter respostas à pergunta: Para que queremos uma escola do campo?

Na escola do campo, o Projeto Político-Pedagógico estrutura-se, portanto, a partir da organização de estudantes, professores e integrantes da comunidade, que, juntos, traçam as diretrizes para a definição e consolidação de planos de vida das crianças, jovens e adultos. Tratar do Projeto Político-Pedagógico é tratar do currículo e dos programas escolares que envolvem todo o funcionamento da escola, principal instituição responsável pela formação dos indivíduos, a partir da apreensão do conhecimento construído pelo homem ao longo da história da humanidade e considerando as diversas formas de compreensão da realidade que a sua sistematização pode provocar.

O currículo para as escolas do campo deve ter sua base na consideração do campo, suas populações, seu modo de vida e as necessidades de transformações sociais; na consideração da vida concreta do campo, da organização da cultura do campo, dos sujeitos que produzem a vida do campo, dos seus processos migratórios, seu modo de vida, da organização do trabalho e da produção agropecuária, das lutas organizadas dos camponeses.

Enfim, da consideração do confronto e conflito de projetos que se expressam no campo e que orientam o modo de vida é que precisam ser recolhidos os elementos para a tomada de decisões sobre o

“Os conhecimentos que constituirão o currículo ou programa escolar devem estar articulados ao modo de vida do campo, aos seus sujeitos, ao trabalho, à cultura do campo, na perspectiva da emancipação humana e social e da superação da lógica do capital, pela construção de outras relações sociais de produção.”

currículo. Mas, para isso, precisamos reconhecer a atividade principal que permite ao homem e à mulher do campo construir seu modo de vida: o trabalho.

Trabalho, em um sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca, com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência. É pelo trabalho que o homem interage com a natureza, modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma e modificando a si mesmo. É por essa característica do trabalho que não podemos dissociar a educação dessa atividade vital para a humanidade.

A compreensão da forma de organização do modo de vida do campo deve orientar a construção do currículo da escola. O currículo, com a organicidade dos conhecimentos lógicos, matemáticos, linguísticos, científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos, expressa a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos, que delimitam e influenciam a formação do ser humano capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva, enfim, da história.

Neste texto, parece-nos importante refletir sobre outra possibilidade de estruturação de um programa escolar, ou currículo escolar, considerando:

- a)** os conhecimentos sobre a realidade atual, que exigem sistematizações rigorosas de inventários do meio rural;
- b)** a educação social, proporcionada às crianças, jovens e adultos, através de atividades importantes e consideráveis, baseadas nas necessidades vitais dos trabalhadores do campo em relação à alteração do modo de produção da vida no campo;
- c)** a organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula ou em outros espaços adequados às aprendizagens necessárias para o desenvolvimento humano.

Portanto, a elaboração do currículo, com seus programas e planos de estudos impactam o plano da vida. Este plano da vida não atribui à escola o papel de inculcar ideologias, reproduzir sistemas ou oprimir seres humanos. Muito pelo contrário, na luta pela emancipação do mundo do trabalho subsumido aos interesses da lógica do capital, coloca-se o currículo, com seus programas e planos, na perspectiva da luta pela emancipação humana.

3.1. A compreensão do currículo como um “plano de vida escolar”

Nas formas tradicionais de organização do currículo, as disciplinas são isoladas e distribuídas sem serem consideradas as necessidades dos sujeitos do campo, e a avaliação pode representar uma forma de seleção dos estudantes, reproduzindo as relações sociais de produção da vida dentro da escola. Esse reconhecimento é um dos primeiros passos



“Os conhecimentos que constituirão o currículo ou programa escolar devem estar articulados ao modo de vida do campo, aos seus sujeitos, ao trabalho, à cultura do campo, na perspectiva da emancipação humana e social e da superação da lógica do capital, pela construção de outras relações sociais de produção”.

para o professor compreender que os conhecimentos que constituirão o currículo, o programa escolar e os planos de estudos, devem estar articulados ao modo de vida do campo, aos seus sujeitos, ao trabalho, à cultura do campo, na perspectiva da emancipação humana e social e da superação da lógica do capital, pela construção de outras relações sociais de produção.

Articular a elaboração do currículo aos objetivos do PPP demanda analisar a realidade atual, o que demanda inventários do meio, selecionar seus elementos mais importantes, mais característicos, e que expressam as necessidades, a direção pedagógica e política que a comunidade deseja dar à formação e à escolarização de seus integrantes.

A identificação dos elementos mais importantes da realidade atual oferece ao professor o critério de seleção dos conteúdos, organizados em disciplinas, ou áreas de conhecimento, ou sistema de complexos, expressando a importância e necessidade de cada um deles na construção curricular, de forma a atender aos interesses e necessidades dos trabalhadores do campo, ampliando e elevando a capacidade crítico-teórica dos estudantes.

Os currículos devem ser compreendidos como programas e planos de educação no sentido amplo, pois as escolas não podem viver e trabalhar de forma uniforme e estreita, bem como não devem ser colocadas em um mesmo formato. Cada uma deve, ao pensar seu currículo, seus programas e planos de estudos, avaliar as condições especiais nas quais têm que trabalhar, considerando condições econômicas e administrativas, costumes, número de estudantes, dimensão e quantidade dos espaços pedagógicos e organização da sala de aula e da escola como um todo, sem, entretanto, desconsiderar as diretrizes nacionais para a educação e, em especial, as diretrizes operacionais da educação do campo.

Deve ser garantido o conhecimento em sua forma mais elaborada, com seus métodos de produção mais avançados a todos os que frequentam a escola. Os programas devem englobar toda a vida escolar e articular as diversas formas de atividades com os objetivos gerais da educação defendidos pela classe trabalhadora do campo.

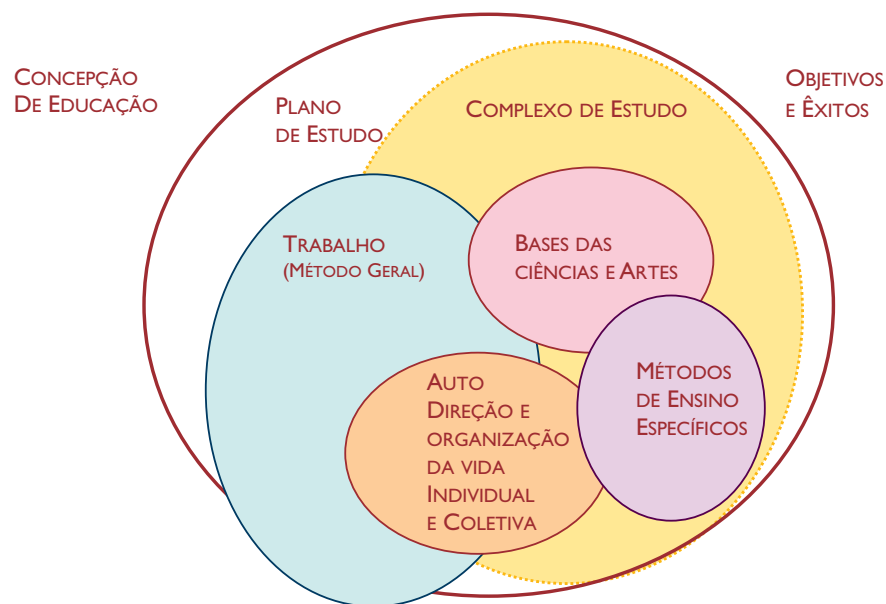
Considerar as práticas que caracterizam a vida do campo como uma das dimensões do currículo permite pensar para além dos programas em si mesmos, para além dos limites de uma educação restrita à “sala de aula” e à mera transmissão desarticulada de conteúdos, sem sentido e significado para a vida social. Nesse sentido, por que não pensarmos em “planos de vida” para as crianças, jovens e adultos do campo brasileiro? Como passar do ensino para a educação integral? Das velhas grades curriculares aos “planos de vida”? Esse “plano de vida” é a articulação entre o PPP e o currículo escolar, quer dizer, é um plano de vida e de ação para a escola como um todo, inclusive para a comunidade em que ela está inserida, onde cada qual se reconhece e encontra a motivação para frequentar e se dedicar a escola.

Mas, como elaborar um programa e seus planos de estudos anuais que coloquem em movimento o novo currículo, considerado como um plano de vida escolar relacionado com o modo de vida do campo?

3.2. A elaboração do currículo enquanto plano de vida escolar

Para elaborar um plano de trabalho que se expresse praticamente como “plano de vida escolar”, deve-se partir de um exame da realidade atual, da comunidade local e da sociedade como um todo, que evidencie as necessidades vitais e forneça indicações do método necessário para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas e as formas possíveis para transformar a ordem existente.

Isto implica realizar um inventário do meio. É preciso clarificar a concepção de educação, os objetivos do estudo e o plano de estudos.



MEIO EDUCATIVO: atualidade, contradições, rede de agências formadoras

Quadro elaborado pelo professor Luiz Carlos de Freitas, a partir da obra de Pistrak “A escola comuna” (2010) e apresentado em palestra proferida em Maio de 2010, na UEFS – Feira de Santana/Bahia.

Nossa proposta é apresentar as possibilidades de articular um método de organização do programa, que é denominado como “método de organização do programa de ensino segundo os complexos”.

Em primeiro lugar, o complexo é um sistema de organização do programa, justificado pelos objetivos da escola, que nos fornece a linha geral do programa escolar. Se nossa intenção, enquanto educadoras e educadores do campo, é ajudar os estudantes a compreender

a realidade atual de forma dinâmica, e não estática, como devemos definir os “complexos” que serão o critério para a seleção das disciplinas e conteúdos dos currículos?

É por meio do conhecimento da realidade atual que se dá o estudo dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas; das relações entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, e não cada um de forma isolada.

Para tanto, três questões práticas devem ser observadas na elaboração de um programa a partir dos complexos:

- 1) Como selecionar os complexos?
- 2) Como estudar e como organizar os conteúdos no currículo a partir do sistema dos complexos?
- 3) Como organizar o trabalho para o estudo segundo o sistema de complexos?

Pensar nestas questões significa pensar que, para além de um método, a organização curricular por meio do sistema de complexos expressa uma intenção política e pedagógica para a formação dos sujeitos do campo brasileiro.

1) Como selecionar os complexos

Vimos que o complexo é uma problemática significativa da realidade atual, cujo estudo deve provar, da forma mais evidente, as relações reais fundamentais de todos os fenômenos. Portanto, cada um dos complexos propostos para o estudante não deve ser algo sem significado. Ao contrário, deve ser um fenômeno de grande importância, de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão da realidade atual.

Pistrak (1981) dá-nos um exemplo de um equívoco, um erro, na seleção de um tema: “Colocar toda uma escola para trabalhar durante um mês ou mais sobre um tema como ‘a vaca’, apenas porque se podem

ensinar muitas coisas através dele, é fazer uma montanha parir um rato, mesmo que se conheça pouco a respeito dos objetivos da educação”(...) (PISTRAK, 1981, p.135).

A reflexão de Pistrak sobre esse tipo de erro é importante, porque destaca que o critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social, isto é, deve ser importante do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual.

Além de definir os temas do complexo, é necessário estabelecer as relações entre eles ao longo das atividades do ano, quer dizer, devemos observar uma continuidade entre eles, uma ordem, que possibilite uma ampliação gradual da compreensão do estudante, provocando uma clareza da vida e da luta que se estabelece no campo.

2) Como estudar e como organizar os conteúdos no currículo a partir do sistema dos complexos

Especialmente em se tratando das escolas do campo – grande parte delas com turmas multisseriadas –, é um desafio organizar o trabalho pedagógico de forma que os estudantes, em diferentes graus de compreensão da realidade, possam compartilhar o mesmo espaço pedagógico da sala de aula junto com seu professor, em torno de um mesmo complexo.

A organização do conhecimento no currículo, partindo do sistema de complexo, requer uma dada organização desse conhecimento ao longo do tempo pedagógico, que permita aos estudantes ampliarem cada vez mais sua compreensão sobre um determinado complexo. Ou seja, devemos organizar o conhecimento de forma que o estudante constate, interprete, compreenda e explique a realidade social complexa e contraditória.

Considerar as práticas que caracterizam a vida do campo como uma das dimensões do currículo permite pensar para além dos programas em si mesmos, para além dos limites de uma educação restrita à “sala de aula” e à mera transmissão desarticulada de conteúdos, sem sentido e significado para a vida social.

A partir desse entendimento, temos que nos dispor a romper com o chamado “etapismo”, que é muito presente na atual organização curricular. No livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” os autores criticam a forma com que o conhecimento das Ciências Físicas e Biológicas é proposto: “Na primeira unidade estuda-se a terra; na segunda, o ar; na terceira, a água e, na quarta, o homem e o meio ambiente. Distribuídos dessa maneira, os conteúdos são apresentados como etapas, como se, para compreender o conteúdo “ar”, o estudante dependesse do conhecimento de “terra”; para entender o de “água”, dependesse do de “ar”, e, assim, sucessivamente. Os autores explicam: esse tratamento dado aos conteúdos dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do estudante, na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade, pelo que sugerem que superemos essa forma conservadora de organização do currículo através da “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade”, que não é mais do que a abordagem de totalidade dos fenômenos nas suas múltiplas relações. Defendem esses autores que os conteúdos teriam que ser apresentados aos estudantes a partir do princípio da “simultaneidade”, explicitando a relação que eles mantêm entre si, desenvolvendo a compreensão que esses são dados da realidade que não podem ser tratados nem explicados de forma isolada.

Dessa forma, de uma unidade para outra, ou, no caso das turmas multisseriadas, de uma “série” ou “ciclo” para outro, o que mudaria seria a amplitude das referências sobre os dados da realidade que compõem os fenômenos estudados (a compreensão desses fenômenos, em última instância, nos ajudará a compreender e explicar o complexo).

No tratamento dos conteúdos “ar”, “água”, “terra” e “homem e meio ambiente”, devemos pensar que o mundo natural estabelece uma relação com o mundo social. A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela que está na quarta série, nem de um jovem ou adulto que está na oitava série. Entretanto, as três séries lidam com o dado da realidade, que é a água. O que muda é o grau de conhecimento sobre a água.

Ao longo dos anos, os estudantes vão ampliando e incorporando novos conhecimentos sobre um determinado fenômeno e ampliando sua compreensão da realidade. Isto também significa que o conhecimento sobre algo é sempre provisório, e nunca terminal, dado ou acabado. Por exemplo, o conhecimento que temos hoje sobre a “água”, que pode ser encontrado em livros, enciclopédias, dicionários técnicos etc, existe hoje porque em algum momento da história o homem, desafiado pelas grandes dimensões de água existentes, ou pela importância da água em nossa vida, viu a necessidade de explicar esse fenômeno, sistematizando, a partir dos poucos instrumentos de que dispunha, um grande acervo de conhecimento sobre a água. O homem verificou, por exemplo, que poderia flutuar sobre a água em determinadas condições, através de embarcações, que lhe permitissem transpor seus limites físicos. Mais tarde, em outro momento da história, descobriram-se os átomos, as moléculas, a fórmula da água e também sua capacidade de passar de um estado físico a outro, quando alterada sua temperatura. Assim, esse elemento indispensável à nossa existência foi sendo descoberto e explicado. O que hoje se descobre sobre a água somente é possível pelas informações que sobre ela foram sendo acumuladas pelo homem ao longo da história.

Sendo assim, devemos apresentar o conhecimento aos estudantes desenvolvendo esta noção de historicidade, buscando traçar o percurso do conhecimento desde sua origem até os dias atuais. Isto fará com que os estudantes se percebam também como parte dessa história, como sujeitos que a constroem. Essa compreensão de como organizar

o conteúdo no currículo a partir dos complexos ajuda a formação do sujeito histórico, na medida em que permite construir, através de sucessivas e crescentes aproximações aos fenômenos do real, novas e diferentes explicações sobre o real no pensamento.

Para que esta concepção de currículo se concretize, apresentamos aqui a proposta curricular – a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica –, que tem referências também no Coletivo de Autores (1992) e sua proposta de abordagem crítico-superadora do currículo, que é a expressão da pedagogia histórico-crítica no trato com o currículo e programas.

Após definirmos os complexos a serem tratados, identificarmos os principais fenômenos que se relacionam com o complexo e elegermos os conteúdos que ajudarão a explicá-los, teremos a possibilidade de organizar esse conhecimento a partir dos ciclos.

Nos ciclos de escolarização, os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma crescente, espiralada, na passagem de um ciclo para outro, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação.

Os ciclos não se organizam por etapas. Os estudantes podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, a depender do fenômeno que esteja sendo tratado. Por exemplo: se um estudante de ensino médio, por algum motivo, não teve a possibilidade de compreender algum aspecto da “relação do homem com a terra”, necessário para ele explicar esta relação de forma mais complexa, como, por exemplo, os tipos de solo e suas propriedades orgânicas, ele pode e deve passar por esses primeiros estágios que são necessários à compreensão da realidade em que vive.

São quatro os Ciclos de Escolarização Básica:

a) O primeiro ciclo é o da organização da identidade dos dados da realidade. Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

b) O segundo ciclo é o da iniciação à sistematização do conhecimento. O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. Por exemplo, como podemos compreender e explicar o que é a “água”? Um dos caminhos seria constatar o que há de comum entre os tipos de água que conhecemos: dos rios, dos mares, das lagoas, da chuva e outros. Logo, identificar as características próprias de cada estado em que ela se apresenta. Podemos também questionar por que são diferentes, ou o que permanece igual entre elas apesar das diferenças.

Mas para isso é necessário nos valermos dos conhecimentos da física, da química, da biologia, da geografia e outros que permitirão elaborar conceitos cada vez mais complexos sobre o que é a água.

c) O terceiro ciclo é o da ampliação da sistematização do conhecimento. Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

d) O quarto ciclo é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água existentes e de conceituar a água, precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos, da pesca, dos nados, do mergulho, dos animais marinhos, da geografia marinha, da física e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa.

Considerar as práticas que caracterizam a vida do campo como uma das dimensões do currículo permite pensar para além dos programas em si mesmos, para além dos limites de uma educação restrita à “sala de aula” e à mera transmissão desarticulada de conteúdos, sem sentido e significado para a vida social.

3) Como organizar o trabalho para o estudo, segundo o sistema de complexos

Uma questão central perpassa este ponto: a organização das disciplinas de ensino, segundo o sistema do complexo, só tem sentido e valor na medida em que for compreendida pelos estudantes, portanto, não deve estar somente escrita no papel. O sistema de complexos tem por objetivo possibilitar aos estudantes a análise da realidade atual, de forma a estabelecer as relações entre os fenômenos e do ponto de vista da classe trabalhadora do campo. Isto só se dará quando o estudante compreender o sentido de seu trabalho.

O sistema de complexos deve, antes de tudo, ser compreensível e claro para os estudantes. É preciso o máximo esforço para que todos os aspectos da vida escolar, todo o trabalho e toda a atividade dos estudantes sejam englobados no trabalho unificado por uma concepção comum. É assim que se consegue uma unidade maior de toda a vida escolar, aumentando o valor educativo de todo o trabalho pedagógico.

Devemos também elaborar planos de trabalho manual de forma clara e transparente. Esses planos dependem, em grande medida, das condições locais. Os programas devem conter todas as indicações úteis sobre a relação entre as disciplinas de ensino e a atividade manual, por exemplo, em suas formas diversas. Esta relação não deve ser interpretada apenas como método de trabalho manual, mas como um plano de educação básica referente à organização geral da vida escolar. Os programas devem ser formulados com base na autonomia escolar. É necessário, no mínimo, que levem em consideração a auto-organização dos estudantes.

Mas o que significa pensarmos na auto-organização dos estudantes? Enquanto educadores e educadoras das escolas do campo devemos, por meio do trabalho pedagógico, negar a exploração do homem pelo homem. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes atuem. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não uma preparação



para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar (FREITAS, p. 60). Mas como, por qual caminho, construir essa condição? Isso exige o desenvolvimento de três questões básicas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa e 3) capacidade para a criatividade organizativa. A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo. Mas a habilidade de trabalhar coletivamente também significa a habilidade de, quando necessário, dirigir e ser dirigido por seus colegas (PISTRAK, p.15).

Cada escola deve escolher uma parte determinada do trabalho social, deve ter “seu trabalho social” preferido, o qual será coordenado com todo o trabalho do ensino e o conjunto da vida escolar. Haverá uma relação entre os programas e o trabalho nas festas, nas exposições artísticas e culturais, nas reuniões, etc. A organização científica do trabalho, o trabalho de grupos de estudo, as excursões para lugares próximos e distantes, os estágios de vivência, os mutirões, os círculos, tudo deve ser integrado nos programas.

Portanto, é sob a forma de trabalho coletivo dos estudantes auto-organizados e dos professores que os complexos devem ser estudados. A seguir, apresentaremos um exemplo de como organizar os fenômenos da realidade em torno de complexos, resultante da experiência de formação de professores para as escolas do campo – a “Licenciatura em educação do campo”. Sabemos que a formação de professores é um nível diferente da escola básica, porém a pertinência dos complexos delimitados para a atuação do professor no campo, no exemplo dado, leva-nos a refletir as diferentes possibilidades de delimitação de complexos para educação básica.

Pressupostos para a organização curricular

Com relação ao trato com o conhecimento:

- 1) A apropriação dos conteúdos pelos estudantes deve ser entendida como direito de acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. Essa apropriação consiste em dar subsídios aos estudantes para criação de estruturas de pensamento, que lhes permitam refletir sobre uma lógica de sociedade que valorize o trabalho coletivo e suas formas de organização.
- 2) A proposta de trabalho deve estar integrada ao contexto social dos estudantes, quer dizer, devem ser identificadas as aprendizagens sociais significativas para o estudante.
- 3) Os dados da realidade devem ser considerados.
- 4) Os conteúdos devem ter relevância social, articulados com o projeto da classe social do conjunto dos seus estudantes.
- 5) A proposta deve considerar a adequação das possibilidades sociocognitivas dos envolvidos.
- 6) O conhecimento das bases teóricas exige aprofundamento.
- 7) Deve ser garantida a totalidade no trato com o conhecimento.

Com relação às estratégias, considerar o tempo pedagógico necessário para as aprendizagens. Os objetivos e critérios para seleção de técnicas e valorização das relações humanas no trabalho pedagógico para a produção do conhecimento. O professor deve ser pesquisador permanente. Criação das condições de trabalho adequadas para a produção de conhecimentos. Alteração do processo de trabalho sempre que necessário. Desenvolvimento metodológico fundamentado teoricamente. Prática pedagógica qualitativamente comprometida. Ênfase na teoria pedagógica histórico-crítica e na metodologia crítico-superadora.

Portanto, a formação escolar deve garantir: a) o acesso às diferentes linguagens de expressão, comunicação e interação, para reconhecer, apreender, problematizar, sistematizar, explicar, propor, agir e superar a realidade concreta, a partir do confronto e contraposição entre o senso comum e o conhecimento escolar científico; b) a utilização da pesquisa (como postura investigativa) para a superação dos problemas encontrados; c) a utilização de fontes variadas de informação. É preciso fomentar por dentro da escola e em seu entorno estratégias que objetivem o projeto político-pedagógico nessa formação.

A proposta consiste em trabalhar a educação integral por meio da organização curricular que tenha como base o Sistema de Complexos, como indicação de possibilidades para alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nos currículos escolares.

Segundo Pistrak (in: CALDART, 2000), uma das principais questões do trabalho pedagógico diz respeito a como vincular a vida escolar, e não apenas o seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo, para que ele se assuma como sujeito da construção de uma nova sociedade.

Importante, ainda, é organizar práticas avaliativas formativas – a avaliação dos estudantes precisa ser um processo sistemático, acumulativo e participativo de acompanhamento de todos os tempos e espaços vivenciados.

A avaliação abrange aspectos qualitativos e quantitativos. São dimensões básicas desse processo: a) crescimento da pessoa como ser humano, formação de seu caráter, valores, convivência solidária no coletivo e participação no conjunto das atividades; b) domínio de conhecimentos gerais, desenvolvimento intelectual e desempenho nas práticas que integram o currículo e c) desenvolvimento das competências básicas identificadas como perfil profissional esperado em cada curso.

A avaliação é, portanto, tensionada pelos objetivos dos planos de estudos. Para exemplificar, apresentamos o exemplo de roteiro de planos de estudos tanto do sistema, quanto do coletivo escolar, que indicarão o que avaliar. Estes exemplos foram expostos pelo professor Luiz Carlos de Freitas em palestra proferida na UEFS, em maio de 2010.

ROTEIRO DO PLANO DE ESTUDO

Nível de Implementação: Sistema

Especificar a concepção de educação e matriz formativa

Especificar o educando, suas características e necessidades em geral

Fazer as definições iniciais quanto à unidade de tempo disponível e as disciplinas envolvidas

Formular os objetivos instrucionais e formativos e especificar os êxitos esperados

Definir os aspectos teóricos (conteúdos) a serem ensinados nestas disciplinas e os aspectos formativos necessários ao educando

Adequar estes objetivos e seus aspectos teóricos correspondentes à unidade de tempo disponível e sua divisão.

Articular elementos dos inventários do meio com os aspectos teóricos das disciplinas e/ou objetivos formativos, agrupando-os de forma a propor complexos gerais (partes da realidade que permitem a integração de conceitos explicativos e procedimentos de análise oriundos das várias disciplinas em questão) comuns a todas as disciplinas e sugerir metodologias para sua implementação pelo coletivo escolar.

Indicar como conduzir os inventários do meio educativo local, tendo em vista as disciplinas envolvidas e os educandos de forma a levar em conta o entorno concreto da escola no interior dos complexos indicados.

Definir o aproveitamento particular (em termos de objetivos e êxitos) que uma dada disciplina fará de cada complexo bem como os eventuais métodos específicos necessários para o estudo destas disciplinas específicas

Fazer uma distribuição inicial dos complexos na unidade de tempo disponível
Indicar como examinar cada complexo de forma a elencar as atividades de preparação necessárias e outras providências para sua abordagem fixando responsabilidades na equipe de educadores

Definir os momentos de balanços coletivos quanto aos êxitos planejados e obtidos pelos educandos e seu redirecionamento se necessário.

ROTEIRO DO PLANO DE ESTUDO Nível de Implementação: Coletivo Escolar
Estudar a concepção de educação e matriz formativa
Especificar o educando local, suas características e necessidades específicas
Examinar com os professores as definições iniciais quanto à unidade de tempo disponível e as disciplinas envolvidas
Estudar com os professores os objetivos instrucionais e formativos e os êxitos esperados
Estudar com os professores os aspectos teóricos destas disciplinas e os aspectos formativos necessários ao educando
Examinar com os professores a distribuição inicial dos complexos na unidade de tempo disponível e defini-la.
Conduzir com professores e estudantes os inventários do meio educativo local, tendo em vista as disciplinas envolvidas e os educandos de forma a levar em conta o meio educativo concreto da escola.
Por em prática metodologias para articular os inventários sobre o meio educativo da escola em particular com os aspectos teóricos das disciplinas, considerando os objetivos e conteúdos destas disciplinas no interior dos complexos gerais indicados (partes da realidade que permitem a integração de conceitos explicativos e procedimentos de análise oriundos das várias disciplinas em questão) comuns a todas as disciplinas
Por em prática metodologias para articular os aspectos do meio educativo da escola em particular com os objetivos formativos definidos, incluindo suas ligações com o processo de gestão escolar.
Levar cada professor a compreender o aproveitamento (em termos de objetivos e êxitos) que cada disciplina fará de cada complexo bem como os eventuais métodos específicos necessários para o estudo destas disciplinas específicas, agregando outras ações que forem convenientes.
Examinar com os professores e estudantes cada complexo de forma a elencar as atividades de preparação necessárias e outras providências para sua implementação, fixando responsabilidades na equipe de educadores e de educandos
Implementar momentos de balanços coletivos quanto aos êxitos planejados e obtidos pelos educandos e seu redirecionamento se necessário.

Com base nos Roteiros dos Planos a serem implementados no sistema e no coletivo escolar, é possível desdobrar roteiros de planos de estudos específicos, de acordo com as necessidades de aprendizagens e objetivos previamente definidos.

Conclusão

Segundo Freitas (2006), o currículo organizado por complexos exige reconceptualizar o atual currículo da escola capitalista nas seguintes dimensões: 1.) O projeto histórico socialista articulado com os movimentos de luta social; 2.) Unidade teórico-metodológica, construída pelo método materialista histórico dialético, que parte da realidade para transformá-la. 3.) Desenvolvimento humano omnilateral. 4.) auto-organização e autodeterminação dos estudantes, gestão democrática da escola. 5.) O professor deve ser um educador, e não especialista, não pode haver separação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. 6.) O professor não é substituído pelas tecnologias, estas são usadas para melhorar o aproveitamento da compreensão crítica da realidade pelo aluno. 7.) Educação como obrigação do Estado e direito de toda a população. 8.) Educação em tempo integral, sem terceirização, ou privatização. 9.) Organização do coletivo escolar como direcionador do trabalho educativo. 10.) Avaliação coletiva e compreensiva. 11.) Avaliação referenciada nos objetivos que se erguem sob projetos emancipatórios de formação e sociedade

Para construir um currículo e os programas de vida que estejam de acordo com o projeto de Educação do Campo, no campo e para o campo, é necessário desenvolver formas de abordar o conhecimento na escola, as quais possam confrontar a divisão intelectual e manual do trabalho, a fragmentação na forma de tratar o conhecimento e a sua desconexão com a realidade dos estudantes e comunidade que envolve a escola.

Para transformarmos a forma atual da escola capitalista é imprescindível que a escola contemple em seu currículo o trato com o conhecimento científico e tecnológico, as humanidades, as artes e a cultura corporal - a educação física e os esportes - e o faça estabelecendo nexos e relações com o projeto histórico para além do capital (MÉZÁROS, 2005).

Além do sujeito e sua contextualização, o processo educacional não pode deixar à margem aspectos relacionados à atualização da concepção de conhecimento, posicionamento crítico ante a ciência moderna e a questão sócio-ambiental do mundo atual. É necessário, também, que os canais de interação entre o corpo de trabalho da escola, as direções e bases comunitárias sejam estreitados, na busca de um processo de identificação e cooperação na luta em defesa da escola pública.

Referências Bibliográficas

CALDART, Roseli Salete. Educação em Movimento – formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. Ciclos, Seriação, Avaliação: Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2006

MÉSZÁROS, Istvan. A Educação para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio e ARROYO; Miguel. (Org.) Indagações sobre Currículo. Brasília. MEC, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. A escola Comuna. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2 Ed. Campinas. Autores Associados. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1999.



Primeira Turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo -
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - 2008