

Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada

Pedagogical practice in a rural school: problematizing challenges of a path

Claudemir Lourenção
Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT)
Nova Canaã do Norte-Brasil
Ilma Ferreira Machado
Paulo Alberto dos Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)
Mato Grosso-Brasil

Resumo

Este texto resulta de uma pesquisa de mestrado, e objetiva analisar a prática pedagógica dos educadores de uma escola do campo, considerando as dimensões: trabalho, trabalho coletivo e relação teoria e prática - pressupostos da Educação do Campo. Os procedimentos teórico-metodológicos sustentam-se no materialismo histórico-dialético e na pesquisa qualitativa, utilizando-se observação e entrevistas com educadores do ensino médio de uma escola do campo do estado de Mato Grosso. Registra-se indícios de articulação entre trabalho e ensino, fragilidades quanto ao trabalho coletivo e à compreensão do caráter dialético da relação teoria e prática. Contudo, constata-se a preocupação dos educadores em articular o ensino à realidade dos estudantes e em promover uma formação integral.

Palavras-chave: Educação do Campo; Prática pedagógica; Trabalho.

Abstract

This text is the result of a master's research, and aims to analyze the pedagogical practice of educators in a rural school, considering the dimensions: work, collective work and theory and practice - assumptions of Rural Education. The theoretical-methodological procedures are based on historical-dialectical materialism and qualitative research, using observation and interviews with high school educators from a rural school in the state of Mato Grosso. There are signs of articulation between work and teaching, weaknesses regarding collective work, and the understanding of the dialectical nature of the relationship between theory and practice. However, there is a concern of educators in articulating teaching to the reality of students and in promoting comprehensive training.

KEywords: Rural Education; Pedagogical practice; Work.

Introdução

A Educação do Campo considera a história das pessoas que vivem na/da terra, seus costumes, crenças, modos de produção e conhecimento. Não objetiva fixar o homem no campo e impedir que ele vá para a cidade, caso queira, mas contribuir para a garantia dos seus direitos e a valorização de sua identidade. Faz pensar para além do ambiente escolar, nos diversos problemas e aspectos da vida no campo: moradia, saúde, lazer, bem-estar, produção e consumo, cultura e história.

Pensar que a educação do campo seja a solução para esses problemas e para a migração campo-cidade, pode ser um equívoco. Ela sozinha não pode superar problemas historicamente construídos, outras organizações também precisam participar do processo, quais sejam: as cooperativas; as associações; os sindicatos; os movimentos sociais e o poder público. No entanto, não é possível superar essas dificuldades sem que se tenha a educação por princípio, até porque, a concepção de educação do campo considera todas essas relações.

Implica em pensar uma educação que contemple aspirações, experiências e realidades das pessoas que vivem no campo, perpassasse os diversos espaços de vivências dessas pessoas e se estabeleça, de modo mais sistemático, na escola. Construir uma escola que considere o camponês como sujeito histórico e cultural, e organizada com base em práticas pedagógicas que propiciem uma ampla formação, constitui um dos fatores fundamentais para que essa cidadania seja garantida. A lógica da escola do campo insere-se na lógica da luta coletiva dos trabalhadores do campo pela terra como meio de vida e produção, que postula uma organização sociocultural pautada na igualdade e solidariedade humana.

O objetivo deste texto é analisar como ocorre a prática pedagógica dos educadores de uma escola do campo, considerando as seguintes dimensões: trabalho, trabalho coletivo e a relação teoria-prática. Nossa premissa é que estes são fatores, primordiais para a efetivação de uma educação do campo que se propõe a contribuir para a promoção da formação humana e emancipatória das pessoas do campo. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo embasada nos princípios do materialismo-histórico dialético (CURY, 2000; FREITAS, 2012; GAMBOA, 2012); os instrumentos de coleta de dados foram a observação da prática pedagógica e a entrevista semiestruturada.

A pesquisa aconteceu na Escola Estadual Ivonowski¹, situada ao norte do estado de Mato Grosso. Essa unidade escolar atende, em média, 150 estudantes - crianças, jovens e adultos (EJA), distribuídos no Ensino Fundamental e Ensino Médio. A população atendida tem suas atividades econômicas ligadas à agricultura familiar (produção para subsistência: hortaliças, frutas, aves, suínos, ovinos, bovinos, caprinos e peixes) e ao agronegócio (trabalho assalariado na produção de grãos e bovinos de corte).

Participaram da pesquisa, três educadoras do ensino médio, denominados, aqui, de P1, P2 e P3 - a primeira, é concursada e exerce o magistério há cerca de 10 anos; a segunda, é contratada, e atua como docente há mais de 15 anos; a terceira também é contratada e com menos de 5 anos no magistério. Foram observadas 20 horas-aulas de cada uma das professoras, em um intervalo de 30 dias; as observações foram registradas no caderno de campo. As entrevistas foram gravadas em áudio, em horário e data combinados com as respectivas educadoras, e duraram, em média, 50 minutos. A degravação das entrevistas foi procedida da sistematização das falas, observando-se a correspondência com os assuntos tratados. No processo de análise dos dados obtidos, buscou-se estabelecer relação entre depoimentos e observações, tanto em termos de aproximações, quanto de distanciamentos, e construir uma síntese, ainda que provisória, sobre a temática estudada.

Pressupostos orientadores da prática pedagógica na educação do campo

Para Caldart (2002), a identidade da educação do campo é dada pelos seus sujeitos, alertando que, para além das denominações geográficas e dos dados estatísticos, as pessoas vivem no campo, com suas diferentes identidades e com os seus traços identitários comuns, onde residem pessoas de várias idades formando famílias, organizações e movimentos sociais. A autora acrescenta que a perspectiva da Educação do Campo é a de educar o povo para que se articule e se organize e, por meio dessa organização, assumam a condição de sujeitos capazes de tomar a direção de seu destino e promover mudanças na perspectiva de uma vida digna no campo.

Pensar em educação do campo implica garantir que as necessidades formativas dos educandos sejam previstas no currículo escolar. Nessa direção, Machado (2009; 2010; 2012) alerta que, na elaboração das propostas pedagógicas, as escolas devem considerar as concepções de educação do campo, suas finalidades e seus princípios básicos, que são:

Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada

respeito à identidade e diversidade sociocultural, desconstrução da visão do sujeito do campo como “caipira” e “atrasado”, articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo, educação como princípio de formação humana e de inclusão social. (MACHADO, 2010, p. 146)

Os pressupostos básicos para a educação do campo estão presentes na Resolução CNE/CEB 01/02 e no Decreto 7.352/2010. De acordo com Machado (2010) tais pressupostos remetem à perspectiva de formação integral, que articula as dimensões técnicas, políticas e culturais, com vistas ao desenvolvimento das diversas potencialidades cognitivas e criativas do estudante. São eixos básicos dessa forma de educação: as relações e trabalho-educação, teoria e prática social, a pesquisa; o trabalho coletivo e a construção da autonomia de educadores e educandos, as relações entre educação-cultura-política e economia, e a gestão democrática (MACHADO, 2009).

Na construção das propostas pedagógicas das escolas do campo cabe assegurar que as diversidades socioculturais dos sujeitos façam parte do processo educativo, de modo que os saberes dos trabalhadores rurais sejam referenciados e possam se articular com os conhecimentos científicos. Cabe considerar, também, as interfaces rural/urbano; e a integração entre o desenvolvimento humano e o tecnológico. Isso implica a transformação do currículo e da organização do trabalho pedagógico como um todo, tendo o trabalho socialmente útil como princípio articulador e como instrumento de efetivação da relação teoria-prática.

Um currículo que priorize uma formação sustentada nos princípios do método dialético de análise da realidade e do conhecimento, e no trabalho coletivo (MACHADO, 2009). Por trabalho pedagógico entendemos a organização do trabalho no âmbito da sala de aula e da escola como um todo (FREITAS, 1995; VEIGA, 2002; MACHADO, 2009) - gestão, relações de trabalho, avaliação, etc. Trabalho pedagógico é, portanto, a materialização das finalidades educativas da escola (FREITAS, 1995); é uma dimensão do trabalho humano, e por assim se configurar, pressupõe sua estreita relação com a prática social - complexa e contraditória realidade na qual vivemos.

Freitas (2013) afirma que o trabalho é fonte formativa, princípio educativo e elo entre a escola e o meio, capaz de torná-la viva, inserida na atualidade, e de possibilitar a prática da autogestão e autodireção. Contudo, o autor ressalta que não se trata apenas de trabalho produtivo e improdutivo, mas do trabalho socialmente útil. Esse conceito de trabalho,

tomado da escola russa, é considerado por Freitas (2013) como a conexão entre teoria e prática.

O trabalho socialmente útil remete ao trabalho como princípio educativo, o que significa “tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições” (FREITAS, 2011, p. 158).

Campo e cidade não são apenas espaços diferentes, mas com modos de vida, de produção, de relações sociais e culturais distintos. E, se os espaços são diferentes, a educação do campo não pode ser a mesma da cidade, pois, se o trabalho é o princípio educativo e ele é a própria vida, o conteúdo mobilizado nesse tipo de vida será outro, ainda que os conteúdos escolares possam ser os mesmos.

O que se pretende não é rejeitar a educação das escolas urbanas, mas a concepção capitalista presente na maioria delas. O objetivo não é negar essa educação urbana, mas afirmar a necessidade de estabelecer ligações com a vida, entendendo que, em ambos os espaços, é preciso construir ligações entre a escola e o meio.

não basta tornar o conteúdo da escola burguesa crítico, porque o “conteúdo” da escola, não se esgota no conteúdo escolar da sala de aula. Há um conteúdo na forma como a escola se organiza para vivenciar as relações de poder postas em seu interior a mando do sistema social vigente. Mas, igualmente, não basta ficar com o “conteúdo” das relações sociais vivenciadas em seu interior, esquecendo-se do conteúdo da sala de aula. É preciso alterar simultaneamente todo o “conteúdo” da escola, toda a forma escolar capitalista (FREITAS, 2013, p. 77-78).

Na visão de Vendramini e Machado (2011) a escola que concebe o trabalho socialmente útil não mantém a centralidade no conteúdo de forma estática, nem em uma relação pedagógica do professor com o aluno, na qual ao professor caiba mediar a relação entre o aluno e o conhecimento, mas em uma relação dialética e dialógica em que ambos são sujeitos do processo. Essa relação dialógica, também proposta por Freire (2014), é incorporada como princípio da educação do campo.

Desenvolver um trabalho pedagógico questionador das bases capitalistas, implica considerar a integração das disciplinas e dos educadores; essa prática demanda esforço coletivo e que “os coletivos funcionam melhor, quanto melhor entendimento os educadores possuem de sua finalidade e dos interesses comuns que movem o coletivo, caso contrário passam a constituir-se em mera estrutura burocrática dentro da organização.” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 91-92).

Caldart (2012) explicita premissas que podem configurar métodos de trabalho para orientar tanto a pesquisa, quanto a atuação de educadores. A primeira premissa diz respeito ao projeto de escola que se quer construir, tendo como referência um projeto histórico. Nessa perspectiva, a autora entende que o projeto a ser considerado é o da classe trabalhadora, considerando a possibilidade de emancipação e desenvolvimento integral do ser humano. Reconhecendo que a escola é conservadora e, por vezes, contrária a mudanças, a autora afirma que a transformação da escola passa pela construção de um projeto educativo que questione as bases da reprodução do capital. Um projeto, portanto, contra-hegemônico, mas sem a intenção de hegemônizar as discussões sobre a escola na atual sociedade.

A segunda premissa trata da relação dialética entre o particular e o universal. Para Caldart (2012), a transformação da escola ocorre em realidades particulares, em cada escola, sem desconsiderar o caráter geral, ou seja, a sociedade em que a escola está inserida. É importante compreender que a mudança deverá abranger as relações internas (educadores e educandos) e externas (comunidade, governos, movimentos sociais) da escola, mas partirá da escola existente, encarando as suas contradições, respeitando os seus sujeitos e o seu entorno.

A relação entre teoria e prática é a terceira premissa.

A tarefa de transformação da escola é prática, não se resolve pela teoria, porque implica em entendimento prático do que fazer e como fazer. Mas se trata de uma prática que não se realiza sem teoria. Ter clara a direção ou os caminhos da transformação pretendida implica em firmeza de concepção (de projeto, de educação, do trabalho a ser feito) e é essa relação que precisa ser compreendida, como diretriz metodológica que permite caminhar: não se trata de organizar referências de um ideal de escola, que embora até possa nos convencer teoricamente, paralisa nossa ação porque nos parece muito distante da situação atual da escola em que trabalhamos. (CALDART 2012, p. 27-28)

Segundo esta mesma autora, a relação entre teoria e prática permite identificar as contradições presentes na sociedade e aproveitar-se dela para pôr a escola em movimento de transformação. Contudo, alerta para o cuidado em não estabelecer padrões a serem seguidos nesse processo. O que as escolas precisam perseguir é a construção de um método para analisar a realidade ou a situação em que se encontram e, a partir disso, traçar os próximos passos a serem dados em direção à transformação. Cabe reconhecer a importância das contradições, entendidas como premissa desdobrada nesse movimento de

transformação, o essencial é potencializar o lado positivo da contradição, pois, a existência de situações conflitivas pode possibilitar o surgimento do novo (CALDART, 2012).

Como quarta premissa, Caldart (2012) aponta a urgência e necessidade do trabalho coletivo entre os educadores, e entre estes e os educandos, posto que o trabalho individualizado dos educadores não promoverá mudanças significativas na direção pretendida pela classe trabalhadora. Há, nessa premissa, a ideia de que a mudança não ocorrerá eliminando-se tudo o que existe e começando novamente, mas sim, em processo, a partir das condições existentes, prospectando as condições a serem construídas e melhoradas.

Em linhas gerais, as proposições de Machado (2010) e as de Caldart (2012) estão inscritas em uma mesma dimensão teórico-conceitual-utópica²: a emancipação. Se os eixos não se eliminam, uma premissa não exclui a outra. O que se observa é que a articulação entre todas as premissas ou todos os eixos possibilita mudanças qualitativas na Educação do Campo, com a perspectiva de mudança social.

Essas mudanças deverão ocorrer em cada escola, de modo especial, no âmbito da prática pedagógica, em uma dimensão de educação crítica e emancipatória.

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos (FRANCO, 2016, p.538).

São mudanças de concepções e posturas que se dão num movimento em que teoria e prática não se dissociem, e em que o trabalho coletivo seja um princípio articulador na construção de um projeto de escola que não se fecha em si mesma e nem propõe aquilo que não é possível de se realizar.

Manifestações do Trabalho na prática pedagógica

Há uma indicação no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Ivonowski de que a identidade da escola se vincula ao campo pelas atividades socioculturais e econômicas da população atendida. O marco teórico do PPP põe esta unidade escolar como responsável pela busca de solução para problemas sociais, econômicos e políticos de seu

Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada

entorno. Propõe, como caminho, o trabalho cooperativo/coletivo entre pais, alunos, poder público e sociedade para a efetivação do ensino-aprendizagem.

Na busca de romper com o modelo neoliberal de formação, que prioriza a preparação de mão-de-obra para o mercado, a escola Ivonowski se vê diante de um duplo desafio: efetivar uma formação que possibilite o domínio de habilidades técnicas necessárias ao trabalho e à produção na atualidade, e uma formação ampliada dos conhecimentos científicos e valores humanos. Esse desafio insere-se no âmbito da preocupação em criar escolas do campo vinculadas aos seus sujeitos (CALDART, 2002), e que articule questões sociais e pedagógicas, tendo, porém, o cuidado de não projetar para elas aquilo que suas materialidades não permitem. Isso significa:

[...] trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...], prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (CALDART, 2002, p. 24).

Paradoxalmente à proposição de trabalho conjunto entre os segmentos que compõem a escola, e entre a escola e sociedade em geral, constata-se que no ambiente escolar, há grande dificuldade em articular as atividades entre os próprios profissionais da educação. Pesam nessa situação os problemas estruturais da educação e a falta de valorização do magistério: a quase inexistência de professores efetivos e de hora atividade para planejamento e reunião para os professores com contrato temporário, a jornada de trabalho com turnos em mais de uma instituição e a ausência de formação que favoreça essa articulação. Como resultado, tem-se a fragmentação do trabalho pedagógico e do conhecimento, que é dividido em disciplinas que acabam não se conversando. Essa fragmentação se reflete na prática pedagógica, compreendida, aqui, como “uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática” (VEIGA, 1994, p. 16).

As reflexões das professoras entrevistadas sugerem haver dificuldades para realizar a integração entre as áreas de conhecimento/disciplinas.

Não fizemos essa integração entre as áreas esse ano. A gente tem um plano para fazer isso ano que vem. Vamos ver se a gente vai dar conta, porque assim, dentro do nosso PPP fala de se trabalhar a questão da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, só que não fizemos. A gente encontrou bastante dificuldade. Aí colocamos um monte de barreira. Uns dizem que é por falta de tempo, mas na verdade eu não sei. Acho que talvez é o medo.
(Professora 1)

O que estávamos debatendo agora é sobre essa questão de coletivo, mas até agora não aconteceu, que aí a proposta é para o próximo ano. Até a gente vem nas horas atividades hoje tem uma, amanhã tem outra, e nunca se encontra dois professores para planejar a aula (Professora 2).

As professoras apontam que a escola posterga para o ano seguinte a possibilidade de realização do trabalho integrado e de caráter coletivo. Alguns ensaios nesse sentido foram feitos por ocasião da formação continuada ligada ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio³, mas não ultrapassaram a fase de planejamento.

As observações de alguns encontros de formação continuada confirmaram a tendência de se deixar para o futuro a realização de um trabalho coletivo entre os educadores das áreas do conhecimento ou disciplinas. O momento de formação era utilizado para que se escrevesse/reelaborasse o PPP da escola, ocasião em que se percebeu a preocupação dos profissionais docentes e não docentes, de que houvesse uma integração entre as áreas e entre os profissionais, ultrapassando a dimensão da sala de aula.

O relato da entrevistada acima (Professora 1) resume bem o receio dos profissionais em iniciar o trabalho coletivo entre os docentes, e, também, em oportunizar a participação dos demais membros da comunidade nas discussões do PPP. É importante que os educadores compreendam que o trabalho coletivo pressupõe um compromisso e uma responsabilidade coletiva com o processo formativo implementado pela escola. Expressamos uma concepção de trabalho coletivo a partir de Pistrak (2011, p. 29-30):

Por trabalho coletivo de grupo compreendemos em primeiro lugar: tarefa coletiva do grupo considerado como sendo uma unidade. Cada tarefa pode ser desmembrada, dividida entre vários subgrupos; cada subgrupo faz então seu trabalho, mas tem consciência de que é uma parte do trabalho comum. Esse tipo de trabalho merece mais o nome de trabalho coletivo do que o de trabalho de campo, [...]. Em segundo lugar, a unificação do trabalho dos diferentes subgrupos é garantida pela revisão em comum, a globalização do trabalho, o balanço.

Trabalho coletivo não se restringe ao trabalho em equipe ou em grupos, vai muito além, e isso exige compreender que “coletivo é intersecção de sujeitos com base em interesses comuns e que têm como fundamento a prática social, mediada pelo trabalho; procura traduzir as preocupações, a prática social e interesses de um grupo ou classe social” (MACHADO, 2012, p. 141)

Uma outra professora entrevistada revelou desconhecimento quanto ao que seria trabalho coletivo em uma perspectiva ampliada, tal qual a sugerida por Pistrak (2011). Ao ser questionada se as atividades pedagógicas que realizavam primavam pelo coletivo ou pelo individual, a docente respondeu:

Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada

Geralmente é mais coletivo, é mais coletivo [...] vamos supor, o aluno questionou lá eu já vou lá e já explico para sala toda, já levo a questionar aquela questão, para eu ver, de repente aquele questionamento é dificuldade de outro aluno que não questionou, e geralmente eles trabalham em grupos mesmo que atividades seja individual a conversa em si ali da matéria é em grupo, não crio dificuldades com isso não (Professora 3).

Embora o relato da professora demonstre que ela trabalha com atividades em grupo e que, mesmo individualmente, há partilha entre os alunos, transparece a noção de que o trabalho coletivo se restringe à ação do professor em tirar dúvidas dos estudantes, apontando a não horizontalidade da prática docente. A concepção de trabalho coletivo que se depreende do relato da professora não está alinhada com a proposta dialógica da Educação do Campo. Embora admita a possibilidade de a aprendizagem ser coletiva, a fala da entrevistada expõe que a ação pedagógica está centrada na figura do professor.

Os planos de ensino são elaborados individualmente e não preveem ações coletivas – que envolvam outros professores e turmas. Cada professor apresenta sua proposta com configurações diferentes, apesar de alguns aspectos semelhantes. Basicamente, o que se percebe em todos os planos de ensino é a enorme ênfase na listagem de conteúdos, evidenciando que a ação docente se guia pelos conteúdos e não pelos objetivos.

Para Freitas (2012), a ênfase nos conteúdos demonstra uma postura neoliberal de facilitar ações reformistas, em que se elimina o debate sobre a relação entre os objetivos e a avaliação na escola, o que, para ele, é ponto central. Conforme o autor, “[...] o interesse que os neoliberais demonstram por avaliar a escola refere-se, na verdade, à avaliação, não dos objetivos desta em sua função social, mas como distribuidora de certos conteúdos ou ‘competências básicas’” (FREITAS, 2012, p. 144, grifo no original). Essa atitude revela uma inversão, posto que, segundo esse autor, os conteúdos devem ser estabelecidos em função dos objetivos/avaliação.

Embora não se verifique, nos planos dos professores, uma perspectiva de trabalho coletivo, não quer dizer que ele não ocorra. Não há articulação entre os professores no que diz respeito às disciplinas ministradas, porém, foram observadas situações em que as atividades com os estudantes tinham por princípio o trabalho coletivo no formato proposto por Pistrak (2011), a exemplo das atividades na horta.

Foi possível notar que é nas atividades fora da sala de aula que o trabalho coletivo melhor se efetiva. Há que se considerar que o espaço fora da sala de aula tem uma rigidez

menor, facilitando a manifestação da auto-organização e, conseqüentemente, do trabalho coletivo.

O trabalho coletivo não resolve todos os problemas do trabalho pedagógico, mas, sem ele, a equipe da escola terá grandes dificuldades em desenvolver uma formação coerente com os princípios da educação do campo, pois, como indica Caldart (2012), a organização coletiva possibilita articular o trabalho e a luta social que configurarão a cultura e a história. É importante destacar que a organização coletiva, o trabalho, a luta social, a cultura e a história são matrizes formativas fundamentais para o MST e, em grande medida, se incorporam como matriz formativa da Educação do Campo.

A Relação teoria e prática exercitada na prática pedagógica

Na escola pesquisada, a prática pedagógica dos professores é guiada pelo PPP, e apoiada, em grande medida, pelos recursos didáticos que a escola disponibiliza. O Estado neoliberal considera as pessoas como números e dispõe os recursos financeiros de acordo com o quantitativo de alunos e não conforme as necessidades de cada escola. Nesse sentido, em uma instituição pequena, com menos de 200 alunos, a exemplo dessa, a aquisição de equipamentos e materiais didáticos fica limitada. Como consequência, o docente se vê constricto a trabalhar com os poucos recursos de que dispõe, ou seja, em sua maioria, o livro didático e o espaço da sala de aula. Depoimentos das professoras entrevistadas demonstram como essa limitação de recursos e, às vezes, de pessoal interfere na prática pedagógica.

Assim, eu trabalho alguns conteúdos, eu trago uns vídeos que é o que fica mais claro de eles visualizarem/entenderem, mas tudo vídeo voltado mesmo para o conteúdo. Aí, eu trabalho com materiais que a escola oferece. Têm os sólidos [geométricos], réguas... [...] e uso os recursos que a escola me fornece. Até tentei trabalhar também com o programa cabri geometri, só que assim, são poucos computadores. Então, você tem uma dificuldade. Tem o geogebra, só que eu pedi para o pessoal instalar, mas não instalaram. Então eu não consegui utilizar. (Professora 1)

O mais utilizado ultimamente é o livro didático. Eu gostaria assim de estar fazendo muitas pesquisas com eles [alunos], mas o laboratório não funciona, não tem o técnico para ajudar. A gente fica assim, eu fico perdida. Estou usando mais o livro didático. (Professora 3)

O relato da Professora 3, quando se refere à prática da pesquisa com os estudantes, evidencia uma concepção de pesquisa restrita à utilização da informática/internet,

Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada

desconsiderando-se outras possibilidades, tais como a biblioteca, comunidade, horta ou outros espaços da escola e seu entorno.

Mesmo que os recursos da escola sejam limitados, para além do livro didático, a escola dispõe de outros recursos e materiais que os professores poderiam utilizar, como a biblioteca, mapas, microscópio, conjunto de vidrarias e reagentes, atlas geográfico e do corpo humano, projetores, televisores e coleções de DVDs.

A Professora 1 procura diversificar os materiais didáticos de modo a garantir um bom andamento da aula, como, por exemplo, em uma das aulas, os alunos precisaram utilizar calculadoras para a resolução das atividades propostas. Ao que se pôde notar, eles foram orientados a trazerem as calculadoras, mas apenas dois estudantes trouxeram. Alguns argumentaram que tinham os celulares e que poderiam utilizá-los. De início, a professora mostrou-se contrária à proposta, porque no Regimento da escola, há uma proibição quanto ao uso de celulares, mas, por fim, consentiu que os utilizassem.

Outro relato da professora 3 aponta para a preocupação em estabelecer ligações com a vida dos estudantes.

Dou oportunidade dos alunos comentar o tema, mas sempre eu faço muita leitura dos livros com eles. Procuro questionar eles diante daquilo que está ali, trazendo para a realidade que eles estão vivendo. Eu não falo só o que está lá no livro não. Eu procuro levar os alunos a ver que aquilo que aconteceu lá no livro, que às vezes passado igual na geografia do Ensino Médio, eu procuro fazer uma relação do que está lá e o que eles veem hoje, o que eles estão vivendo hoje. [...] A base do que eu trabalho é o livro didático. Eu me apoio muito no livro. (Professora 3)

Em que pese as suas boas intenções procurando estabelecer ligações com a vida dos educandos, o relato da Professora 3 levanta um questionamento: como trabalhar a realidade do estudante se a base da ação pedagógica está no livro didático? Há que se considerar que o livro didático tem seus limites, pois conforme sustentam Marcelites e Vendaramini (2012, p. 268) estes, muitas vezes, “direcionam as interpretações, o aprendizado e o acesso ao conhecimento para determinadas finalidades que, na maioria das vezes, não contribuem para a politização da classe trabalhadora, mas contribuem para a manutenção da ordem e despolitização”.

Além disso, ações dessa natureza nem sempre convergem para uma articulação entre trabalho, ciência e cultura. O que se percebe é que, ao se restringirem aos manuais, em algumas situações, ou ao priorizá-los, em detrimento de outros materiais ou recursos, os

professores acabam por desconsiderar a inter-relação entre os três eixos e perdem o principal elo, o trabalho. Quando a escola considera esse eixo, o faz de forma desarticulada.

Conhecimento científico e atividades práticas não se articulam. Em geral, as atividades realizadas fora da sala de aula são independentes e aparentam não serem importantes para o aprendizado dos estudantes, como pudemos observar:

No percurso entre a horta e a sala, o diretor da escola solicitou que os educandos retornassem e aprumassem as lascas que sustentariam a tela da horta. Disse que seria algo em torno de dez minutos e que o restante ficaria para outra turma. De fato, o tempo aproximou-se a isso. Neste intervalo, fizeram quase a metade de todo o trabalho. Mediram, firmaram e endireitaram o que viria a ser a cerca da horta. Foi possível observar que o trabalho desenvolvido é comum aos educandos. Isso pelos comentários de um dos educandos de que estava cansado de ter feito aquele trabalho o dia todo e, pela habilidade que demonstraram ao realizar a tarefa. A lida no campo é trabalho comum a todos os educandos da turma. (Caderno de campo)

As observações e entrevistas apontam que o trabalho com a horta cumpre a função de produzir alimentos para a merenda escolar. A produção é grande e possibilita uma alimentação mais saudável e variada. Além disso, parte dos recursos que seriam empregados na compra de verduras e legumes é destinada para a aquisição de outros produtos. Isso possibilita que todos os profissionais também se alimentem. Percebeu-se também que, embora não ocorra um estudo sobre concepção/sentido de trabalho, os profissionais têm preocupação de que todos os estudantes desenvolvam atividade na horta escolar, e que ela seja produtiva e sirva àqueles que a produziram.

De modo implícito, há a concepção de que os estudantes se alimentam do que produziram com o seu trabalho ou, ao menos, que parte da sua alimentação seja oriunda de uma produção conjunta (trabalho socialmente útil). Nesse sentido, a preocupação é que se tenha uma boa produtividade, com qualidade. O que se produz na horta está livre de venenos ou adubação industrializada.

Portanto, cabe um aprofundamento em relação à forma como o trabalho é abordado na Escola Ivonowski, de modo a considerar que:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2011, p. 41)

No caso da escola lócus desta pesquisa, o que se pôde constatar é que o trabalho ainda não é orgânico em relação às atividades dos estudantes, ou seja, não é um princípio educativo. Nossa compreensão de trabalho está ancorada nos escritos de Frigotto e

Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada

Ciavatta (2012). Para eles, o trabalho como princípio educativo assume o caráter de princípio pedagógico nas escolas e se apresenta como possibilidades de contribuir para o pensamento crítico sobre as relações histórico-sociais do trabalho no sistema capitalista, promovendo a crítica ao conteúdo, bem como, a conscientização sobre as lutas pelo direito ao trabalho e à educação. Portanto, essa proposta rompe com o pressuposto de considerar apenas a função cognitiva da escola.

As observações evidenciaram ocorrer na escola tentativas de estabelecer a relação teoria-prática como parte do currículo, ainda que, de forma mecânica ou desarticulada, partindo de outras matrizes formativas. Assim, não dá para considerar que o trabalho seja um eixo articulador nas atividades educativas.

Embora algumas práticas pedagógicas realizadas na escola Ivonowski sejam desconectadas da realidade, na maioria delas, percebe-se que há uma preocupação em fazer com que a escola seja receptiva, compreensiva em relação à realidade do aluno. Por ser uma escola do campo, todos se conhecem e sabem onde e com o que trabalham, onde moram e as dificuldades que têm para acessar a escola. Por conta disso, há a preocupação em garantir que esses estudantes permaneçam na escola e não se evadam, não percam aulas e aproveitem, o máximo possível das quatro horas diárias de aulas.

Os profissionais dessa escola têm um olhar atento a essas necessidades dos estudantes. Mas, como o processo é marcado por contradições, às vezes, deixam de considerar a realidade dos alunos e, nesses casos, sempre aparece um professor ou outro funcionário para questionar ou relembrar as posições que a escola tem adotado ou defendido. São fatos que ocorrem em reuniões ou mesmo nos momentos em que se encontram, diariamente, na sala dos professores, na biblioteca ou em outro espaço. Além disso, percebe-se nos professores, o desejo e o esforço para reconhecer e ajudar a transformar a realidade dos estudantes.

Contudo, falta aos professores uma teoria crítica mais consistente, como adverte Pistrak (2011, p. 19):

[...] sem teoria revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.

Pistrak identificou, nas perguntas feitas pelos professores russos, em eventos, que as questões práticas despertavam mais curiosidade que as teóricas. No caso da escola pesquisada, a reação não parece ser diferente. Em reuniões de formação pode se observar que os professores têm preocupação em resolver questões relacionadas à prática, mas não se preocupam muito com os aspectos teóricos que a sustentam. Há, entre os professores, o desejo de mudar a prática, mas observou-se pouco interesse em apropriarem-se dos conhecimentos necessários para isso. Tal postura reporta uma concepção dicotômica de teoria e prática, que são vistas como momentos separados e não como dimensões que se articulam para a compreensão de um todo, do objeto de estudo.

Em uma das reuniões para a (re)escrita do PPP, no trecho em que se estabeleceria o formato em que ocorreriam o trabalho coletivo e as atividades interdisciplinares, parte dos professores recusou-se a fazer a leitura de um texto proposto pela coordenadora, alegando que eles não tinham tempo para leituras e que precisavam definir as metas e como as ações ocorreriam. Ao final do ano, pôde-se notar que não se finalizou a escrita do texto, nem foram feitas as leituras. A preocupação em responder às inúmeras tarefas técnicas e burocráticas da profissão - fichas avaliativas, diário on-line, etc., acaba sobrecarregando os educadores e expropriando-os do saber-fazer pedagógico, correndo-se o risco de reduzi-los a meros executores.

Considerações Finais

A prática pedagógica dos professores da escola referenciada neste estudo é marcada pela contradição entre o desejo de acolher as necessidades/interesses dos educandos do campo e transformar a realidade em que vivem, e o desafio da efetivação de atividades e ações que promovam a articulação entre trabalho, ciência e cultura; contribuem para isso, a falta de uma compreensão teórico-prática mais aprofundada sobre os elementos significativos do trabalho pedagógico, tais como trabalho, trabalho coletivo, teoria e prática, e relação entre ensino e trabalho. Outro fator a ser destacado, nesse sentido, é a falta de uma definição mais explícita, no PPP, sobre a formação pretendida pela escola, bem como dos caminhos para se chegar aos objetivos almejados, o que acaba induzindo os educadores a atuarem individualmente, conforme constatado nas entrevistas e observações, prejudicando a articulação com os pares e entre as áreas de conhecimento.

Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada

À escola não basta fazer uma boa avaliação ou articular as dimensões trabalho, ciência e cultura, ou a relação entre teoria e prática, se não há um diálogo constante entre os profissionais que atuam na escola, e com estudantes e pais. Esse movimento de transformação da escola exige, também, muito estudo, aporte teórico. É imprescindível que se amplie a compreensão sobre essa lógica educativa e que as ações dela demandadas sejam assumidas coletivamente.

A ausência da matriz formativa trabalho, ciência e cultura no PPP da escola pode desarticular o trabalho pedagógico e fragilizar a prática pedagógica. Uma forma de se promover a articulação entre trabalho e ensino é problematizar a realidade de trabalho das famílias dos estudantes. Não se trata apenas de vincular os conteúdos das aulas às atividades econômicas das famílias, mas de promover vivências de trabalho. E é necessário que o trabalho, mesmo em seu propósito particular, vise o universal, em diálogo permanente com outras práticas e realidades específicas (CALDART, 2012).

O estudo da realidade compreende uma articulação entre o local e o global na perspectiva da totalidade. E, o movimento de transformação partirá da realidade composta pelas contradições da escola nas disputas internas e externas desses espaços.

Nesse caminho de transformação da escola, um dos grandes desafios é a construção de um método de análise de sua realidade e, a partir daí, traçar a direção do movimento, apontando o que fazer, com quem se pode contar e que condições estruturais podem ser disponibilizadas ou mobilizadas nessa caminhada.

É importante saber aproveitar a autonomia de que a escola dispõe, como na construção do PPP, e promover ou ampliar o processo de autonomia, não perdendo de vista o projeto de formação da classe trabalhadora. Essa tarefa será um pouco menos complicada se o desejo de mudança não for pautado por atitudes aleatórias, mas sim, algo planejado e avaliado coletivamente. Nesse procedimento, há que se buscar a articulação entre a escola, o Estado e os movimentos sociais, com o reconhecimento de que a escola tem potencialidades educativas, mas também, seus limites e que compete ao Estado o papel de promotor de políticas públicas e de financiador, e não o de educador da sociedade.

Referências

BOFF, L. O resgate da utopia no sombrio contexto atual do Brasil e do mundo. **O tempo**. 2016. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaio/leonardo-boff/o-resgate-da-utopia-no-sombrio-contexto-atual-do-brasil-e-do-mundo-1.1261830>. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **O pacto**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2020.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. pp. 23-57.

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

CURY. C.R.J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7ª ed. São Paulo. Cortez. 2000. 131p.

FRANCO, M.A.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. estud. pedagógicos (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, pp. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf> . Acesso em: 06 set. 2020.

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

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. M. **A escola-comuna**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. pp. 9-101.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 748-755.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

MACHADO, I. F. Dimensões de uma educação coletiva e do campo. In: GARSKE, L. M. N.; CUNHA, E. V. R. **Educação do campo: intencionalidades políticas e pedagógicas**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. pp. 135-151.

Prática pedagógica em uma escola do campo: problematizando desafios de uma caminhada

MACHADO, I. F. Educação do campo e diversidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 141-156, jan./jun. 2010.

_____. Um projeto político pedagógico para escolas do campo. **Caderno de Pesquisa: pensamento educacional** v.4, n. 8, p. 191-219, jul/dez. 2009.

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

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: concepções para a educação básica. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto político pedagógico da Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima**. Nova Canaã do Norte: Seduc/MT, 2013.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: _____. (Orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. pp. 79-107.

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida na Unemat em fevereiro de 2016.

Notas

¹ Nome fantasia, criado para preservar a identidade da escola.

² Conforme Boff (2016), “a utopia não se opõe à realidade, antes pertence a ela, porque não é feita apenas por aquilo que é dado, mas por aquilo que é potencial e que pode um dia se transformar em dado. A utopia nasce desse “transfundo” de virtualidades presentes na história, na sociedade e em cada pessoa”.

³ “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito”. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em 17 set. 2020.

Sobre os autores

Claudemir Lourenção

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), especialização em Literatura e Contemporaneidade pela Faculdade de Sinop (FASIPE), graduação em Licenciatura Plena em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor da Educação Básica nomeado por concurso público da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, lotado na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima. E-mail: claulourencao@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4393-0166>.

Ilma Ferreira Machado

Doutora em Educação (Unicamp). Professora sênior da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Membro do Núcleo Unemat-Unitrabalho. E-mail: Ilma.ferreiramachado@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5253-7684>

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Doutor em Sociologia (UFSCar). Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, junto ao PPGEdU e a FACISA/Sinop. Coordenador da Rede mato-grossense de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais (Rede MT Ubuntu) e pesquisador associado ao NEGRA e ENCRESPAR, Neab's da Unemat. Líder do Grupo de pesquisa sobre ação afirmativa e temas da educação básica e superior (Grafite). E-mail: vieirapas@yhoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1894-9954>. Nas redes sociais, acesse: <https://www.youtube.com/channel/UCTtHNhDr2RqjV9AilFQVP1g>

Recebido em: 22/09/2021

Aceito para publicação em: 05/01/2022