

FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO NOS TEMPOS ATUAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

SOCIAL FUNCTION OF COUNTRYSIDE SCHOOLS IN CURRENT TIMES: SOME NOTES

FUNCIÓN SOCIAL DE LAS ESCUELAS DEL CAMPO EN LA ÉPOCA ACTUAL: ALGUNAS NOTAS

1

Cleonice Matos Amaral¹

Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus²

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i1.12802>

Resumo: Neste artigo recuperamos algumas reflexões sobre a função social das Escolas do Campo, no intuito de situar questões imprescindíveis no combate à visão neoliberal e na reconstrução das finalidades das escolas em consonância com a origem social dos estudantes e com as problemáticas atuais da vida humana. Ressalta-se que as análises apresentadas foram construídas no decorrer da pesquisa de Amaral (2023), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve como *locus* uma Escola do Campo localizada na cidade. Os apontamentos se fundamentam nos estudos de Arroyo (2012), Bueno (2001), Caldart (2004, 2011, 2020), Fernandes (2011), Mészáros (2008), Martins e Neves (2012), Libâneo (2016), Souza (2018), Freire (1996) e Freitas (2019). Tais autores evidenciaram que a função social das Escolas do Campo não pode ser descolada dos desafios do tempo presente e do contexto dos sujeitos da ação educativa. Assim, o papel da escola deve se distinguir pela origem social dos estudantes, afastando-se da lógica em que se reproduz os interesses do sistema capitalista, pois ele destrói o sentido social mais elementar e coloca as unidades de ensino reféns das normas do mercado, em que prevalecem a meritocracia, a competitividade, a seletividade, a produção de resultados, o controle e o cumprimento de metas. Ademais, é preciso aprender com os movimentos sociais organizados, visto que eles exercitam

¹ Mestrado em Ensino (PPGE) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar. Atualmente é coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual do Campo de Botuporã. E-mail: cleoniceamaral@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4392-0136>

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; professora titular no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e no Programa de Pós graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, onde desenvolve pesquisa sobre Educação do Campo, EJA, Currículos e Movimentos Sociais. E-mail: kmateus@uesb.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3038-9286>



os jovens a desenvolverem formas de organização escolar democráticas, inclusivas e cooperativas; além da vivência de lutas coletivas por um projeto de mudança social.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do campo. Função social.

Abstract: In this article we recover some reflections on the social function of Escolas do Campo, in order to situate essential questions in the fight against the neoliberal vision and in the reconstruction of the purposes of schools in consonance with the social origin of the students and with the current problems of human life. It should be noted that the analyzes presented were constructed during the course of Amaral's research (2023), defended with the Graduate Program in Teaching, at the State University of Southwest Bahia (UESB), which had as its locus a Rural School located in the city. The notes are based on studies by Arroyo (2012), Bueno (2001), Caldart (2004, 2011, 2020), Fernandes (2011), Mészáros (2008), Martins and Neves (2012), Libâneo (2016), Souza (2018), Freire (1996) and Freitas (2019). These authors showed that the social function of Escolas do Campo cannot be detached from the challenges of the present time and from the context of the subjects of the educational action. Thus, the role of the school must be distinguished by the social origin of the students, moving away from the logic in which the interests of the capitalist system are reproduced, as it destroys the most elementary social sense and places the teaching units hostage to market norms, in which meritocracy, competitiveness, selectivity, production of results, control and achievement of goals prevail. Furthermore, it is necessary to learn from organized social movements, since they train young people to develop democratic, inclusive and cooperative forms of school organization; in addition to the experience of collective struggles for a project of social change.

Keywords: Field Education. Countryside schools. Social role.

Resumen: En este artículo recuperamos algunas reflexiones sobre la función social de las Escolas do Campo, con el fin de situar cuestiones esenciales en la lucha contra la visión neoliberal y en la reconstrucción de los propósitos de las escuelas en consonancia con el origen social de los alumnos y con la problemas actuales de la vida humana. Ressalta-se que as análises apresentadas foram construídas no decorrer da pesquisa de Amaral (2023), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve como lócus uma Escola do Campo localizada en la ciudad. Las notas se basan en estudios de Arroyo (2012), Bueno (2001), Caldart (2004, 2011, 2020), Fernandes (2011), Mészáros (2008), Martins y Neves (2012), Libâneo (2016), Souza (2018), Freire (1996) y Freitas (2019). Estos autores mostraron que la función social de las Escolas do Campo no puede desligarse de los desafíos del presente y del contexto de los sujetos de la acción educativa. Así, el papel de la escuela debe distinguirse por el origen social de los alumnos, alejándose de la lógica en la que se reproducen los intereses del sistema capitalista, que destruye el más elemental sentido social y coloca a las unidades didácticas como rehenes del mercado normas, en las que priman la meritocracia, la competitividad, la selectividad, la producción de resultados, el control y el logro de metas. Además, es necesario aprender de los movimientos sociales organizados, ya que estos forman a los jóvenes para desarrollar formas de organización escolar democráticas, inclusivas y cooperativas; además de la experiencia de luchas colectivas por un proyecto de cambio social.

Palabras clave: Educación de Campo. Escuelas del campo. Papel social.





1 Introdução

A Educação do Campo é um conceito em movimento e sua compreensão como construção coletiva fundamenta uma concepção forjada em função das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses para o acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, problematizando e questionando o paradigma dominante³ que marca as propostas de escolarização dos povos do campo (CALDART, 2019). Os protagonistas originários dessa modalidade de ensino são os sujeitos do campo que se organizaram em luta pelo direito à escolarização, dentro das suas especificidades e exigem reconhecimento enquanto produtores de saberes, diante de suas práticas sociais (CALDART, 2009). Destarte, uma escola dentro desse projeto educativo da classe trabalhadora deve, por meio de suas práticas, fortalecer os camponeses nas lutas históricas de resistência ao capitalismo, e tem sua identidade estabelecida pela sua vinculação à realidade concreta desses sujeitos, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos que dialogam com os saberes historicamente construídos pela humanidade (MOLINA; SÁ, 2012).

O berço das Escolas do Campo é o Movimento por Uma Educação do Campo e sua concepção se enraíza na luta dos trabalhadores camponeses pelo rompimento do silêncio e da subjugação a que foram submetidos historicamente em nosso país (MOLINA; SÁ, 2012). Nessa perspectiva, essas instituições de ensino nascem como contraponto à escola rural e têm seus princípios e práticas sustentadas na luta contra as diferenças educacionais que contribuem para manter e reforçar as desigualdades e exclusões sociais. Desse modo, além da função de socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, devem atuar em uma perspectiva contra hegemônica, na resistência a projetos opressores que contrariam os interesses dos povos camponeses, seu modo de vida, sua cultura, seus saberes e identidades.

Ao considerar essa concepção de Escolas do Campo, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas unidades de ensino devem ser indagadas quanto à sua vinculação à realidade concreta dos sujeitos que educa e ao conjunto de fundamentos políticos

³ Fernandes e Molina (2004) defendem que os sujeitos coletivos do campo questionam o paradigma do rural tradicional, pois ele elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural, cuja referência é a do produtivismo em que o campo é lugar da produção de mercadorias, a serviço do capital. Ao contrário, o paradigma da Educação do Campo reconhece o campo como espaço e lugar de vida e produção da existência.





e pedagógicos que sustentam a Educação do Campo. Nesse propósito, entendemos que os princípios que identificam essas instituições educacionais devem ser bem compreendidos e observados pelas redes de ensino e escolas dentro dessa modalidade, no sentido de contribuir para a reflexão sobre a função social das Escolas do Campo e sua reconstrução em consonância com as questões atuais da vida humana.

Para Caldart (2020, p. 4), “A função social da escola se refere às suas finalidades sociais: para que a sociedade ou a vida social precisa de escola?”. Tal questionamento suscita reflexões acerca do sentido e do papel desempenhado por essa instituição em uma sociedade estruturada em classes, dentro do sistema capitalista, que impõe às instituições públicas de ensino uma função estratégica para sua manutenção e conservação, além de buscar aprisioná-las mediante políticas e programas educacionais pautados pelos reformadores empresariais.

As investidas insanas do capital buscam a inserção das escolas públicas no caminho dos negócios e do empresariado (CALDART, 2020). Essa lógica é um dos grandes desafios da educação nos tempos atuais e ameaça a escola pública e sua função social, uma vez que a formação dos sujeitos visa a conformação e a submissão às regras mercadológicas, sendo pautada na meritocracia, competitividade, controle, disciplina e eficiência nos resultados nas avaliações em larga escala.

Ressalta-se que as reflexões apresentadas no presente artigo foram construídas no decorrer da pesquisa de Amaral (2023), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve por objetivo analisar as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar, que a classifica como Escola do Campo.

Convém registrar que a escola, *lócus* da referida pesquisa, foi criada no ano de 1998 e em janeiro de 2020, por meio da portaria estadual nº 29/2020, foi designada como Escola do Campo. Apesar de ser uma ação fundamentada na legislação educacional do Brasil e do Estado da Bahia, que reconhece também como Escola do Campo “aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”, seguramente, essa transformação suscitou dúvidas e questionamentos por parte da comunidade escolar e local (BRASIL, 2010). Além disso, tenciona a equipe escolar a (re)construir a função social do Colégio Estadual do





Campo de Botuporã em sintonia com o seu novo nome e com os interesses da classe trabalhadora do campo.

O presente artigo tem por objetivo recuperar algumas reflexões acerca da função social das Escolas do Campo no intuito de situar questões imprescindíveis no combate da visão neoliberal e na reconstrução das finalidades da escola, em consonância com a origem social dos estudantes e com as problemáticas atuais da vida humana.

Diante do entendimento da educação como prática social e da escola como instituição social ímpar na formação humana, apresentamos alguns apontamentos sobre o tema proposto com base em dois aspectos. O primeiro traz reflexões sobre a pergunta: para que servem as escolas? Para tanto, ampara-se nos estudos de Arroyo (2012), Bueno (2001), Caldart (2004, 2011, 2020), Fernandes (2011), Mészáros (2008), Martins e Neves (2012), Libâneo (2016), Freire (1996) e Freitas (2019). O segundo aspecto aborda, de modo mais específico, a função social das Escolas do Campo, cuja base se sustenta em Caldart (2004, 2020), Freitas (2019) e Souza (2018).

2 Para que servem as escolas?

A pergunta inquietante: para que servem as escolas, de acordo com Libâneo (2016, p. 40), é “[...] recorrente na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional”. Da mesma forma, pontua o autor, os embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação em torno dessa pergunta apresentam dissensos. Nessa perspectiva, não podemos perder de vista que a educação escolar não é neutra, mas atravessada por concepções e práticas diversas, tal como pelas contradições e disputas entre projetos de sociedade. Assim, ao discutir a função social, faz-se necessário delimitar uma concepção de educação e de escola, bem como suas finalidades, para ajudar na compreensão da posição que assumimos no debate, um debate que não é recente, porém, é permeado por interesses antagônicos.

A educação como processo de humanização da pessoa e transformação do mundo, conforme defende Freire (1996, p. 109), é



[...] especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo [...] Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

Freire (1996) nos alerta que a educação não é neutra, mas permeada por interesses antagônicos. Desse modo, a “intervenção no mundo” a que se propõe pode ser para mudança das realidades ou para manutenção. No entanto, ele defende uma educação comprometida com as transformações necessárias à promoção da dignidade humana, com o rompimento radical das formas de opressão e de desumanização das pessoas.

A Pedagogia do Oprimido, de acordo com Arroyo (2012, p. 554), “É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão”. Logo, uma educação pautada nesse conceito se sustenta nas experiências sociais e históricas dos sujeitos, buscando, por meio do conhecimento, a intervenção e a transformação das realidades opressoras e desumanizantes. Nessa perspectiva, não existe neutralidade no ato pedagógico, mas um compromisso político com a promoção da humanização e libertação dos oprimidos. Esse entendimento se opõe a uma concepção bancária, adaptativa, reprodutora e de conformação, em que a educação estará à serviço da manutenção da ordem social estabelecida.

Em diálogo com a concepção fundamentada na Pedagogia do Oprimido, a Educação do Campo, conforme Caldart (2011, p. 154), reafirma “[...] como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte [...]”. A autora destaca o caráter político da educação e aponta para a necessária intervenção nas realidades sociais desumanizantes. Essa compreensão de que a educação é prática social, influenciada e influenciadora das relações sociais mais amplas, exige que a escola assuma uma função social comprometida com os sujeitos que ajuda a formar.

Como prática social, a educação não se restringe ao espaço escolar. No entanto, a escola se constitui como *locus* privilegiado de formação dos diferentes sujeitos, do campo ou da cidade, por isso, deve assumir a sua responsabilidade no contexto da garantia de direitos. Para

tanto, é indispensável que suas concepções e práticas pedagógicas estejam conectadas com as demandas da sociedade e comprometidas com o processo de humanização dos sujeitos.

Como direito humano inalienável, a educação em nosso país se sustenta em marcos legais que orientam sua organização no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. A Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 205, define “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, *on-line*). Ao promulgar a educação como direito de todos, o país assume o compromisso com a superação das desigualdades educacionais que, infelizmente, impõem aos mais pobres grandes desafios em seus percursos escolares.

Fernandes (2011) destaca que a CF, de 1988, deu sustentação para que os movimentos sociais do campo lutassem por uma política nacional de educação que atendesse aos anseios da população campesina. Segundo o autor, “Nascia ali a perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do jugo das elites” (FERNANDES, 2011, p. 140). Esse pleito foi materializado, após anos de luta, em um conjunto de instrumentos legais que reconhecem e legitimam a modalidade de ensino Educação do Campo. No entanto, transcorridos 34 (trinta e quatro) anos da promulgação da intitulada *Constituição Cidadã* parece que esse direito social fundamental ainda não se efetivou para toda população do país, do mesmo modo, a política educacional para o campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, em seu Art. 2º, trata dos princípios e fins da educação nacional e determina que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, *on-line*). Esse importante marco legal, ao tratar das finalidades da educação, nos aponta para centralidade da formação cidadã e da qualificação para o trabalho.

Como direito social assegurado na legislação do país, a defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos deve ser pauta das lutas sociais do país, pois, conforme Fernandes (2011, p. 144), “A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos”. Essa reflexão é pertinente para o momento presente, posto que as reformas educacionais promovidas nas



últimas décadas têm influência direta dos coletivos empresariais, a exemplo do Todos pela Educação, e têm colocado a escola pública à serviço do capital. Sobre isso, Caldart (2020, p. 1, grifos da autora) esclarece,

O movimento atual das contradições da realidade em que vivemos inclui o confronto às investidas ostensivas e insanas de inserção direta das escolas públicas no “caminho usual dos negócios”. Esse caminho põe em risco a escola pública e sua função social efetiva.

8

A lógica do capital que está sendo imposta às escolas públicas pode ser identificada em várias frentes, como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Reforma do Ensino Médio, avaliação em larga escala, atuação do Movimento todos pela Educação, Escola sem partido, militarização das escolas e ampliação da privatização da educação em todos os níveis de ensino. Esse caminho, como nos alerta Caldart (2020), ameaça a escola pública e sua função social, dado que a formação dos sujeitos está pautada em valores adequados aos interesses da classe dominante e contrário aos interesses da classe trabalhadora. Ao tratar da educação escolar, Mészáros (2008, p. 35) destaca:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Para Mészáros (2008), a lógica do capital impõe às escolas a função de preparar os indivíduos para conformação e submissão às regras do mercado. Essa formação compreende um conjunto de conhecimentos técnicos e valores que são internalizados pelos alunos, legitimando os interesses da classe dominante. Nesse intuito, as escolas adotam uma estrutura rígida de funcionamento, com disciplina militar, controle e monitoramento eficiente dos resultados das avaliações, ênfase na meritocracia e em processos de gestão escolar com foco empresarial. Isso nos leva a crer que, nesse tipo de escola, temos uma corrosão da função social,



visto que a pedagogia do capital⁴ ou pedagogia da hegemonia, impõe sutilmente uma lógica desumana e socialmente injusta que favorece somente aos detentores do poder.

Para Martins e Neves (2012, p. 544), “A subordinação da educação escolar aos interesses das classes dominantes e dirigentes transforma a escola brasileira atual em sujeito político estratégico na formação de intelectuais da nova pedagogia da hegemonia”. Como “sujeito político estratégico”, várias medidas estão sendo adotadas para a corrosão da instituição escolar, como já pontuamos anteriormente. No entanto, é preciso resgatar a escola pública como espaço de resistência, fortalecer o trabalho coletivo solidário, desenvolver formas de organização escolar pautadas no diálogo e na democracia, possibilitar a participação das comunidades na definição do Projeto Político-pedagógico das escolas. Desse modo, acreditamos ser possível vivenciar, no espaço escolar, experiências formativas emancipatórias e promotoras da humanização e da transformação social.

É preciso salientar que o cenário apresentado até aqui nos alerta que o debate sobre as finalidades sociais da escola deve ser contextualizado com os desafios do tempo presente. Diante disso, é preciso uma teoria crítica para fundamentar as discussões e problematizar a visão neoliberal que afeta a função social da escola. Nesse aspecto, Caldart (2020, p. 5) adverte que “[...] a função social que o sistema do capital tenta impor às escolas, de forma muito mais ostensiva e insana nessa fase de enfrentamento de suas próprias crises, destrói o seu sentido social mais elementar”. Para a autora, essa “ostensiva insana” distancia a escola das necessidades humanas básicas de convivência, de conhecimento, de diálogo e de trabalho, além de a colocar refém da preparação de mão de obra subserviente ao mercado.

Bueno (2001) esclarece que, ao tratar da função da escola, devemos considerar a origem social dos estudantes. Nesse sentido, Bueno (2001, p. 2) salienta que

[...] a distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos trouxe importantes contribuições para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição, por outro, parece ter desembocado, novamente, numa concepção abstrata de escola, em particular em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do status quo.

⁴ Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas, ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista, conforme Martins e Neves (2012, p. 538).

O autor destaca, entre outros pontos, que a escola pública, quando atua desconectada da realidade social dos seus estudantes e suas comunidades, cumpre a função de reprodutora dos interesses da classe dominante, na formação alienada de mão de obra para o mercado e na disseminação dos valores da pedagogia do capital. Nesse aspecto, é imprescindível ter melhor entendimento acerca da complexidade inerente a essa instituição para também assumir uma função social em favor da humanização e da emancipação das pessoas.

No debate sobre a função social da escola nos tempos atuais, além da atenção à realidade social dos seus estudantes, da responsabilidade na garantia do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, é imprescindível combater a visão neoliberal da função social da educação formal. Nesse propósito, a escola deve se constituir como lugar de resistência, considerando o espaço de autonomia pedagógica que a própria legislação lhe assegura e combater os processos educativos pautados na seletividade, na meritocracia, no individualismo e na exclusão, oriundos das políticas educacionais conduzidas por grupos empresariais. Sobre isso, Freitas (2019, p. 6) adverte,

Neste cenário, a escola deve – além de garantir o acesso ao conhecimento - exercitar os jovens em formas de organização escolar mais igualitárias e mais democráticas, como já ensinam há algum tempo os movimentos sociais organizados. Deve combater a meritocracia excludente com o exercício do trabalho coletivo e inclusivo.

Nesse processo de reconstrução da função social da educação e da escola, é importante, conforme pontua o autor, aprender com os movimentos sociais organizados que vivenciam experiências de lutas coletivas pelo bem comum em um projeto de transformação da sociedade. Nesse sentido, a organização da escola deve se pautar em valores humanos como: democracia, diálogo, cooperação e solidariedade. Essas experiências e aprendizagens, tão necessárias na sociabilidade e equilíbrio humano, vão na contramão da lógica da sociedade atual que visa à competitividade e ao lucro de forma insana. Nessa perspectiva, para que a escola cumpra suas finalidades sociais, é fundamental que suas práticas sejam democráticas e vinculadas à realidade dos seus estudantes. Desse modo, Freitas (2019, p. 5) defende que

[...] é o trabalho coletivo solidário visando a auto-organização dos estudantes no coletivo, sua participação crítica, sua vinculação com a vida. Tudo isso não descarta o conhecimento, mas não se obtém apenas com o acesso a ele. O domínio do conhecimento tem que estar inserido em uma forma democrática

de organização da escola, pois o que está em jogo é exatamente afirmar a democracia, com vistas a ampliá-la.

O autor argumenta que uma escola com qualidade social não se efetiva somente com o acesso ao conhecimento científico, mas exige uma organização pautada em processos coletivos e dialógicos de modo a fortalecer, afirmar e ampliar a participação democrática no espaço escolar e na sociedade em geral.

3 A função social das escolas do campo

Caldart (2004) argumenta que uma escola do campo é obra e identidade dos sujeitos da sua ação educativa e deve assumir as funções sociais em consonância com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. No entanto, cada escola concreta, em sua realidade específica, deve pensar sua própria ação em sintonia com o vínculo local e regional em que está inserida. Em harmonia com essas reflexões, podemos inferir que o Colégio Estadual do Campo de Botuporã, em seu movimento dialético de construção da sua identidade como Escola do Campo, deve estar atento às suas finalidades sociais em concordância com a realidade concreta dos sujeitos que ajuda a formar. Para colaborar nesse processo, Caldart (2004) apresenta alguns aspectos gerais que exigem reflexão e aprofundamento para que as Escolas do Campo assumam sua função social.

O primeiro aspecto está relacionado à “Socialização ou vivência de relações sociais”. Mesmo sendo uma tarefa assumida historicamente pela educação formal com o objetivo de adaptar os sujeitos à ordem estabelecida, ela precisa ser ressignificada em novas bases (CALDAT, 2004). É necessária, ainda conforme Caldart (2004, p. 40), “[...] uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo”. Ao refletir sobre os processos de socialização vivenciados pela comunidade escolar, é possível problematizá-los e recriá-los com base em princípios menos autoritários e mais democráticos, menos individualistas e mais coletivos, menos competitivos e mais cooperativos.

Outra finalidade social abordada pela autora é a “Construção de uma visão de mundo”. A escola precisa trabalhar o conhecimento dentro de uma totalidade, contextualizado com a

vida concreta, com isso, será possível “[...] construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade” (CALDART, 2004, p. 41). Uma terceira função social da escola é o “Cultivo de identidades”, que deve ser trabalhada com duplo sentido: a autoconsciência e o vínculo com identidades coletivas e sociais (CALDART, 2004).

Para assumir suas finalidades, a escola do campo precisa também promover a “Socialização e produção de diferentes saberes”. Nesse sentido, é imprescindível romper com a hierarquização histórica do conhecimento e valorizar as diferenças que o constitui, desde sua produção até a socialização e apropriação. Os sujeitos campesinos devem se apropriar “[...] de saberes ligados ao mundo da cultura, [...] ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar [...]” (CALDART, 2004, p. 47). Tal compreensão rompe com a ideia de que, para os povos do campo, uma escola sem qualidade é suficiente, pois, para eles, não é necessário muito saber.

Em discussões mais recentes sobre a função social das escolas do campo, Caldart (2020) esclarece que essas reflexões têm inspiração nos debates já realizados sobre a função social da terra. Para a autora, a terra, assim como a escola, deve assumir suas finalidades sociais de atender aos interesses do povo, das pessoas, não do capital e do negócio. Nesse sentido, para Caldart (2020, p. 6, grifos da autora), “[...] afirmar a função social da terra é colocar a produção de “valor de uso” em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender às necessidades humanas de alimentação saudável e condições de habitação digna para todos”. Nesse intuito, é preciso romper com a lógica da exploração, da destruição da natureza, do latifúndio, da mercantilização capitalista sem limites e restaurar a função socioambiental da terra que tem um vínculo orgânico com as lutas dos trabalhadores camponeses.

Esse debate reposiciona o papel da educação formal no tempo presente, exige reconstituição das finalidades sociais das escolas do campo, tencionando-as a repensarem suas práticas educativas. Para Caldart (2020), há uma escolha radical a ser feita considerando os dois caminhos possíveis que transita entre colocar a escola para servir aos interesses dos meios de produção capitalista e do agronegócio, ou assumir o compromisso “[...] na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecida na relação entre agroecologia e luta pela transformação do sistema social, construção que exige/possibilita trabalhar pelo

desenvolvimento multilateral do ser humano” (CALDART, 2020, p. 07). Ao optar pela “transformação do sistema social” em defesa da vida humana, a escola assume o compromisso com os sujeitos da sua ação educativa e com os coletivos em que estão inseridos. Essa tarefa é complexa e exige resistência, tanto da escola quanto dos camponeses, à lógica do “caminho usual dos negócios” que impõe os valores e conhecimentos da pedagogia do capital.

Essa reconstrução das finalidades sociais da educação em consonância com as questões atuais da vida humana, segundo Caldart (2020), deve se movimentar em torno de duas intencionalidades centrais. A primeira estava voltada para reconstrução do ambiente educativo da escola tomando por base o trabalho social coletivo, a vida em comunidade e o alargamento do repertório cultural dos sujeitos. A segunda intencionalidade está voltada para um método de estudo que possibilite um conhecimento crítico da realidade viva, natural e social. Para tanto, é necessário, conforme Caldart (2020, p. 10),

[...] organizar as atividades de estudo de modo investigativo que leve a entender as relações que existem entre os fenômenos, naturais e sociais, e de diferentes formas se consiga mostrar como as conexões aparecem e se desenvolvem [...] Exige romper com o desenho curricular centrado no ensino de conteúdos estanques e no trabalho docente isolado em sala de aula desconectadas da vida. E exige religar os estudos de ciências naturais e sociais, áreas hoje muito afastadas tanto na escola como na formação de educadores.

Para que essa reconstrução se concretize na realidade das escolas, segundo a autora, é necessário problematizar e repensar as concepções de conhecimento que, historicamente, fundamentam as práticas pedagógicas. Tradicionalmente, na organização do trabalho pedagógico, prevaleceram práticas disciplinares e fragmentadas, em que o conhecimento é apresentado fora da totalidade que o constitui. Nessa tarefa, é imprescindível uma adequada formação docente para compreender os fundamentos de tais práticas e impulsionar as mudanças necessárias.

Ao considerar os grandes desafios já postos para escola pública na contemporaneidade, fica evidente que essas finalidades sociais não encontram espaço em sua agenda e, também, são por demais desafiadoras, impossíveis de serem alcançadas. No entanto, Caldart (2020) nos alerta que essa discussão sobre a reconstrução ecológica e social da agricultura e da função social das escolas só é possível por que tais experiências já existem na prática, em iniciativas ainda não tão abrangentes. Nessa mesma linha, Freitas (2019, p. 5) esclarece que

As escolas do campo têm, graças aos movimentos sociais do campo, muito a nos ensinar na luta que as escolas das cidades devem empreender. Há muito que as escolas do campo desenvolveram formas curriculares que combinam o acesso ao conhecimento com formas mais avançadas da escola organizar o seu trabalho.

Retomamos a defesa de Freitas (2019) sobre as lições a serem apreendidas com os movimentos sociais do campo, pois o propósito da escola, nesse contexto, está conectado às necessidades genuínas da vida, assumindo suas finalidades sociais. Por isso, essas experiências podem servir de referência e encorajamento para que o Colégio Estadual do Campo de Botuporã e outras escolas públicas do país possam reconstruir sua função social, tão corroída nas últimas décadas pela lógica insana do capitalismo.

O caminho que percorremos até aqui é um posicionamento firme em defesa das escolas públicas na atualidade. Essa instituição, conforme Souza (2018), é a que atua na formação da classe trabalhadora do país, daí, ser fundamental tencioná-la e reconstruir suas finalidades sociais na perspectiva dos sujeitos que ajuda a formar. Em razão disso, é urgente e necessário fortalecer a luta em defesa das escolas do campo de modo a constituí-las como espaço de resistência e referência pela função social que assume, em comunhão com os sujeitos camponeses.

4 Considerações finais

Compreendemos a Educação do Campo como construção coletiva que emerge das práticas dos sujeitos camponeses e produz uma teoria educacional emancipatória. Em vista desse entendimento, uma escola dentro desse projeto político e pedagógico da classe trabalhadora deve considerar a origem social dos estudantes em suas práticas educativas, por isso, aproximar-se das necessidades humanas de convivência, de cooperação e de acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

As discussões empreendidas evidenciaram que a função social das Escolas do Campo não pode ser descolada dos desafios do tempo presente e do contexto dos sujeitos da ação educativa. Desse modo, é fundamental o conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos que compõe o coletivo escolar, seus contextos, expectativas e trajetórias no sentido de (re)construir as finalidades sociais da escola em consonância com essa realidade e com as exigências atuais. Esse entendimento, segundo Bueno (2001), é imprescindível para se distinguir o papel da escola

em relação à origem social dos estudantes, o qual se afasta da lógica em que se reproduz os interesses da classe dominante.

É preciso combater a função mercadológica que o sistema do capital tenta impor às escolas públicas do país, em que se destrói o sentido social mais elementar e coloca as unidades de ensino reféns da lógica de mercado. Nesse contexto, prevalecem a meritocracia, a competitividade, a produção de resultados a serem medidos pelas avaliações de larga escala, os currículos padronizados, o controle e o monitoramento das ações da equipe escolar e o cumprimento de metas. Dessa forma, tem-se uma subordinação aos interesses de formação de mão de obra conformada e subserviente para o mercado capitalista.

Essa lógica é defendida e fortalecida pelos reformadores empresariais da educação escolar pública, que disputam o controle dos processos pedagógicos da escola. Nesse intuito, têm-se uma precarização do trabalho docente, mediante redução da sua autonomia pedagógica e fortalecimento do controle e do monitoramento das práticas educativas.

Esse cenário de ostensiva insana do capital às instituições públicas de ensino requer mobilizações e resistências coletivas com o propósito de restituir a função social da educação e das escolas. Desse modo, além de garantir aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos, é preciso exercitar o trabalho coletivo e inclusivo pautado em valores humanos de solidariedade, cooperação e comprometimento com as lutas coletivas pelo bem comum. Essa lógica exige da equipe escolar práticas democráticas e inclusivas, comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos que ajuda a formar e com um projeto de sociedade.

Os movimentos sociais organizados, de acordo com Freitas (2019), têm muito a ensinar pois eles promovem a vivência dos jovens em formas de organização escolar democráticas, inclusivas e cooperativas, tal como participação nas lutas coletivas por um projeto de mudança social. Em sintonia com esse posicionamento, Caldart (2020) defende que as iniciativas já existentes, apesar de serem pouco abrangentes, podem inspirar e motivar as escolas a se constituírem como espaço de resistência e reconstrução da sua função social.

Em vista desses apontamentos, destacamos a complexidade de pensar e definir a função social do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), uma Escola do Campo localizada na cidade, que vivencia as contradições de construir a sua identidade como unidade de ensino dentro da modalidade Educação do Campo, além e implementar as reformas educacionais instituídas pelo governo federal e também no âmbito do estado da Bahia.

Evidenciamos que é fundamental o entendimento da escola como espaço social sustentado em relações democráticas, inclusivas, dialógicas e com autonomia para estabelecer o seu Projeto Político-pedagógico como fruto do trabalho coletivo, em que se garanta a participação efetiva dos sujeitos camponeses, historicamente negligenciados e silenciados nos processos de escolarização. Desse modo, o CECB poderá se constituir como Escola do Campo e (re)construir a sua função social em sintonia com os sujeitos que ajuda a formar, garantindo uma educação com qualidade social, promotora de uma consciência crítica e da superação da alienação e da subordinação à lógica mercadológica.

Referências

AMARAL, Cleonice Matos. **Escola do campo na cidade: concepções e sentidos dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã**. Orientador (a): Dr^a. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), Vitória da Conquista, 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do oprimido. *In.*: CALDART, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 553 – 560.

BRASIL, **Decreto federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil#:~:text=57%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Texto%20Constitucional,n%C2%BA%201%20a%206%2F1994>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394 de 1996. DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101 – 110. 2001. Ed. da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2070>. Acesso em: 20 mar 2022.

CALDART, Roseli Salet. Concepções de educação do campo: um guia de estudo. *In.*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte: MG Autêntica, 2019. (Coleção caminhos da educação do campo; v.9)



CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 13 – 52.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**, 2020. p. 01-11. Disponível em: <https://1library.org/document/zk8k8emz-funcao-social-escolas-campo-desafios-educacionais-nosso-tempo.html>. Acesso em: 29 abr. 2022.

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

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Entrevista sobre o encarceramento das escolas públicas**. Boletim educação no/do campo. GEPEC, Salvador, Bahia, dez. 2019. Ano 4, n. 7. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/12/boletim-gepec-vii.pdf>. Acesso em: 12 de mar 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**. v. 46 n. 159, p.38 – 62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de mar 2022.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 538 – 545.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Tradução Isa Tavares.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 324 – 330.





SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, escola pública e projeto político-pedagógico. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org) **Escola pública, educação do campo e o projeto político pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018. Disponível em: <https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/arquivos/escolapublicaeducacaodocampoeprojetopoliticoopedagogico.pdf>. Acesso em: 03 de mar de 2022.

Recebido: 14 de junho de 2023

Aprovado: 23 de julho de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

