

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONHECIMENTO ESCOLAR*Rural education and school knowledge*Keylla Rejane Almeida Melo¹

RESUMO: Este artigo discute conhecimento escolar relacionando-o a princípios e diretrizes do movimento educativo que se convencionou denominar de Educação do Campo. A discussão aqui empreendida foi motivada pela oportunidade de reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Teresina, na qual os docentes sentiram dificuldades em definir os componentes curriculares, conteúdos e suas formas de organização, que deveriam compor o currículo da LEdoC, bem como, estudos realizados na disciplina “Conhecimento escolar, ensino de ciências e matemática”, cursada em estudos de doutoramento. Dessa forma, o aprofundamento teórico fez-se no sentido de desmistificar o caráter natural com que se apresentam os conhecimentos científicos no bojo do ensino acadêmico, mais especificamente, nos cursos de formação de professores e mesmo no espaço das escolas de educação básica, futuro *lôcus* de atuação dos professores em formação.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Currículo Escolar. Educação do Campo.

ABSTRACT: This article discusses school knowledge relating it to the principles and guidelines of the educational movement that is known as Rural Education. The discussion here was motivated by the opportunity to re-elaborate the Pedagogical Project of the Degree Course (PPC) in Rural Education (LEdoC) of the Federal University of Piauí (UFPI), Campus Teresina, in which teachers felt difficulties in defining the disciplines, contents and their forms of organization, which should compose the curriculum of the LEdoC, as well as studies carried out in a discipline “School knowledge, science teaching and mathematics” in doctoral studies. In this way, the theoretical deepening was done in the sense of demystifying the natural character with which scientific knowledge is presented in the sphere of academic education, more specifically in the courses of teacher training and even in the space of the basic education schools, future locus of the teachers in training.

Keywords: Teacher Training. School curriculum. Rural Education.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Algumas circunstâncias motivaram a escrita deste texto. Uma delas foi o processo de revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), ao qual estamos

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), em Teresina (PI). E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br

vinculadas como docentes; e, a outra, foram os estudos doutorais, mais especificamente, os realizados na disciplina optativa intitulada: “Conhecimento escolar, ensino de Ciências e Matemática”. Portanto, circunstâncias no âmbito da atuação profissional que se articulam indissociavelmente com questões de cunho epistemológico.

O movimento a que nos propomos é de compreensão teórico-metodológica de questões que se colocam cotidianamente no bojo de um processo formativo docente (LEdoC), que exige uma grande diversidade de transformações no fazer dos profissionais que o conduzem, causando, muitas vezes, conflitos, angústias, contradições. A exigência de tais transformações se deve, dentre outros aspectos, a:

a) Proposição de uma formação destinada à atuação em um contexto socioprofissional muito particular – as escolas do campo, em contraposição a uma formação em tese, como a maioria das licenciaturas no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) se propõem, isto é, uma formação universalista para atuação em qualquer escola, de qualquer lugar, em qualquer tempo;

b) Formação pela grande área do conhecimento, no nosso caso específico, as Ciências da Natureza, buscando contrapor-se à disciplinarização, que isola a Química, a Física, a Biologia, afastando as possibilidades de diálogo entre tais ciências;

c) A opção pela interdisciplinaridade como construção metodológica, que necessita do trabalho coletivo e integrado da equipe docente, buscando superar a lógica do trabalho isolado, fragmentado.

Esses três pontos, polemizados no processo de revisão do PPC, conduziram-nos a uma pesquisa bibliográfica, potencializada pelas discussões desencadeadas nos encontros do componente curricular já citado, que giraram em torno do conhecimento escolar, aquilo que é colocado como “válido” e “legítimo” de ser ensinado/aprendido dentro da educação escolarizada.

O que ficou perceptível nas primeiras conversas do grupo de docentes por ocasião da revisão do PPC, foi a crença de que o nosso campo de poder, enquanto professores, está centrado no planejamento e na gestão dos conteúdos, pois a seleção destes, parece ser naturalizada à revelia de nossa vontade, colocando-se como inquestionável, já que validada pela ciência, que é neutra. E nesse cenário, alguns professores se colocam, igualmente, como profissionais neutros, discípulos da ciência para a qual foram instruídos para serem transmissores de seus conteúdos.

Assim, muitos professores negam a possibilidade de seleção dos conteúdos como construção social, legitimada por uma classe da sociedade que torna válidos os conhecimentos que a interessa, afastando da escola outras tentativas de explicação da realidade. Foi essa problemática que desencadeou o interesse pelo presente estudo.

Nesse sentido, este texto busca contribuir para esse debate, trazendo reflexões sobre o conhecimento escolar e as possibilidades de transmissão/produção deste dentro da escola, mais especificamente, no contexto da escola do campo, num diálogo crítico com autores, como: Caldart (2015), Lopes (1999; 2007), Rodrigues (2011), Santos (2006; 2010) e Varela; Alvarez-Uria (1992).

Além desta introdução, o texto contempla mais duas seções, sendo que a primeira discute a escola como instituição, cuja construção abriga intencionalidades que vão se modificando ao longo da história, dependendo do contexto sociocultural e econômico de cada época. A segunda seção, direciona-se para o debate mais específico sobre conhecimento escolar, abordando o processo de produção, seleção e tratamento desse conhecimento. E, finalmente, as considerações finais, que apontam para alternativas de trabalho com o conhecimento escolar no âmbito da LEdoC.

2. A ESCOLA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

Discutir conhecimento escolar pressupõe, inevitavelmente, a compreensão da invenção da escola de massas como lugar e tempo privilegiados de socialização e de formação das novas gerações, visando à manutenção das relações sociais vigentes e hegemônicas. Porém, no decorrer do tempo, foi se modificando, ampliando seu campo de atuação, abrigando, além de crianças e jovens, adultos que a ela não tiveram acesso na idade própria. Também, estudos foram sendo estruturados, de modo a questionar seu caráter de manutenção, abrindo-se possibilidades para as possíveis contribuições que pode adotar para a formação de sujeitos transformadores da sociedade que está posta.

Essa compreensão nos leva a romper com uma visão da escola como instituição universal e neutra, de existência necessária e independente da vontade humana, tão naturalizada a ponto de ser impensável a sua não existência. Sobre isso, Varela; Alvarez-Uria (1992, p. 68) afirmam:

Os escassos estudos que procuram analisar quais são as funções sociais cumpridas pelas instituições escolares são ainda praticamente irrelevantes frente a histórias da educação e a todo um enxame de tratados pedagógicos que contribuem para alimentar a rentável ficção da condição natural da Escola.

É, portanto, necessário o conhecimento das condições históricas que determinaram a necessidade de existência da escola que, nos seus primórdios, foi direcionada mais exclusivamente a atender a uma parcela muito reduzida e privilegiada da população, expandindo-se, na modernidade, como instituição de passagem obrigatória também para as classes populares, a partir da reivindicação da escola como direito público, gratuito e laico.

São as crises que se instalam dentro de uma sociedade, a partir das lutas de classes, que levam ao repensar e conseqüente reestruturação da escola e de outras instituições sociais. Ao mesmo tempo, inclusive, vai-se redefinindo o conceito de trabalho, que deixa de ser processo de humanização para se configurar como processo de dominação de uma classe sobre a outra.

Explicando melhor: educação e trabalho não se separam, na medida em que é por meio do trabalho que o ser humano produz as suas condições de sobrevivência e educa as novas gerações para se apropriarem das formas de trabalho que possibilitam a sua reprodução social. O ser humano, como ser pensante e de ação, não apenas se apropria das formas de trabalho existentes, mas, ao contrário, aperfeiçoa essas formas, à medida que cria novas necessidades de sobrevivência.

A escola, portanto, sendo uma instituição que se ocupa da educação, possui uma concepção de trabalho que conduz a sua atuação. Historicamente, essa concepção se baseia na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Por isso, a criação da escola está vinculada, primeiramente, à função de elevar o nível de conhecimento teórico da elite, o que permitia a diferenciação dos seus membros daqueles pertencentes a classes da população desfavorecidas economicamente. As congregações religiosas, especialmente aquelas ligadas à Igreja Católica, a quem cabia a tarefa de educar os príncipes na monarquia, desejosas por manter seus privilégios, mantinham um tipo de educação direcionado a essas elites, diferente das estratégias de inculcação de uma moral às classes subalternas. Varela; Alvarez-Uria (1992, p. 70) pontuam:

Os reformadores católicos [...] porão especial empenho em constituir-se como preceptores e mestres de príncipes e ainda mais é claro, se são príncipes herdeiros. Procurarão igualmente educar aos novos delfins das classes distinguidas em colégios e instituições fundadas para eles [...]; tampouco se esquecem de abarcar postos nos colégios maiores das universidades reformadas. Os filhos dos pobres serão por sua vez objeto de “paternal proteção”, exercida através de instituições caritativas e beneficentes onde serão recolhidos e doutrinados.

Pelo exposto, é possível afirmar que, historicamente, não há neutralidade, nem universalidade na educação institucionalizada, primeiro pela Igreja, depois pelo Estado. Este último, assumindo o papel de instância legitimadora dos interesses da classe burguesa que, desejosa de se apoderar dos privilégios dos monarcas e da Igreja, desencadeou processos revolucionários, que culminaram com a sua chegada ao poder, instituindo uma nova sociedade, e, conseqüentemente, uma nova forma de educação, que acentua ainda mais, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, mas expande o acesso à escola às camadas populares, preparando-as para as atividades pouco valorizadas socialmente, mas produtoras das riquezas.

Nesse novo cenário político-econômico, era preciso dotar a classe trabalhadora de conhecimentos básicos necessários à modernização da sociedade, porém, de modo que se

mantivesse o processo de expropriação do trabalho, agora em benefício de outra classe que estava em ascensão. Por isso, a escola dual: uma destinada aos filhos da classe burguesa e outra aos filhos dos trabalhadores, com objetivos diferentes, mas com a disseminação de conhecimentos legitimados por esta classe.

Essa transformação histórica do público ao qual a escola se destina, nos leva a perceber com bastante nitidez que essa instituição serve para legitimar um tipo de sociedade, que é sustentada a partir da formação de um modelo de ser humano ideal para nela atuar (MELO, 2019). É nesse sentido que a educação proporcionada pela escola difere da educação informal, pela sua intencionalidade educativa. “A escola escolhe o que, como e quando ensinar, com base em intenções que nem sempre são conscientes para todos os sujeitos que nela atuam”, mas que estão a serviço de uma classe que busca a manutenção do seu *status quo* (MELO, 2019, p. 159).

Se a escola, portanto, desempenha um papel muito específico de preparar o ser humano ideal para a construção de um tipo de sociedade adequado à manutenção no/do poder de uma classe social particular, é compreensível a sua tentativa de se apresentar como instituição universal, homogênea e neutra. Esses adjetivos pretendem barrar as possibilidades de emersão das contradições que movem a teia social, por isso, a opção que se faz por confinar pessoas em um espaço que as imobiliza, sujeitando-as a regras, normas e padrões legitimados pela classe dominante. Conforme Varela; Alvarez-Uria (1992, p. 79):

Será nos colégios que se ensaiarão formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos que, mediante ajustes, transformações e modificações ao longo de pelo menos dois séculos, suporão a aquisição de todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa.

Diante do exposto, é possível compreender o percurso histórico-social, não livre de conflitos e rupturas, que permitiu a instalação da escola como instituição, que foi se estruturando para contribuir na conformação de modelos de homem e de sociedade. Nesse sentido, a Educação do Campo reconhece a importância da escola, embora não seja a escolarização a sua única bandeira de luta. Esse movimento educativo, que parte dos interesses das populações do campo e é fruto das lutas desses povos por políticas públicas que considerem seus modos de vida e produção, associa a escola a um outro modelo de sociedade, que retoma a vinculação indissociável entre educação e trabalho, entre teoria e prática, entre conhecimentos científicos e conhecimentos do cotidiano.

Dessa forma, a intencionalidade educativa da escola deve se pautar por dois vieses: a realização do projeto educativo mais amplo, que consiste em vincular escola e realidade, em

aproximar a escola do trabalho, da luta; e o cumprimento da tarefa específica relacionada ao ensino. Nesse sentido, a escola precisa dar conta de objetivos formativos, que consistem na formação de valores, atitudes, postura organizativa, hábitos de trabalho, demonstração de militância, indicação processual de capacidades intelectuais que precisam ser desenvolvidas; e de objetivos de ensino, relacionados ao que se pretende com os conteúdos escolares selecionados para o trabalho em cada ciclo ou etapa e em um ano letivo (CALDART, 2015).

A atuação da escola na proposta da Educação do Campo deve partir sempre de uma realidade específica, que deve ser inventariada de modo que a prática social seja o ponto de partida e o ponto de chegada da ação educativa, isto é, o conhecimento da realidade aparente que, após analisada e compreendida à luz dos conteúdos escolares, possibilitam o desvelamento das contradições existentes, potencializando a atuação consciente dos sujeitos e a transformação dessa realidade.

Sendo assim, a Educação do Campo nega o caráter naturalizado da escola, concebendo-a como construção sócio-histórica, redimensionando o seu papel, que deixa de ser o de legitimar as relações de dominação de uma classe sobre a outra, assumindo a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar as estruturas sociais vigentes, visando construir uma sociedade mais humana e justa.

Esse papel da escola leva à problematização não apenas do como e de quando ensinar/aprender, mas, sobretudo, o quê e o porquê dos conteúdos de ensino/aprendizagem. Segundo Lopes (1999, p. 17), os problemas de ensino-aprendizagem não se resumem a questões metodológicas, por isso, a importância de se analisar “[...] o processo de construção social dos conhecimentos, dos processos históricos de construção dos conhecimentos científicos e da legitimação ou não de diferentes saberes”. Portanto, a necessidade da compreensão de como se constitui o conhecimento escolar.

3. O CONHECIMENTO ESCOLAR NÃO É O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Visando introduzir a análise do processo de constituição dos conhecimentos adjetivados de escolares, que, numa visão hegemônica, aparecem como conhecimentos científicos, verdadeiros, neutros e inquestionáveis, recorreremos à seguinte parábola:

Certo professor, interessado em saberes culturais diversos, procurava na sua prática de pesquisa e docência descobrir os segredos que fundamentavam os comportamentos e as opiniões das pessoas. Um dia, nas andanças da vida, foi a um bairro periférico da cidade para participar de uma reunião a respeito dos problemas da comunidade. Durante a reunião, de repente, o tempo fechou e ao primeiro relâmpago, seguido de forte trovão, uma dona da casa começou a cobrir os espelhos com uma toalha. Ao questionar a senhora sobre o porquê de sua ação, esta senhora respondeu-lhe dizendo que tinha este costume por acreditar que os espelhos atraíssem raios. Diante da curiosidade do professor, os participantes da reunião começaram a questionar e buscar respostas para entender a razão pela qual os espelhos pudessem atrair raios. Esses questionamentos deram margens a uma investigação sobre os diferentes materiais contidos no espelho: madeira, vidro, papelão, pregos entre outros, e a buscar a relação desses materiais com a atração dos raios. Descobriram que a tinta de trás do vidro do espelho é do mesmo material com o qual se faz o pára-raios. Portanto, o que parecia ignorância ou credice tinha fundamento. E, no encontro respeitoso entre parceiros com diferentes saberes, o professor não desqualificou seus interlocutores como ignorantes nem desqualificou sua explicação como credice sem sentido, de modo que os portadores do costume de tapar espelhos com toalha não se recusaram a explicar porque tinham esse costume, tampouco deixaram de buscar coletivamente o que, no espelho, tinha o poder de atrair raios. No diálogo respeitoso, realizou-se um encontro de diferentes saberes e tanto o professor como os demais membros da comunidade aprenderam.

A parábola possibilita a compreensão de que diversos conhecimentos são produzidos de modo a explicar determinados aspectos da realidade, a partir da relação ser humano-natureza. Nenhum conhecimento é superior ao outro, ao contrário, cada um se constitui de diferentes elementos, possuindo diferentes lógicas. Na teia social, os diversos modos de explicação do real ora se articulam ora se afastam.

Contudo, numa sociedade de classes, alguns conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros, assumindo um caráter de superioridade, sendo legitimados como verdades absolutas e acabadas. A supervalorização de determinados conhecimentos repercute na escola, colocando-a como instituição transmissora dos conhecimentos científicos que, por serem universais (na visão hegemônica), resultam na tentativa de homogeneização das práticas de escolarização. Como se a educação escolar tivesse que ser a mesma nos diferentes contextos sociais.

Santos (2010) afirma que a partir da modernidade, foi possível a supervalorização da ciência em detrimentos de outras formas de produção do conhecimento. Segundo o autor, a negação de outros saberes e de suas formas de produção exprime opressão e contribui para perpetuar a divisão abissal da realidade social, uma vez que, segundo essa lógica, as formas de conhecer a realidade que não estejam relacionadas com a racionalidade moderna, tendem a não ser valorizadas e a desaparecer. “No campo do conhecimento, o pensamento abissal² consiste na

² Segundo Santos (2010), as formas de pensamento não-ocidentais têm sido tratadas de um modo abissal pelo pensamento moderno ocidental.

concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de outros tipos de conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 33).

Nesse sentido, o caráter exclusivo desse monopólio encontra-se no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade. Por essa perspectiva, outras formas de conhecimento, que não podem ser estabelecidas de acordo com o método científico, como é o caso dos conhecimentos populares, ilustrados na parábola supracitada, não são considerados relevantes ou comensuráveis, por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. Não se trata de negar o conhecimento científico, pois este “é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação” (SANTOS, 2006, p. 17), mas de reconhecer que existe uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, que contribuem para o desvelamento da realidade e da diversidade do mundo.

A Educação do Campo, numa perspectiva contra-hegemônica, reivindica o reconhecimento da multiplicidade de formas de organização da escola, de acordo com as especificidades do contexto no qual a instituição se insere. Nesse ínterim, os conhecimentos escolares aparecem vinculados à intencionalidade educativa da escola e ao contexto de vida dos sujeitos. Sobre isso, Moreira; Candau (2007, p. 21) esclarecem:

São indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido (a), que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o conhecimento escolar não é o próprio conhecimento científico, mas se constitui a partir dele e com ele dialoga profundamente, assim como dialoga com os conhecimentos do cotidiano. Esses dois tipos de conhecimento, ao adentrarem no contexto escolar, são ressignificados de modo a se tornarem ensináveis e aprendíveis. Sobre isso, Lopes (1999, p. 19) pontua: “o conhecimento científico e/ou erudito não pode ser transmitido na escola tal qual é produzido. Há necessidade de processos de transposição didática, capazes de tornar os saberes escolares dotados de especificidade, frente aos conhecimentos científicos e/ou eruditos”.

Nesse mesmo sentido, Santos (2009) argumenta que o conhecimento escolar tem características próprias, que o distingue de outras formas de conhecimentos. Não se trata de um conhecimento neutro, um produto fechado, mas sim, um conhecimento em processo, selecionado, ordenado e estruturado de modos particulares, nem sempre explicitado. A sua construção não é

uma produção individual; e sim, o resultado de um trabalho social, que passa por várias transformações até chegar como produto final nas escolas.

Nesse processo de análise da constituição do conhecimento escolar, diferenciando-o do conhecimento científico, Lopes (1999, p. 21) ainda acrescenta que este último “rompe com os princípios e formas de pensar cotidianos”, com os quais o primeiro “precisa dialogar, o que nos exige compreender como essas inter-relações entre diferentes saberes sociais podem acontecer, de forma a favorecer a socialização do conhecimento”.

Se o cotidiano não é o mesmo para todos os grupos, e o conhecimento escolar dialoga com esse cotidiano, então é inconcebível a ideia de conhecimento escolar como universal, válido em todo e qualquer contexto sócio-histórico. Vale ressaltar, porém, que num processo de democratização do conhecimento, não se trata de enaltecer o senso comum nem de construir uma nova ciência. “Ao contrário, [o conhecimento escolar] deve contribuir para o questionamento do senso comum, no sentido de não só modificá-lo em parte, como limitá-lo ao seu campo de atuação” (LOPES, 1999, p. 24).

O senso comum é aparência, não revela a contradição do mundo e das relações sociais que nele se estabelecem. O conhecimento científico, apesar de provisório, é resultado de investigações, transcendendo, portanto, o senso comum. Como na parábola do encontro de saberes que abriu esta seção, o conhecimento científico desvela o senso comum, alimentando o cotidiano, à medida que as experiências que neste se desenvolvem, servem de ponto de partida para o avanço do conhecimento científico. Lopes (1999, p. 24) conclui: “Considero, portanto, que o conhecimento escolar apresenta a contradição de ter como objetivos a socialização do conhecimento científico e a constituição do conhecimento cotidiano”.

Nessa perspectiva, a escola deve servir não apenas à transmissão/assimilação de conhecimentos científicos, mas também, à produção de novos conhecimentos, que vão enriquecendo o cotidiano. Melo (2014) pontua que, para além de um produto pronto e acabado, presente apenas nos discursos dos professores e nos livros didáticos, o conhecimento escolar, em uma visão crítica, contempla a participação efetiva dos alunos e dos professores em seu processo de produção. No entanto, Santos (2009) alerta que, para que esta participação aconteça, é necessário que as experiências escolares se articulem com as experiências cotidianas, favorecendo a participação dos alunos no processo de construção por meio de propostas que criem relações entre alunos e professores, entre conhecimentos científicos e culturais.

Os conhecimentos que são assimilados e construídos na escola devem conduzir à compreensão da realidade como totalidade que, segundo Rodrigues (2011, p. 105), fundamentado em Kosik: “Não se trata de conhecer todos os aspectos da realidade, mas sim concebê-la como um

todo que possui sua estrutura própria, que está em permanente desenvolvimento e que vai se criando no tempo e a partir das contradições”.

A compreensão da realidade como totalidade é dificultada dentro de uma lógica fragmentada dos saberes, pois, quanto mais se disciplinariza o conhecimento escolar, menos se possibilita a articulação entre os diversos conhecimentos e as diversas áreas do saber. Corroborando esse entendimento, Rodrigues (2011, p. 106), acrescenta que “[...] o todo só pode ser conhecido através do conhecimento de suas partes e as partes somente podem ser conhecidas pelo conhecimento do todo”.

Nessa perspectiva, é importante considerar ainda, a similaridade entre as ciências e a racionalidade específica que constitui cada uma, de modo a se encontrar as aproximações e os afastamentos ao se buscar a compreensão de fenômenos da realidade.

“Pensar a ciência como conhecimento escolar é pensá-la como um conhecimento sujeito a condicionantes sociais próprios da esfera escolar, portanto diferente do conhecimento dos centros de pesquisa e de outros saberes sociais” (LOPES, 2007, p. 195). O conhecimento científico é produzido dentro de um contexto social específico, assim, ao adentrar o contexto escolar, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, esse conhecimento passa por um processo de transformação que visa torná-lo didático. Importante ressaltar ainda que, no contexto escolar, chegam apenas fragmentos desse conhecimento mais amplo produzido nos centros de pesquisa.

Salientamos, dessa forma, que há um conjunto de interesses políticos, sociais e econômicos que balizam a escolha desses fragmentos, de modo que não se consiga a compreensão de uma totalidade a partir da integração destes. Lopes (2007, p. 196) adverte sobre as finalidades específicas de escolarização para as quais o conhecimento escolar é produzido socialmente, “[...] expressando um conjunto de interesses e de relações de poder em um dado momento histórico. Nessa produção, encontram-se imbricados processos de seleção e de organização dos conteúdos”.

A forma como o conhecimento escolar é compreendido e valorizado difere-se até mesmo, por aqueles que são filiados à pedagogia progressista, que sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. De um lado, *universalistas* afirmam que o papel da escola é assegurar aos estudantes o acesso à produção cultural considerada como de maior prestígio social e ao conhecimento historicamente acumulado e validado pela academia e pela sociedade, pois compreendem que existem conhecimentos universais e transculturais que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade e devem ser acessíveis a todos (SANTOS, 2009). Justificam suas posições na defesa de que os conhecimentos escolares são instrumentos indispensáveis na luta por justiça social, bem como, para a participação efetiva na vida em sociedade e que, negar o acesso de estudantes aos mesmos é uma forma de perpetuar a exclusão e desigualdades sociais.

Do outro lado, *não universalistas* afirmam que o papel da escola é valorizar a diversidade cultural existente na sociedade, organizando o currículo a partir das diversas experiências culturais, de modo que os estudantes reconheçam e valorizem a cultura do grupo a que pertencem (SANTOS 2009). Esse grupo refuta a ideia de que existam conhecimentos universais, pois acreditam que estes façam parte da cultura de um grupo específico e que a sua valorização contribui para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Ter professores (as) conscientes desses interesses e dos embates de forças antagônicas, conectados (as) com a realidade na qual sua prática docente se desenvolve e com domínio da área de conhecimento com a qual trabalham, pode representar o rompimento com a lógica capitalista que prega a racionalidade técnica, a universalidade e naturalização da escola, a superioridade do conhecimento científico, a homogeneização dos sujeitos e das práticas pedagógicas. Acreditamos que apenas o trabalho coletivo de professores com tais atributos pode contribuir para o rompimento dessa lógica. Segundo Rodrigues (2011, p. 107):

Pensar de forma interdisciplinar remete à necessidade de compreender a realidade como uma totalidade concreta e dialética e cada ciência, nessa perspectiva, aponta possibilidades e limites para a interpretação dos fatos sociais. Quanto maior o número de relações estabelecidas para analisar determinado fenômeno, maior será a possibilidade de se perceber a realidade em seu movimento permanente de desconstrução e reconstrução; portanto, cada ciência, parte e todo ao mesmo tempo, apresenta um instrumental singular e necessário para a apreensão deste processo.

Entendemos a complexidade desse processo de compreensão da realidade como totalidade, cujo caminho se faz a partir da integração dos diversos campos do saber que formam a grande área do conhecimento. No entanto, é preciso um esforço individual e coletivo, no sentido de relacionar cada parte com o todo, entendendo que é essa relação com o todo que dá sentido à parte. Assim, a equipe docente pode se constituir não somente como organizadora dos conteúdos já determinados previamente por outros, mas, sobretudo, como selecionadora dos conteúdos que devem compor o currículo, entendendo que não é o conhecimento científico o único e exclusivo tipo de conhecimento por meio do qual se busca compreender e reconstruir o mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar aberto a novas formas de fazer educação escolar é um passo importante quando se está inserido num processo de formação de professores para atuação num contexto muito específico – as escolas do campo, e dispostos a contribuir com a elaboração de uma nova proposta

educativa que se vincula à tentativa de construção de outro modelo de sociedade, cujo foco é a humanização do sujeito.

Para tanto, é fundamental repensar a função da escola, entendendo-a como instituição que foi se constituindo historicamente com uma finalidade social muito definida: ocupar-se da educação formal das novas gerações. Qual, portanto, seria o conteúdo dessa educação? A resposta a esse questionamento nos remete à consideração de condicionantes políticos, econômicos e sociais, pois a escola, pela sua intencionalidade educativa, serve para conformar um tipo de sociedade e, conseqüentemente, um tipo de ser humano para atuar nessa sociedade.

A Educação do Campo compreendendo ser a escola uma construção humana, entende que é tarefa dos seres humanos transformá-la, no sentido de que se ocupe da formação de sujeitos críticos, participativos, lutadores sociais. A escola, portanto, tem um importante papel na construção de um mundo mais justo, igualitário, desde que os conhecimentos que transmite/produz sirvam para potencializar os sujeitos na busca da transformação qualitativa de suas realidades.

Se os conhecimentos escolares são constituídos de fragmentos do conhecimento científico e do conhecimento do cotidiano, que se retroalimentam, então, o diálogo entre professor e aluno é essencial para que se possa captar o cotidiano dos alunos ao serem selecionados os conteúdos das disciplinas, pois é importante que haja a transformação do senso comum em saber crítico e fundamentado.

Ressaltamos que, após os estudos realizados, compreendemos que a organização do conhecimento escolar por disciplina é importante no processo de compreensão da realidade como totalidade, no entanto, o que se busca superar é o isolamento de cada disciplina, a partir de um planejamento que permita a interpenetração, o diálogo entre elas.

Acreditamos que, nesse sentido, um caminho seria pensar na interdisciplinaridade a partir da categoria totalidade, originária do materialismo histórico-dialético, na qual todas as disciplinas dialogam para a compreensão dos fenômenos sociais, desvelando as contradições existentes e buscando formas concretas de intervenção na realidade.

Por isso, é fundamental que sejam implementadas práticas dialógicas no contexto da LEdoC, com a realização de estudos que contemplem: 1) o aprofundamento dos conteúdos da Química, da Física e da Biologia, de modo que cada professor responsável por cada ciência consiga ver os conteúdos em suas partes específicas, mas relacionados com o todo, pois este conhecimento dará condições de selecionar com segurança os conteúdos necessários à formação do professor do campo; 2) estudo da proposta de escolarização que está sendo desenhada pelo movimento de Educação do Campo, o que permitirá romper com a lógica hegemônica de estruturação do saber e

do fazer escolares; 3) o aprofundamento do conhecimento teórico-metodológico sobre interdisciplinaridade na perspectiva da totalidade.

Práticas dialógicas supõem trabalho coletivo, avaliação dos erros e acertos, das potências e dos limites do trabalho empreendido. É preciso, portanto, superar as barreiras entre as pessoas e entre as disciplinas em prol do aluno, da formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

LOPES, A. C. Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações. In: LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MELO, K. R. A. **Protagonismo infantil na escola do campo: caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares**. 2019. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

RODRIGUES, R. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 101-126.

SANTOS, B. S. Introdução. In: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado** (Org.). São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-56.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. In: Currículo: conhecimento e cultura. **Salto para o Futuro**. Ano XIX – nº 1, p. 10-14, abr., 2009.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.