



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Os manuais didáticos e a educação

Sinop, v. 12, n. 1 (30. ed.), p. 219-239, jan./jul. 2021

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

DINÂMICAS CULTURAIS NA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: jovens, livros didáticos e a especificidade

CULTURAL DYNAMICS AT SCHOOL AND THE ORGANIZATION OF TEACHING EXPERIENCES IN A FIELD SCHOOL: young people, textbooks and specificity

Edilaine Aparecida Vieira

RESUMO

Discute as relações entre especificidades das escolas do campo, suas dinâmicas culturais, os livros didáticos e os jovens. Tem como objetivo analisar a presença dos livros na vida escolar, buscando evidências da existência de especificidades que justifiquem a necessidade ou não de livros produzidos especialmente para alunos, nesta condição particular. A pesquisa de abordagem etnográfica foi desenvolvida em uma escola de Assentamento. As discussões fortalecem a ideia da existência de livros comuns às escolas do campo e da região urbana, mas com a possibilidade de produções alternativas de materiais didáticos a partir da experiência social e da cultura local.

Palavras-chave: Escola do campo. Jovens do campo. Livros didáticos.

ABSTRACT

It discusses the relationship between specificities of rural schools, their cultural dynamics, textbooks and young people. It aims to analyze the presence of books in school life, looking for evidence of the existence of specificities that justify the need or not for books produced especially for students, in this particular condition. The research of an ethnographic approach was carried out at a Settlement school. The



discussions strengthen the idea of the existence of books common to schools in the countryside and in the urban region, but with the possibility of alternative production of teaching materials based on social experience and local culture.

Keywords: School in the countryside. Young people in the countryside. Textbooks.

Correspondência:

Edilaine Aparecida Vieira. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora efetiva do Governo do Estado de Santa Catarina, na Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Integra o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas – NPPD/UFPR. Abelardo Luz, Santa Catarina, Brasil. E-mail: edilaaparecidavieira@gmail.com

Recebido em: 31 de dezembro de 2020.

Aprovado em: 31 de janeiro de 2021.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/4255/2981>

1 INTRODUÇÃO

A experiência de educação desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST tem se mostrado como um projeto contra hegemônico, no qual a educação e o ensino estão atrelados a um novo projeto de sociedade. Referir-se a um novo projeto de sociedade significa também pensar e propor um novo modelo de educação. Nesta lógica, educação é entendida como direito de todas as pessoas, e deve ser assegurado no lugar onde se vive, considerando o conjunto de suas necessidades humanas e sociais. Porém, na prática cotidiana não ocorre de maneira linear, e em muitas situações só se efetiva em meio a lutas enfrentadas pelos sujeitos organizados.

O MST é um movimento social de luta pela terra e reforma agrária. Tem como marco inicial o primeiro encontro Nacional em Cascavel-PR, em 1984, já com participação dos Sem Terra, pois, desde 1979, já estavam ocorrendo ocupações de terra pelo Brasil, sendo que a primeira aconteceu nas Fazendas Macali e Brilhante no estado do Rio Grande do Sul, organizadas pela Comissão Pastoral da Terra – CPT. Os primeiros registros de crianças nas ações datam de 1980, no município de Ronda Alta, na Encruzilhada Natalino, e, por conta disso, nasce a preocupação com

a educação e a necessidade de organização de um setor específico, e de lutas nesta mesma direção (CALDART; SCHWAAB, 1990).

A garantia do direito à escola era uma condição para que a luta pela terra desenvolvesse; portanto, a princípio, a escola e o projeto de educação não surgem na organização como determinismo político-ideológico, mas é resultado das demandas reais que são desencadeadas nos processos de ocupação da terra.

Desta forma, em termos históricos, registra-se um constante movimento de luta por escolas em acampamentos e assentamentos, sendo que a década de 1990 é marcada por um conjunto de experiências desenvolvidas nas escolas de acampamentos e assentamentos. É neste cenário que em 1997 o MST constrói o seu I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária – ENERA, com objetivo de socialização das várias experiências que estavam em desenvolvimento em suas escolas. Ao mesmo tempo lançava desafios para o próximo período, entre eles, a demanda por políticas públicas, que permitiria viabilizar e avançar no trabalho que estava em curso. O I ENERA foi realizado em Brasília-DF, na Universidade de Brasília; o encontro contou com participação de professores das escolas de acampamentos e assentamentos, professores universitários convidados, representantes do MAB e de pastorais sociais da CNBB; contou com apoio da Unicef, da UnB e Unesco. O tema central foi “Movimento Sem Terra: por escola, terra e dignidade”.

Assim se fortaleceram as discussões em direção ao nascente Movimento por Educação do Campo, que se efetiva e marca as primeiras ações no ano de 1998. Vale reforçar que a ampliação da discussão para o conjunto dos sujeitos do campo, em nome da Educação do Campo, possibilitou avanços significativos para manutenção de escolas existentes, conquista de outras, e exerceu pressão por políticas públicas, sob o princípio: “agimos para provocar o Estado a agir” (MST, 2017, p. 81).

A escola de Ensino Médio, na qual a pesquisa foi desenvolvida, constitui conquista deste período, localizada no município de Abelardo Luz, Estado de Santa Catarina, sul do país, atende hoje 100 alunos do ensino médio. Abelardo Luz, concentra o maior número de assentamentos do estado de Santa Catarina, são 1.500 famílias, 22 assentamentos. É nesta região, e específico na Escola Paulo

Freire, que a pesquisa empírica foi desenvolvida, tendo como colaboradores jovens com idade de 15 a 21 anos e seus professores.

No presente trabalho, a temática central está nas relações entre especificidades de escolas do campo, as formas organização do trabalho pedagógico, as dinâmicas em relação à produção do conhecimento, os livros didáticos produzidos e distribuídos pelo governo federal para as escolas públicas brasileiras e os jovens do ensino médio. O problema de pesquisa deriva das discussões realizadas no país sobre a necessidade de produzir livros específicos para as escolas situadas em área rural, diferentes em conteúdo e forma dos livros para escolas urbanas, e as polêmicas geradas por essa proposição.

Conceitualmente, tem como ponto de partida a escola entendida como construção social (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Entende-se que este conceito pode contribuir para explicar elementos presentes na experiência escolar originada nas lutas do movimento social, que se nega a reproduzir a escola capitalista, evidenciando-se assim a força que os sujeitos da educação imprimem em suas ações. Mas ao mesmo tempo, apesar dos avanços que podem ser apontados, essa construção é marcada pelas determinações estruturais e conjunturais que dificultam a realização das propostas e que criam embates e tensões (VIEIRA, 2018).

O objetivo principal foi analisar a presença dos livros didáticos na vida escolar, buscando evidências da existência de especificidades da escola que justifiquem a necessidade ou não de livros produzidos especialmente para tais alunos, nesta condição particular, isto é, para jovens do ensino médio do Brasil contemporâneo que vivem e estudam em Assentamentos da Reforma Agrária. Sociologicamente, a perspectiva foi de dar espaço para o ponto de vista dos sujeitos (BOURDIEU, 2002), neste caso os jovens alunos e os professores que produzem a vida escolar na localidade.

A pesquisa se articula às discussões do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná. As análises foram desenvolvidas em abordagem que articula contribuições da Sociologia, da Antropologia e da História, na perspectiva recomendada por Rockwell (1997) e por Schmidt e Garcia (2008), para estudos em casos que focalizam as relações entre cultura, escola e ensino. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem etnográfica.

A pesquisa empírica foi realizada, com a colaboração 91 alunos da escola. Destes jovens, 36 são meninas e 55 são meninos. Na oportunidade da aplicação dos instrumentos, foi solicitado que os alunos escolhessem um pseudônimo, que foi mantido durante o processo de pesquisa empírica, para preservar a identidade dos participantes e ao mesmo tempo permitir analisar as respostas de um mesmo colaborador nos diferentes instrumentos.

2 CONCEITUAÇÕES PARA ENTENDER A ESCOLA E AS DINÂMICAS RELATIVAS À ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

[...] parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum. (BOURDIEU, 1998, p. 212).

A escola faz parte de uma estrutura social complexa, e a força da reprodução não é desconsiderada; porém tais considerações permitem entender que nela não apenas se reproduz um modelo de sociedade, mas ela tem a capacidade de produzir elementos característicos de uma cultura própria, justamente porque nela existem sujeitos e estes possuem vontades e imprimem significados a suas ações. Neste conjunto de aspectos há de se considerar que as interferências têm relação com o desejo e luta individual dos sujeitos, mas também com as ações dos sujeitos coletivos, que em luta provocam transformações.

É inegável o poder da estrutura na constituição das relações sociais, entre elas a educação, reconhece-se a capacidade do sistema em imprimir na sociedade relações dominantes, porém, a partir dos referenciais de base nesta pesquisa, é possível entender, no que se refere a educação, que a escola reproduz, mas também modifica, que ela tem função de transmitir determinado conhecimento, mas também produz conhecimento. Esta afirmação estabelece conexões com as formulações de Forquin (1993, p. 28), quando afirma que:

a escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se geram riquezas materiais, onde se travam intervenções sociais e relações de poder, ela é também – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e transmissão de saberes e de símbolos.

Ainda neste sentido, Williams (1992) considera que embora os sistemas educacionais pretendam transmitir conhecimento ou cultura em um sentido absoluto, “é obvio que os sistemas diversos, em épocas diversas e em países diversos transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e de cultura”, e ainda, segundo o autor “há relações fundamentais e necessárias entre essa versão seletiva e as relações sociais em vigor” Williams (1992, p. 183).

Está, portanto, na origem da escola a separação entre ela e a vida dos alunos. Observando a história da escola e as formas pelas quais se constituiu a defesa da inclusão de todos nessa instituição, percebe-se que para o filho do trabalhador, o fato de frequentar a escola era, de certa forma, retirar-se do trabalho, em torno do qual girava a sua vida. Assim, por negar a particularidade das condições específicas dos tempos de vida, por construir na escola um mundo separado da vida real das crianças e dos jovens, por se afastar do trabalho, o universo da escola acabava sendo estranho a esses alunos, característica que, com algumas alterações produzidas pelas transformações na vida social e no trabalho, permanece até a atualidade.

E na sociedade capitalista, que vem marcada por um sistema dual de educação, a escola incorpora os embates da luta de classes, e assim a cultura social e a herança familiar interferem no sucesso ou no fracasso escolar. Nessa direção, pode-se destacar que a escola para a massa trabalhadora objetiva oferecer uma formação com instrução mínima, centrada em formar indivíduos preparados para a forma de trabalho que caracteriza a sociedade capitalista.

Essa característica de separação entre a vida e a escolarização caracterizou, segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), uma determinada “forma escolar” que se estruturou desde o século XVII, na França. Em sua análise sócio histórica, os autores se opõem à concepção historiográfica continuísta no que se refere à educação – de forma similar ao que faz Enguita (1989) – e evidenciam a necessidade de compreender um certo “modo de socialização” que “aparece” nas sociedades europeias, em certa época: “[...] é uma forma inédita de relação social entre um ‘mestre’ (num sentido novo do termo) e um ‘aluno’, relação que chamamos pedagógica” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Ela é inédita e distinta, pois, “se autonomiza em relação a outras relações sociais”, o que tira dos grupos sociais suas prerrogativas e competências para ensinar as crianças e jovens, que até então aprendiam na própria vida. Instaure-se, então, um lugar específico para ensinar e aprender – a escola, “espaço cuidadosamente concebido e organizado” para esse fim (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Para Caldart (2011) a forma escolar instituída da sociedade capitalista estabelece relação muito mais com o formato das relações sociais, que acontecem no interior da escola inclusive no trabalho pedagógico, com o isolamento das questões da vida e das lutas sociais, do que com os conteúdos de ensino em si. Para ela, a forma escolar que temos hoje é produto de uma configuração histórica, concordando com as ideias de Vincent, Lahire e Thin (2001) quando afirmam que a forma escolar é produzida em uma determinada formação social, em certa época – e pode ser situada como “invenção” dos séculos XVI – XVII.

Por outro lado, há de se considerar, a partir dos estudos de Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 11) sobre a escola mexicana, que se tornam possíveis outras formas de conceitualização. Para as autoras, apoiando-se em Aricó (1982, p. 95), “a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina”, pois mesmo que ela apresente linhas e uma estrutura geral que representa um mesmo sistema, “a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado”.

Assim, de acordo com as autoras mexicanas, cada escola constrói seus processos de maneira particular, sob influência e a partir de situações e de sujeitos individuais ou coletivos organizados em movimentos sociais, mesmo sobre influência de uma estrutura geral do capitalismo. Para elas, as formas de relações predominantes tais como prioridades administrativas, condições trabalhistas, tradições docentes, e outras questões que constituem uma trama real na qual se realiza a educação, podem interferir no curso de cada realidade, mas também são apropriadas e transformadas e, portanto, não são apenas reproduzidas.

Com base nisso, é possível aceitar, a partir das autoras, o conceito de escola como construção social, perspectiva que se torna relevante para esta pesquisa (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). As autoras contribuem para se fazer uma

contraposição às perspectivas homogeneizantes de escola. Uma distinção a destacar, nessa perspectiva, é assim explicitada pelas autoras:

A escola [na teoria tradicional] tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. [...] Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos, os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 12-13).

A escola do MST se apresenta como uma proposta ancorada nos princípios do movimento social, que assume uma contraposição ao modelo clássico tradicional de educação, propondo entre outras questões a reestruturação das formas de trabalho escolar, em particular aquelas que afetam os conteúdos e modos de ensinar. Para isso, são necessárias transformações em múltiplas dimensões.

A partir dos estudos desenvolvidos por Vieira (2018); Vieira e Garcia (2019), constata-se que, embora as teorias privilegiadas pelo MST remetam a concepções homogeneizadoras, por força da ênfase nos processos de reprodução, o caminho percorrido na pesquisa conduz à problematização dessa concepção, tomando por referência os próprios avanços e transformações que foram gerados, nas últimas décadas, pelas ações dos sujeitos que se articularam em torno da problemática da escola do campo. Nesse sentido, a ação dos sujeitos no espaço da escola demanda atenção dos pesquisadores, sem com isso negar a força das estruturas na produção das condições materiais em que a escolarização se realiza.

A pesquisa considera que a escola está viva e nela é possível construir diferentes processos, inclusive se contrapondo à estrutura e aos processos educacionais que parecem estar cristalizados nos moldes tradicionais. Nesta direção, e concordando com as palavras de Chervel (1990, p. 182), não é aceitável “a concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela”, visto que a escola tem capacidade de produzir uma cultura específica e original.

A opção por desenvolver uma análise empírica, metodologicamente com abordagem etnográfica, que articula contribuições da Sociologia, da Antropologia e da História, na perspectiva recomendada por Rockwell (1997) e por Schmidt e Garcia (2008), para estudos em casos que focalizam as relações entre cultura, escola e ensino, permitiu compreender a escolas e as relações que compõem o cotidiano, as configurações do trabalho escolar que ali se realiza e, em especial, compreender relações dos jovens com sua escola e com os livros escolares que ali circulam. Lembra-se, como elemento que justifica e atravessa a produção da pesquisa, a questão da especificidade que sustenta a existência de uma modalidade denominada Escola do Campo e, como decorrência, a proposição de um Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD-Campo), que oferece livros especialmente feitos para alunos que vivem no/do campo.

3 COMPLEXOS DE ESTUDO, LIVROS DIDÁTICOS E ESPECIFICIDADE DO CAMPO: dinâmicas de organização do conhecimento escolar em uma escola de assentamento

Na noite, de 23 de dezembro de 1997, os Sem Terra chegaram de madrugada, sem convite, derrubaram os portões, ouvia-se muitos gritos, não gritos de terror, mas gritos de pessoas indignadas com o governo, assim, reivindicavam seus direitos, forma simples de dizer que nós, os trabalhadores existimos, que não somos meros escravos da sociedade que nos explora¹

O ensaio poético do aluno da escola registra lances da história vivenciada por centenas de famílias no dia 23 de dezembro de 1996, durante a ocupação da fazenda de Saldanha Ribas². De acordo com os assentados, nestas terras, pouco se produzia e em quase nada se contribuía para o desenvolvimento local, pois, a produção agrícola era insignificante perante a extensão de terra que o proprietário dispunha. Após a ocupação, intensos momentos de negociação entre INCRA e fazendeiro resultaram na distribuição de 3.995 hectares do latifúndio à 270 famílias que obtêm, hoje, sua subsistência através da agricultura familiar, sendo o maior assentamento do estado de Santa Catarina.

¹ Alunos do 2º ano Técnico da Escola (apud PPP, 2020, p. 4).

² Fazendeiro que a época residia em Curitiba-PR.

A escola campo de pesquisa, nasce deste processo de luta por terra, que paralelo, gera um movimento de luta por escola. A origem da escola tem ligação direta com às propostas do MST, cuja concepção revela preocupação com o todo do desenvolvimento humano, sua relação com as questões sociais e o movimento da história, como é possível perceber neste trecho no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020, p. 2).

Isto implica desenvolver novos valores, novas práticas sociais, e uma nova consciência organizativa e autonomia de decisão. Queremos assim, desenvolver uma prática pedagógica de interesses dos trabalhadores, que ajude a solucionar os problemas de sua comunidade e de sua classe. Assim, educar significa para nós criar condições para que as pessoas atuem, interajam, reflitam e teorizem sobre sua prática cotidiana no trabalho, no seu fazer político, na vida familiar e comunitária, transformados e transformando a sociedade a qual pertence. (PPP, 2020, p. 2).

A chegada dos seis ônibus escolares anuncia o início de mais um dia letivo. As crianças e jovens que estudam desde a educação infantil até o ensino superior, nas diferentes escolas que estão situadas na sede do assentamento José Maria, nas redes: municipal, estadual e federal dividem o mesmo transporte e neste espaço de socialização, os alunos compartilham diferentes relações, sentimentos. Os ônibus estão quase sempre lotados e permanecem aproximadamente durante uma hora, pois as distâncias variam entre 1 e 25 Km. No ônibus, observa-se um constante movimento de brincadeira, “algazarra”, mas também, observa-se, mesmo que em número reduzido, alunos com cadernos ou livros didáticos ou de literatura, lendo ou fazendo atividades (tarefas). O uso dos celulares é uma opção bastante usada para passar o tempo, em especial para ouvir música.

Alguns costumes, que são típicos da vida no interior, se mantem e são visíveis na chegada de alguns destes alunos: o “aperto de mão” entre os meninos, e alguns deles inclusive repetem este mesmo gesto em relação às pessoas que já estão ali, professores, funcionários. As meninas também têm esta iniciativa, e com um beijo no rosto, um abraço, demonstram o mesmo sentimento.

A escola é pequena, cercada por uma tela transparente que permite a observação tanto de fora para dentro, como de dentro para fora. O portão leva para uma área coberta, que é o espaço de convivência, que se forma pela união das duas alas, onde ficam a parte administrativa da escola, a sala de professores, a cozinha,

as três salas de aulas e os banheiros. Os desenhos nas paredes, feitos pelos alunos, e alguns pilares coloridos, quebram o gelo que é próprio de prédios escolares, com cores neutras e estruturas padrão. Entre os desenhos e frases, destaca-se a indicação registrada na epígrafe: “para que (m) serve o conhecimento”, a pintura foi construída em 2016, durante a ocupação das escolas, no contexto das discussões sobre a reforma no ensino médio. Ela revela que trata-se de uma escola diferente e que os sujeitos presentes ali estabelecem outras relações com a escola, que por consequência remete ao processo pedagógico ali construído.

A escola organiza o trabalho pedagógico a partir dos complexos de estudo, que constituem uma proposta educativa que inicialmente foi gestada na URSS no período entre 1917 e 1931, no contexto da Revolução Russa, a qual, no campo educacional, vislumbrava a criação de nova escola, que contribuísse para a edificação do socialismo. O MST, ao buscar na experiência soviética, fundamentos, que passariam a incorporar sua proposta pedagógica, incorporam as suas formulações nos princípios como: autoconsciência e a auto direção dos estudantes e trabalhadores na edificação da história, a relação teoria e prática e a formação ampla/omnilateral, que se revelam centrais também no projeto da escola Paulo Freire.

Os complexos, formulação da didática socialista, visam operacionalizar a escola do trabalho. Na experiência russa, eles são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (NARKOMPROS, 1924, apud FREITAS, 2009, p. 36).

De acordo com Sapelli, Freitas e Caldart (2015, p.15),

articulam em si ao mesmo tempo, trabalho, conhecimento das bases das ciências e das artes (na forma de conteúdos e objetivos de ensino), processos de auto-organização dos estudantes, métodos específicos de ensino das disciplinas envolvidas no complexo e práticas de avaliação do conjunto das dimensões trabalhadas em cada período de estudos.

Ou seja, de acordo com a proposta dos complexos, a escola precisa se “vincular à atualidade, ao trabalho e precisa internalizar a auto-organização dos estudantes” (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015, p. 25). A auto-organização

representa esta forma de articulação dos jovens com o todo da escola, com os processos pedagógicos que nela são desenvolvidos.

A organização pedagógica tendo como referência os complexos de estudo, tem sido um grande desafio para a escola, que precisa constantemente se reorganizar, pois a estrutura da escolar pública na sua forma atual é fechada, o que limita o desenvolvimento de muitas atividades pedagógicas.

É certo que esta experiência compreende enormes desafios, pois a escola desde sua origem é composta de uma ‘forma escolar’ que impedem que muitas questões se efetivem na prática. Neste caso específico, que diz respeito a pensar o currículo por áreas do conhecimento, nos cercam dificuldades como, por exemplo, a nossa formação inicial como educadores dentro de instituições formais tradicionais, fragmentada e disciplinar, que de uma forma ou de outra interfere no processo de implantação do novo; também apontamos a estrutura escolar, que não permite tempo para planejamento coletivo, fator essencial quando nos referimos ao trabalho por área (PPP, 2020, p. 18).

O planejamento da aula segue um encaminhamento geral que tem como base a proposta de organização do trabalho pedagógico da escola, por “Complexos de Estudos” que traça ações coletivas que envolvem de forma ampla o assunto, como seminários, filmes, visitas e viagem de estudo. Também há espaço para a ação individual, que fica expressa no planejamento de cada professor.

A construção das aulas, de acordo com informações dadas pelos professores e pelos registros de observações realizadas durante a pesquisa, é feita a partir de diferentes recursos, entre eles a internet, na qual os professores buscam em especial textos e vídeos; apoiam-se também em revistas específicas da área; em livros didáticos diversos; e no livro didático em uso pelos alunos.

Os livros didáticos estão entre os materiais utilizados por alguns professores na organização do planejamento da aula, e são utilizados pelos alunos em atividades do dia a dia da escola. Mas de acordo com os resultados obtidos na pesquisa empírica, também têm sido utilizados pelos jovens da escola de forma autônoma, como instrumento de pesquisa, de leitura, entre outras atividades. Os resultados corroboram as constatações feitas por outros pesquisadores de que o livro é elemento da vida das escolas (FERNÁNDEZ, 2005; GARCIA, 2007) e, portanto, da vida dos sujeitos da escola.

No Brasil a existência de um Programa Nacional de Livros Didáticos, o PNLD, garante uma relação diferenciada em relação a outros países. O programa possibilita que todas as escolas, independente do lugar onde estejam situadas, sejam beneficiadas pelo programa – garantindo recursos no âmbito do Governo Federal para a presença destes materiais nas escolas. Na atualidade oferece os mesmos livros para escolas do campo e da cidade nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Para os anos iniciais do ensino fundamental foi oferecido, no período de 2012 a 2019, livros diferentes para as escolas do campo, através do PNLD-Campo. Estas diferenças em relação ao acesso de livros diferentes geraram discussões e constituiu um dos elementos principais que motivou esta pesquisa.

Nesta direção, guiados pela problemática central, relacionada aos elementos que compõem as dinâmicas desta escola de assentamento, que atende jovens de ensino médio, com vistas a compreender relações que podem ser estabelecidas entre as demandas por especificidades em sua escolarização, com base nas proposições decorrentes das orientações do MST, nas condições específicas de ser jovem em uma situação particular, determinada e, finalmente, diante da existência de um programa para a produção de livros específicos para os alunos do campo (PNLD-Campo), diferenciados daqueles usados por alunos das escolas urbanas.

Assim, esta pesquisa foi ao encontro dos jovens alunos, com atenção para as relações que estes sujeitos da escola estabelecem com os livros, elemento da cultura escolar que foi escolhido aqui para problematizar as tensões – materializadas nos livros didáticos – entre uma educação escolar pautada no universal ou na particularidade. Este tema está em pauta nas discussões sobre a especificidade desejada às escolas do campo, na questão focalizada nesta pesquisa.

4 HÁ NECESSIDADE DE LIVROS DIFERENTES PARA ALUNOS DO CAMPO E DA CIDADE?

O lugar social ocupado pelos jovens pode determinar os limites e as possibilidades de uma determinada condição juvenil, e das relações que estes sujeitos estabelecem com o trabalho, com seus pares, com a escola, com suas lutas e com a sociedade, sobre influências de diferentes forças. No sistema capitalista, os

jovens das classes populares têm como grande desafio a garantia da própria sobrevivência, que ocorre na tensão da busca por conquistas imediatas, desejos e necessidades do momento e depois por um possível projeto para o futuro, do que cada um virá a ser. Esta questão, é assim formulada por Tenti-Fanfani (2000, p. 5)

La posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad está determinando diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente, por lo tanto, no es un estado por el que necesariamente pasan todos los individuos en una sociedad determinada. En muchos casos hasta la propia experiencia de la infancia es un “privilegio” que se niega a muchos niños y niñas que viven en condiciones de pobreza extrema tanto en el campo como en las grandes ciudades del continente .

Compreendendo os jovens enquanto sujeitos sociais e históricos, com capacidades, desafios e limites de seu tempo histórico, pensar e refletir sobre o papel e a importância que os jovens possuem nos rumos da sociedade e nos processos educativos realizados nas escolas localizadas em áreas de assentamentos é considerar os jovens como indivíduos cheios de sonhos e saberes que contribuem na organização da escola enquanto um lugar contraditório, porém de inúmeras possibilidades.

Os jovens, de maneira geral, chegam à escola pública, na sua diversidade, são sujeitos que constroem suas vivências a partir das questões locais e sob influência global, que em uma relação recíproca vão construir um “modo de vida”³, que por sua vez guarda relações como o modo de produção.

Os jovens da pesquisa cursam o Ensino Médio regular, são filhos de famílias de Assentamentos de Reforma Agrária – MST, da região de Abelardo Luz e Passos Maia (Estado de Santa Catarina). A maioria dos jovens estudou em escolas do campo em toda escolarização ou na maior parte dela. Na sua maioria (80%), os jovens alunos trabalham na agricultura com os pais. Quando não estão na escola gostam de ouvir música (50%), praticar esportes (30%), e usar a internet (17%).

A pesquisa registra que boa parte dos jovens gosta de ler, mas lê apenas o que interessa a eles, ou aquilo que precisam ler. Entre as atividades de leitura mais realizada por eles estão mensagens de *facebook* (61%) leitura de livros de gosto

³ Para Williams (1969, p. 20) o modo de vida representa não “apenas maneira de encarar a totalidade, mas ainda a maneira de interpretar toda a experiência comum e, à luz dessa interpretação muda-la”

pessoal (41%). Quanto ao centro de interesse da pesquisa, situa-se que os livros didáticos também aparecem entre as respostas dos alunos, com 30% da opção entre os jovens, índice um pouco acima dos dados oferecidos pela pesquisa nacional citada anteriormente, que aponta que 21%, dos jovens de 14 a 17 anos referem os livros didáticos como o tipo de livro mais lido no último ano.

Em relação ao uso dos livros na escola, os jovens apontam que os livros são muito utilizados em sala de aula, pela solicitação do professor, algumas vezes na semana. Eles indicam como livros mais utilizados: Matemática, Geografia, História e Sociologia. 95% dos alunos diz usar o livro para fazer atividades solicitadas pelo professor: resolver exercícios, fazer síntese, pesquisar, estudar para a prova. Eles informam usar o livro por interesse ou necessidade para: estudar para prova, entender o conteúdo, curiosidade de conhecer mais coisas, ler textos, acompanhar as explicações em aula. Destaca-se que os livros são usados também por iniciativa dos próprios alunos, abrindo a perspectiva para a função documental do livro indicada por Choppin (2004).

Para os jovens os livros didáticos podem ser interessantes. Para os jovens colaboradores, a música é um dos elementos que mais chama atenção nos livros, seguida de curiosidades. Durante a pesquisa a música também apareceu como a atividade que mais gostam de fazer em momentos de lazer, quando não estão trabalhando ou estudando.

Do ponto de vista deles seria importante que elementos da vida e os problemas sociais estivessem presentes nos livros, de acordo com os jovens alguns livros já fazem isso. E quando ocorre possibilita debates em sala de aula. Para a maioria deles, o livro que mais apresenta assuntos relacionados à vida e aos problemas sociais são: Sociologia, História e Geografia.

A preocupação com a relação entre os conteúdos e a vida foi manifestada também pelos professores. Do ponto de vista do professor de geografia da escola, os livros são pensados no global, e assim defende que o papel do professor está em estabelecer o diálogo com o local. Para ele,

(01) Professor de Geografia: Alguns conteúdos certamente acabam de um modo ou de outro influenciando no cotidiano e tem a ver ali com a geografia... porque a geografia é mais fácil de relacionar... eu consigo com uma certa facilidade estar

relacionando os conteúdos aqui com a realidade deles, mas não todos. [E reconhece que] o livro em si não traz a relação, é a gente que tem que pegar aqui ali e pensar na realidade deles e tentar relacionar... para tentar fazer eles entenderem um pouco melhor, mas direcionando assim... ou mais diretamente... assim... trabalhando um pouco a realidade, mais puxado para o campo.

A escola do campo tem procurado em sua proposta trazer o aluno, como parte do processo escolar, os incluindo nas discussões, preocupada em colocar as demandas dos sujeitos da escola, sua vida no contexto escolar, “[...] grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude, [...] não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Há evidências que a escola, em estudo, difere deste indicativo geral apontado por Dayrell (2007), pois apresenta esta aproximação com a vida destes jovens. É importante que se tenha em mente que sua origem é a luta pela Terra, a ação do MST e a defesa de uma escola com determinadas características – apesar das dificuldades e contradições impostas pelo real. Nesse sentido, é preciso reconhecer alguns avanços que decorrem das opções feitas nessa escola, em particular, entendida menos como uma instituição e mais como produto de uma construção social.

Em relação aos livros, destaca-se que a entrada da Educação do Campo em um programa respeitado em nível nacional como o PNLD significou uma conquista, que derivou de reivindicações do conjunto dos movimentos sociais envolvidos e das condições objetivas, conjunturais, de organização do estado brasileiro em dado momento histórico. Porém, a medida em que a produção de livros é regulada pelo Estado, na relação com as editoras comerciais – que a rigor são os mesmos grupos que produzem materiais do PNLD – é que problematizamos a questão e trouxemos, com força neste trabalho, a voz dos jovens e o que pensam sobre questão.

Para 63% dos jovens colaboradores, os livros didáticos devem ser iguais para as escolas do campo e da cidade. Nas palavras deles “todos devem ter o mesmo livro, porque todos estão à procura de conhecimento e não importa se estudo em uma escola urbana ou do campo, e sim importa o aprendizado sem diferenças.” (Aluno A).

O PNLD ofereceu, até 2018, livros diferenciados para escolas do campo no ensino fundamental, porém, para o ensino médio os livros são os mesmos para escolas do campo e da cidade. Ocorre que, os livros são produzidos dentro de modelos que privilegiam questões referentes ao meio urbano, e esta característica é percebida pelos jovens e está presente em respostas dos alunos do campo, por exemplo:

(02) Aluno B: É que muitos assuntos fogem de nossos interesses que são usados hoje em sala de aula, como moramos no campo deveria ter mais coisas do campo, o livro deveria ser um pouco diferente.

Durante a pesquisa, os jovens registraram questões importantes para este debate. A ideia de que os livros devem ser iguais é sustentada com proposições do tipo: “Na verdade deveria ter um livro que englobasse tanto o campo como a cidade...” (Aluno D).

Durante a pesquisa uma das jovens procurou aprofundar a sua opinião citando exemplos de conteúdos que deveriam estar nos livros, não se limitando ao debate que é feito em algumas escolas do campo. Para ela, os livros deveriam trabalhar de acordo com a realidade de cada escola, porém algumas questões importantes discutidas nas escolas do campo deveriam estar presentes nos livros para escolas urbanas e assim chegar a ambos os espaços.

(03) Aluna E: Acho que os livros deveriam trabalhar de acordo com cada realidade, porém há alguns temas que são abordados que poderiam estar presentes na cidade como no campo. A agroecologia poderia ser um dos temas, para conscientização dos jovens, entre tantos outros.

A resposta pauta questões importantes, colocando-as em evidência, na produção de livros, indicando a necessidade de inclusão das diferentes realidades na construção dos conhecimentos das diferentes disciplinas escolares, invertendo a lógica que segue a produção de livros do PNLD no Brasil, nas palavras de uma aluna do 3º ano: “os livros não mostram tanto a vida rural quanto mostram a vida urbana, ou

seja, se dá mais atenção para os problemas e cotidiano da cidade e o campo é pouco citado”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresenta discussões gerais para compreender a cultura escolar, explicitar elementos que compõem dinâmicas culturais, buscando trazer para centro do trabalho de uma escola de Ensino Médio, entendendo-a como resultado de uma construção social. A chegada até a escola, a apresentação do prédio escolar e dos sujeitos revela que há elementos que destoam da propositiva de uma escola tradicional. A pesquisa constatou que há participação dos sujeitos escolares, nos diálogos, embates e tensões que são produzidos na vida social e na vida escolar. As questões observadas permitiram desenvolver a análise empírica em abordagem etnográfica.

A partir das dinâmicas produzidas na escola, pelos sujeitos escolares em uma situação particular de escolarização, foi possível encontrar elementos que constituem nas relações dos jovens alunos de uma escola do campo com seus livros didáticos. No centro, a problemática é provocada pelo fato de que eles usam os mesmos livros que estudantes de escolas situadas em áreas urbanas, mas também que existe um forte movimento de defesa da ideia de que devem ser produzidos livros específicos para as escolas situadas em áreas rurais – como já aconteceu no atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental.

A presença do livro na escola é indiscutível, bem como e o grau de impregnação dos livros na constituição dos processos de ensino e aprendizagem, embora possam ter sua importância e sua utilização negadas, em um primeiro momento, pelos professores, há evidências das relações entre as formas de estrutura o trabalho didático e a forma que caracteriza os livros escolares.

A pesquisa revelou que os livros didáticos são utilizados em praticamente todas as disciplinas, mesmo nesta escola do campo que propõe uma organização pedagógica diferenciada, apoiada nas orientações do MST. Os alunos revelam usar os livros para “acompanhar explicações, trabalhos em grupo, responder perguntas”, a partir de orientações e solicitação feitas pelos professores, mas também registra-se a presença do uso autônomo por muito alunos, sugerindo a função documental,

segundo Choppin (2004), que só ocorre em ambientes educativos que estimulam a autonomia dos alunos e evidencia resultados das formas de organização do trabalho nesta escola.

Em relação à utilização do livro, a pesquisa apontou o uso frequente nas disciplinas das ciências humanas. A escola evidencia em suas dinâmicas que não usa o livro como único recurso para o desenvolvimento do trabalho, mas os inclui como um dos recursos que contribuem para a organização das aulas.

Os livros em uso na escola, nas diferentes disciplinas, não têm levado em conta a realidade do campo. Professores e alunos apontam a presença hegemônica de elementos urbanos, também verificada pela pesquisadora. Os jovens revelaram suas percepções sobre estereótipos e preconceitos relativos aos moradores de áreas rurais, ainda presentes nos livros didáticos, mesmo aqueles avaliados e aprovados no PNLD.

Em relação a produção de livros diferentes para o campo e para a cidade, reconhece-se que há dicotomias envolvidas e diferentes interesses em jogo na discussão sobre a produção de material específicos. Reconhece-se a importância de lutar em direção a definição e respeito as especificidades da Educação Campo, porém, o que está em discussão neste trabalho é a análise sobre a necessidade e a precedência de produzir livros para alunos do campo, tomando como referência o ponto de vista dos jovens da Escola, entendendo-os como sujeitos que devem participar dos debates e decisões sobre sua escola e seu futuro.

Os jovens não aceitam limitações em relação ao acesso de conhecimento que devem receber. Para eles, a distinção não deve ser feita separando conhecimentos que devem ser ou não ser ensinados nas escolas urbanas e escolas do campo. Embora manifestem identidade/ identificação com a vida no campo, eles também projetam suas vidas – e necessitam projetar em função das condições objetivas - para além do Assentamento em que vivem.

A pesquisa evidenciou as tensões entre as políticas de atendimento às especificidades de escolas localizadas em áreas rurais e seus efeitos no cotidiano escolar e especialmente nas formas pelas quais os sujeitos avaliam tais efeitos em suas vidas e projetos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. GOUVEIA, A. J. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-64.

BRASIL. Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2011.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. **Caderno de Educação**, n. 13, Edição Especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2017.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNÁNDEZ, A. R. **La importancia de ser llamado “libro de texto”**: Hegemonía y control del currículo en el aula. Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia Austral: Miño y Dávila editores, 2005.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GARCIA, T. M. F. B. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*, 6., 2007, Natal. **Anais [...]**. Natal: Editora da UFRN, 2007. v. 1. p. 1-11.

MST. Educação no MST: Memória documentos 1987-2015. **Caderno de Educação**, nº 14. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Abelardo Luz, 2020.

ROCKWELL, E. (coord). **La escuela cotidiana**. 2. reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROCKWELL, E. (coord). La dinámica cultural en la escuela. *In: ALVAREZ, A. (ed.). **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación***. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 1997.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformar a escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. **Recriando histórias de Araucária**. Curitiba: UFPR/ PMCGS, 2008.

TENTI FANFANI E. **Una escuela para los adolescentes: reflexiones y propuestas**. Editorial Losada. Buenos Aires. 2000

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

VIEIRA, E. A. **Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)**. 2018. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VIEIRA, E. A.; GARCIA, T. M. F. B. Young students and the PNLD textbooks in a settlement school: specificities in the rural schools of Brazil. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH ON TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA*, 15., 2019, Odense, Denmark. **Anais [...]**. Odense: UCL University College, 2019. v.1. p. 175-184.

WILLIAMS R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.