

O SISTEMA DO COMPLEXO TEMÁTICO COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS¹

Danielle Arena de Oliveira**
Vitor Machado***

RESUMO: O tema central deste artigo é a Educação do Campo, em especial aquela desenvolvida nos assentamentos de reforma agrária no Brasil. Seu objetivo é demonstrar que a implantação do Sistema do Complexo Temático nas escolas desses assentamentos pode ser considerada uma importante alternativa pedagógica, que prioriza o estudo da realidade por meio de uma formação teórico–prática, a qual tem a auto–organização dos alunos e o trabalho como princípio educativo. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que se dedicaram ao estudo dos complexos temáticos. Por meio da análise desses estudos é possível considerar que o Sistema do Complexo Temático pode contribuir para avanços consideráveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo, a partir da perspectiva do trabalho, oportunizando aos alunos pobres da zona rural um aprendizado por meio de situações concretas.

PALAVRAS–CHAVE: Educação do Campo; Escola do Campo; Sistema do Complexo Temático.

THE THEMATIC COMPLEX SYSTEM AS AN ALTERNATIVE PEDAGOGY FOR RURAL SETTLEMENT SCHOOLS

ABSTRACT: Education in the Rural Area, especially education developed in agrarian reform settlements in Brazil, is analyzed. The paper demonstrates that the establishment of the Thematic Complex System in rural settlement schools may be an important pedagogical alternative since it gives priority to concrete study through a theoretical and practical formation with the self–authorization of students and work as the educational principle. A bibliographical research was undertaken, based on authors who investigated studies on thematic complexes. The Thematic Complex System may contribute towards progress in the development of teaching and learning processes in rural schools from the perspective of labor, giving a learning opportunity for poor people living in the rural area through concrete situations.

KEYWORDS: Education in the rural area; Rural school; System of the Thematic Complex.

INTRODUÇÃO

A oferta da educação básica, a ser realizada nas escolas do campo⁴, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), como um direito assegurado ao cidadão pobre, habitante da zona rural. Todavia, dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017; BRASIL, 2020) mostram um crescente fechamento dessas escolas, desde 2016 a 2019, resultando sérios problemas para os habitantes do campo. A esse descaso das autoridades com a escola do campo soma–se ainda a precarização dos serviços

¹ Este texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A Educação do Campo como prática pedagógica: em busca de uma ação transformadora”, apresentada em 2017 ao Programa de Pós–Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru (SP), Brasil.

** Mestrado em Docência para a Educação Básica; professora de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Pederneiras (SP), Brasil. E–mail: v.machado@unesp.br

*** Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo (SP), Brasil.

⁴ A escola do campo surge como consequência da luta pela terra organizada por trabalhadores rurais (MST, 2005). Neste texto ela será entendida como um espaço que atende, principalmente, alunos provenientes dos assentamentos de reforma agrária.

estruturais e pedagógicos prestados por essas escolas, o que dificulta ainda mais o processo de escolarização das crianças assentadas (OLIVEIRA, 2017).

Nesse sentido, buscar novos caminhos e propor novas abordagens de ensino para a escola dos assentamentos rurais é uma forma de se promover a superação dos desafios a serem enfrentados por essa escola e por aqueles que a frequentam.

Apesar do Sistema do Complexo Temático ter sido implantado pela primeira vez na Rússia, na primeira metade do século XIX, logo no início do regime socialista soviético, por meio da Escola do Trabalho, ele pode proporcionar aos alunos assentados; um ensino mais qualificado e uma compreensão mais efetiva da realidade, a qual passa diretamente pelas relações do que se aprende na escola com o aprendizado decorrente das atividades necessárias à realização do trabalho onde vivem e lutam para sobreviver (OLIVEIRA, 2017).

Assim, este artigo tem como objetivo refletir acerca dos princípios metodológicos fundamentais da pedagogia socialista proposta por Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888–1940), procurando demonstrar que o “Sistema dos Complexos” (PISTRAK, 2011) pode ser considerado uma alternativa pedagógica fundamental, para ser empregado nas escolas do campo, em especial aquelas existentes em assentamentos de reforma agrária. Ele caracteriza-se como uma prática pedagógica orientada pelo método dialético⁵, que tem a autoorganização dos alunos e o trabalho como princípios educativos.

2 O SIGNIFICADO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA DE PISTRAK

A Escola-Comuna⁶ surgiu em 1918, sendo colocada em prática pela primeira vez na União Soviética, durante a fase inicial do socialismo, após a Revolução Socialista de 1917, que constituiu a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Instituídas

⁵ O método dialético permite reconhecer as contradições existentes nos processos históricos que conduzem a superação da realidade por meio de um processo incessante de negação, conservação e síntese (MARX, 2013).

⁶ Foi fundada em 1918 por Panteleymon Nikholaevich Lepeshinskiy, na aldeia de Litnovichi, na região de Gomel, Bielorrússia (PISTRAK, 2009).

como Escolas Experimentais Demonstrativas⁷, criadas pelo NarKomPross⁸, elas vigoraram até 1925, como instituições de ensino em regime de internato (PISTRAK, 2009). A Escola Comuna constitui-se em um projeto de ensino que visava recuperar crianças e adolescentes pobres, delinquentes e até mesmo em situação de risco, alçadas a essa condição em consequência das guerras e do processo revolucionário (CHIARELLI; BEZERRA NETO, 2013).

Juntamente com outros pedagogos de sua época Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888–1940), um educador russo e militante socialista, que defendia a construção de uma sociedade revolucionária, foi o condutor da Escola Comuna, de 1920 a 1937, responsabilizando-se em organizar suas bases teóricas e práticas (FREITAS, 2009). Seus estudos e reflexões influenciaram a educação na República Soviética, principalmente no final da década de 1920, ajudando a construir uma pedagogia socialista que tinha em seus ideais e preceitos concepções que priorizavam a construção de uma sociedade revolucionária, por meio de um movimento mais amplo de mudança social (PISTRAK, 2011).

De acordo com as ideias educacionais que passaram a vigorar naquele momento, era preciso romper com os valores burgueses e instruir a classe trabalhadora para transformá-la em construtores da sociedade sem classes, ensinando-os coletivamente a lutar pela preservação de tal sociedade. Era necessário construir objetivamente os caminhos que consolidassem a sociedade proletária e a Escola Comuna era um dos pilares de tal construção (PISTRAK, 2009). Todavia, para que todo esse projeto de sociedade fosse concretizado, seria fundamental que a escola fosse colocada a serviço da transformação social, mudando não somente os

⁷ Escolas que serviram como aporte de modelos experimentais, que depois de testados poderiam ser implantados nas escolas russas. Tinha como fundamento o pensamento de Marx e Lenin acerca do processo de formação omnilateral do sujeito, que prioriza uma educação baseada na relação entre teoria e prática, ensino e trabalho produtivo (PISTRAK, 2009).

⁸ O NarKomPross foi um comissariado nacional de educação criado pelo regime socialista logo após a Revolução de 1917, em substituição ao antigo ministério da Educação, com o objetivo de planejar o novo sistema educacional soviético. Tinha entre seus participantes nomes como Krupskaya, Lunacharskiy, Lepeshinskiy, Pokrovskiy e outros (PISTRAK, 2009).

conteúdos nela inseridos, mas reinventando suas práticas pedagógicas e sua estrutura de organização e funcionamento (PISTRAK, 2011).

Pistrak não objetivava criar de fato uma teoria comunista da educação, mas desejava implementar uma Escola do Trabalho, cuja ação pedagógica fosse orientada pelo método dialético, associado a uma dimensão política que pudesse contribuir com a valorização e manutenção dos princípios da revolução socialista. Segundo Taffarel e Colavoque (2006), a Escola do Trabalho vai ser concebida

como um instrumento que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e o papel de cada um, no seu espaço, para travar a luta contra as velhas estruturas (TAFFAREL; COLAVOQUE, 2006, p. 1).

Nesse sentido, o modelo de desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, proposto pela Escola do Trabalho, tem na auto-organização dos alunos e no trabalho o seu princípio educativo. Além disso, toda a organização da atividade pedagógica que caracteriza tal escola ocorre por meio do Sistema do Complexo Temático, o qual será abordado mais adiante.

A auto-organização das crianças, segundo Caldart (2000), é considerada por Pistrak como um processo pedagógico a ser praticado na escola, na medida em que as crianças e jovens, organizados coletivamente, têm participação autônoma nos processos de estudo, gestão e administração escolar, conforme as condições de desenvolvimento de cada idade. Apesar do olhar crítico de Pistrak (2011) em relação à forma como o trabalho coletivo era desenvolvido nas escolas soviéticas, o educador russo via vantagens no coletivismo⁹, principalmente no contexto da relação entre trabalho e educação. As regras claras e rígidas estabelecidas pelo coletivo levam as crianças a respeitarem os critérios estabelecidos pelo

⁹ Este termo foi criado no século XIX para opor o socialismo estadista do não estadista. Aqui o termo assume um caráter de classe sendo determinado por fatores sociopolíticos, culturais e educacionais que geram um processo (CHIARELLI; BEZERRA NETO, 2013).

grupo (CHIARELLI; BEZERRA NETO, 2013). Tais crianças agrupam-se em um coletivo infantil, em função de possuírem interesses em comum. Como base desse coletivo, a escola deixa de ser simplesmente um espaço de formação tornando-se um centro da vida infantil, uma vez que os interesses individuais passam a ser sociais e coletivos, fazendo com que todos se sintam responsáveis pela escola. Todo desenvolvimento desse processo ocorre por iniciativa coletiva e é orientado por um plano de atividade, elaborado de forma autônoma, sendo seu rumo passível de mudança a qualquer momento, conforme as circunstâncias vivenciadas pelos alunos. O coletivo infantil torna-se então uma escola de responsabilidades assumidas. Dentre tais responsabilidades está a importância da participação das crianças no Conselho de Escola, permitindo que elas contribuam conscientemente, para que as decisões administrativas e pedagógicas fortaleçam o sentido que a escola assume para todos que dela participam (TRAGTENBERG, 2003).

Ao ser adotado como princípio educativo na escola, o trabalho torna-se a base do sistema educacional. É por meio dele, na dimensão da sua própria produção, que a criança passa a compreender e a valorizar o sentido do trabalho coletivo e a necessidade de se auto-organizar coletivamente. A sensação de estar integrada à produtividade é que faz emergir na criança o sentimento de colaboração e solidariedade necessário à participação no coletivo. Nesse aspecto, o sentido de se viver coletivamente vai adquirindo valor entre as crianças, na medida em que elas passam a compreender a importância e a necessidade social das tarefas cotidianas das quais participam. Assim, a atividade do trabalho “[...] educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação” (PISTRAK, 2011, p. 37).

Pode-se dizer ainda que na Escola do Trabalho; o trabalho tem aspecto educativo porque é responsável direto por todo o processo de transformação vivenciado

pelo aluno¹⁰. Todavia, o tipo de trabalho a ser estudado é o trabalho social, aquele diretamente ligado à produção real, caracterizado como atividade socialmente útil, que determina as relações entre as pessoas¹¹. O trabalho assume neste contexto um significado que depende da forma como ele encontra-se materializado em cada meio e cultura específica. Isso faz com que a escola se torne um local para conhecer, interpretar, refletir, criticar e transformar a vida, a partir da conexão entre teoria e prática. Nesse caso, o trabalho educativo transforma-se também em instrumento de luta, que permite ao aluno compreender melhor a realidade em que vive, com o propósito de modificá-la pelo domínio tanto da ciência, quanto da técnica e segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (PISTRAK, 2011).

Pistrak (2011) também considera necessário que a escola eduque os jovens de acordo com o momento histórico em que eles vivem. Para tanto, é necessário que a realidade seja estudada de forma dinâmica, como um fenômeno em desenvolvimento, a ser observado sempre em uma perspectiva dialética. Isso implica situar o aluno na dimensão real do processo social no qual ele vive e luta para transformar, tornando o conteúdo escolar a arma mais adequada ao enfrentamento dessa luta, a qual visa à criação de uma nova sociedade. Nota-se, então, que a escola, ao adotar o trabalho como princípio educativo, deve fazê-lo sem desprezar os conteúdos escolares, mostrando que ambos se relacionam com a prática social, em um processo dialético que tem a finalidade da transformação social.

Para se ter uma educação que valorize o trabalho, também é necessário que a escola crie oficinas escolares que sirvam como instrumentos para não limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano (PISTRAK, 2011). Essas oficinas podem estar relacionadas tanto ao estudo dos ofícios artesanais urbanos ou rurais, mas é preciso que se trabalhe com os produtos mais conhecidos pelos alunos, utilizando-se variados métodos e instrumentos, que possibilitem às

crianças o desenvolvimento da mais ampla criatividade técnica. O trabalho realizado em uma oficina, “[...] na medida em que proporciona o contato direto entre o aluno e as ferramentas e os materiais, prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas” (PISTRAK, 2011, p. 51).

Contudo, o ensino a ser almejado por meio do trabalho como princípio educativo não é algo simples de ser realizado, pois envolve a complexidade da realidade com suas contradições, problemas e desafios. Essas questões ao serem superadas, podem contribuir significativamente com a melhoria da educação nas escolas localizadas nos assentamentos rurais. A adoção do Sistema do Complexo Temático tende a cooperar com tal superação, podendo trazer resultados pedagógicos bastante significativos para a população pobre, habitante da zona rural.

3 O PROCESSO DE ENSINO NA PERSPECTIVA DO SISTEMA DO COMPLEXO TEMÁTICO

O Sistema do Complexo Temático é orientado pelo método dialético e tem por finalidade principal ajudar o aluno a entender a realidade atual de uma forma dinâmica e não estática, estudando o conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas desde diferentes pontos de vista. Ele também tem o papel de treinar a criança no método dialético e isso só poderá ser alcançado de fato se o método for assimilado de maneira prática. Para isso, a criança tem que entender o sentido do seu trabalho para o crescimento e desenvolvimento da vida social (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007).

Dessa forma, trabalhar com o Sistema do Complexo Temático exige-se algumas questões de ordem prática, as quais devem ser levadas em consideração. Primeiramente, é preciso ter claro que ele não é um método de ensino, mas um sistema de organização das disciplinas vinculado aos objetivos da escola (PISTRAK, 2011). Isso significa que, ao ser colocado em prática, os temas a serem desenvolvidos por meio dele, em sala de aula, precisam ser escolhidos segundo os objetivos da escola (PISTRAK, 2011). Além

¹⁰ Em outubro de 1918 instituiu-se nas escolas soviéticas as oficinas profissionais. O trabalho nelas desenvolvido estava diretamente ligado ao estudo dos ofícios artesanais, urbanos ou rurais, enfatizando seu valor específico (PISTRAK, 2011).

¹¹ Pistrak condenava o trabalho doméstico por considerá-lo prejudicial à saúde das crianças (PISTRAK, 2011).

disso, a seleção desses temas deve atender também a esfera social e não é tão somente ao plano meramente pedagógico.

Diretamente, a ideia dos complexos está vinculada à concepção do conhecimento como algo interdisciplinar, de tal forma que os temas devem encadear-se, uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma visão clara e nítida da vida. Dessa forma, a escolha dos temas não pode ser casual ou porque o aluno 'quer'. Essa escolha deve ser criteriosa (SILVA, 2012, p. 5).

Conforme Felix, Moreira e Santos (2007), para que

a organização do ensino e os estudos dos conteúdos escolares sejam trabalhados numa perspectiva dialética, o trabalho pedagógico deve ser pensado e organizado em complexos temáticos na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade de acordo com o método dialético (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p. 2015).

Nesse contexto, ao se trabalhar com temas complexos, a complexificação das questões assume a centralidade do processo de aprendizagem, apropriando-se do lugar que antes pertencia às disciplinas. Nesse processo, a interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento do complexo (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007). Ainda, a escola deve organizar as disciplinas escolares de maneira interdisciplinar, como forma de garantir mais facilmente a assimilação da realidade pelos alunos.

Levando-se em consideração todo o processo até aqui descrito, a seleção dos temas se inicia com uma discussão coletiva entre os professores para se definir quais temas são mais significativos para aquela determinada realidade. A escolha não deve ser feita ao acaso, sem que haja planejamento do professor, nem

definida por meio de uma disciplina específica. Porém, cada complexo proposto aos alunos deve ser de grande importância e valor social para o desenvolvimento da compreensão da realidade atual.

Segundo Felix, Moreira e Santos (2007)

O planejamento é condição de possibilidade para que haja uma seleção de temas significativos. Aqui, tema significativo não é aquele que está no interesse imediato dos estudantes, mas são os fenômenos de importância e de valor como meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p. 220).

Isso quer dizer que não podem ser escolhidos temas independentes para serem trabalhados separadamente por um grupo especial. O tema escolhido tem que ter um caráter geral.

O critério necessário para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia 'pura'. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual (PISTRAK, 2011, p. 109).

Ainda, um tema geral pode desdobrar-se em outros temas, mesmo que estes não sejam de real valor por si mesmos. Contudo, se eles fizerem parte do tema geral e se são indispensáveis para a compreensão do todo, constituem-se como importantes e aceitáveis.

Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma amplificação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, proporcionando uma educação de tendência determinada (PISTRAK, 2011, p. 110).

Pistrak (2011) também afirma que cada idade tem suas particularidades e que isso não pode ser desprezado pela escola.

As formas de intelecto infantil são simplesmente as formas assumidas pelas preocupações da criança, mas estas preocupações, em si mesmas, são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança; trata-se simplesmente de formas nas quais se processa um certo conteúdo, mas de modo algum o conteúdo depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento; depende completamente dos fenômenos exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens (PISTRAK, 2011, p. 31).

Outro ponto importante diz respeito à duração das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, por meio do Sistema do Complexo Temático. Para se obter resultados satisfatórios é preciso que se considere a idade da criança, principalmente durante os primeiros anos, pois elas não são capazes de fixar a atenção em um mesmo assunto durante um tempo muito longo: “Nessas condições, deveríamos nos adaptar à idade das crianças, tratando os temas durante uma, duas, três semanas, no máximo” (PISTRAK, 2011, p. 113). Aliás, o caráter do Complexo também mudará conforme a idade dos alunos, ou seja, quanto mais velhas estão as crianças, mais complexo é o processo de desenvolvimento e mais difícil dirigir os trabalhos.

De acordo com Felix, Moreira e Santos (2007), o grande desafio em se estudar um tema na perspectiva do Complexo está em se compreender que para

o ensino nesta perspectiva, o ponto de partida deixa de ser o imediato e o empírico vivido pelo estudante, para partir de situações ou questões mais amplas, mas que tenham elos com os espaços ou situações vivenciados pelos estudantes (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007, p. 223).

Dessa maneira, o Sistema do Complexo Temático só tem sentido se for compreendido pelos alunos (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007). Ele pode ser estudado como um assunto principal, podendo também estar ligado a outros fenômenos não menos importantes. É fundamental desde o início mostrar às crianças porque o Complexo é importante e como ele possibilita compreender alguns aspectos da vida. Em seguida, deve-se começar o trabalho de acordo com o que foi planejado, cujo foco principal é o tema geral do Complexo. Aplicá-lo por meio de uma abordagem dialética é permitir que os alunos tenham uma visão geral e que o conteúdo não seja entendido de forma fragmentada (FELIX; MOREIRA; SANTOS, 2007).

Por se tratar de uma organização e um trabalho pedagógico distinto do que se pratica convencionalmente na escola, é preciso deixar claro que o emprego do Sistema do Complexo Temático torna-se um grande desafio, pois exige esforço e dedicação de todos os profissionais que atuam nela, além de sua execução exigir um comprometimento com o plano social, pois “Só a experiência nos ensinará a arte de lidar com o método do complexo” (PISTRAK, 2011, p. 119).

Desse modo, ao finalizar o trabalho com os alunos em sala de aula, os resultados devem ser avaliados para se ter clareza se foram aqueles realmente esperados. Um balanço retrospectivo serve não somente para a revisão dos conteúdos, mas para levar os alunos a perceberem o impacto frente às relações dos conhecimentos que foram adquiridos (PISTRAK, 2011).

4 A EDUCAÇÃO RURAL E O SISTEMA DO COMPLEXO TEMÁTICO COMO ALTERNATIVA AOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS

Atualmente no Brasil, a Educação do Campo encontra-se devidamente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Nesse caso, analisando o contorno das políticas públicas que consolidam essa modalidade específica de educação, grande significado tem as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que reconhece o modo de vida próprio do campo, incluindo princípios e procedimentos que objetivam um projeto institucional diferenciado para as Escolas do Campo. Importante também são as determinações estabelecidas pelas diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), as quais não só regulamentam para quem a Educação do Campo é destinada, como também definem as necessidades pedagógicas e de infraestrutura para o seu funcionamento adequado (FERNANDES, 2009).

Como o propósito desse texto não é discutir os avanços e retrocessos em torno da legislação que regulamenta a Educação do Campo no Brasil, é importante esclarecer que ela é um direito dos habitantes da zona rural e, como tal, deve ser respeitado e conservado. Tal direito é resultado da luta constante de diversos setores mais progressistas da sociedade aliada a diversos movimentos sociais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹², o qual empenha-se intensamente na manutenção da luta por escolas de maior qualidade e por políticas públicas que visam garantir o desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental dos assentamentos de reforma agrária (FERNANDES; MOLINA, 2004). Muito importante também tem sido o Setor de Educação do MST¹³, que tem se dedicado a orientar a luta pela conquista de uma educação melhor e mais qualificada para as escolas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária por todo o Brasil (MST, 2005).

Apesar de tentar contribuir para que sejam superados os desafios e os problemas impostos pela realidade em relação à educação escolar que atende a população assentada, muitas escolas de assentamentos rurais têm realizado um processo de ensino-aprendizagem que não tem se mostrado altamente

satisfatório por diversos motivos, dentre os quais se destacam a estrutura precária da escola – como a falta de espaços e recursos didáticos adequados para o atendimento das crianças – o uso de material didático inadequado e a deficiência na formação de professores para atuarem nas escolas do campo (OLIVEIRA, 2017). Pesquisas recentes divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (BRASIL, 2017), quando comparadas aos dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), revelam que entre os anos de 2016 a 2019, foram fechadas no Brasil 7.742 escolas rurais. Isso quer dizer que das 63.087 escolas existentes no meio rural em 2016, só restaram funcionando cerca de 55.345 delas no ano de 2019. Conforme os dados analisados, a extinção de escolas na zona rural superou o montante de 5.490 estabelecimentos de ensino fechados em todo o território nacional, tanto no meio rural como no urbano, pelo fato de terem sido criadas entre o período analisado 2.255 escolas urbanas em diversas regiões do Brasil. Portanto, o número de escolas fechadas, entre 2016 a 2019, que impacta diretamente sobre o índice de escolas fechadas em todo o território nacional, refere-se somente àquelas localizadas na zona rural, refletindo o descaso das autoridades em relação ao atendimento das políticas públicas voltadas aos habitantes do meio rural. Além disso, em estudos realizados numa escola da região do Centro-Oeste paulista, Oliveira (2017) demonstrou que por falta do atendimento às políticas públicas educacionais do campo, muitos alunos residentes em assentamento de reforma agrária abandonam a escola, ou estudam em condições precárias. Nesse estudo, a pesquisadora também mostrou dados sobre o impacto desse descaso em todo o Brasil, revelando que, em muitos casos, as crianças e jovens assentados estudam em circunstâncias bastante desfavoráveis para uma aprendizagem. A causa deve-se principalmente ao grande número de escolas localizadas na zona rural que possuem péssima infraestrutura, um ambiente com condições mínimas de higiene e alimentação, além da

¹² O MST foi criado oficialmente em 1985 como resultado da organização dos trabalhadores rurais em torno da luta pela terra e conquista da reforma agrária (MST, 2005).

¹³ O Setor de Educação do MST surgiu em 1988 como decorrência da luta pela implantação e regulamentação das escolas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária dirigidos pelo MST (MST, 2005).

escassez de recursos humanos. Muitas dessas escolas ainda não possuem energia elétrica, abastecimento de água, biblioteca, laboratório de informática e laboratório de ciências (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Pinheiro (2007)

a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros (PINHEIRO, 2007, p. 1).

Já para Machado (2010)

A concepção do campo como sendo apenas um espaço de produção agrícola e a falta de políticas públicas para esse espaço social propiciaram a perpetuação, ao longo dos tempos, do quadro de precariedade das escolas e a marginalização da educação do campo, que geralmente é associada à falta de qualidade e um saber menor, menos exigente e rigoroso. Um tipo de educação, suficiente nessa concepção, para atender os "matutos", cujo meio social lhes cobra pouco mais que o domínio das primeiras letras, mesmo que hoje a tecnologia já se faça presente no campo e que a interface campo-cidade seja uma realidade (MACHADO, 2010, p. 145).

Portanto, a existência de uma escola do campo composta por um processo de ensino-aprendizagem mais qualificado, torna-se fundamental para a melhoria

da condição de vida da população pobre do campo, que necessita da terra para a sua sobrevivência.

4.1 O SISTEMA DO COMPLEXO TEMÁTICO APLICADO AO ENSINO DA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL

Uma alternativa para se tentar resolver a precariedade do ensino em muitas escolas localizadas em assentamentos de reforma agrária por todo o país está na possibilidade de gestores e professores empregarem um ensino orientado pelo método dialético, baseado no Sistema do Complexo Temático. Esse método possibilitaria ao aluno que frequentar tal escola; estudar os fenômenos sociais e suas relações, na medida em que

a questão do método que agora se coloca, não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais e suas relações dinâmicas recíprocas (PISTRAK, 2011, p. 27).

O ponto central no uso do Sistema do Complexo Temático é a necessidade de incentivar o aluno a compreender a complexidade da realidade. É fazer com que ele não apenas aprenda cálculos e letras, mas o instigue a pensar, buscar a história de sua vida, os conflitos, as razões do preconceito contra os moradores do campo, a valorização do trabalho rural, a dignidade e a justiça. Sobre isso, Taffarel e Colavoque (2006) dizem que

o Sistema de Complexo deve fazer-se na produção coletiva, respeitando as especificidades locais e regionais, relacionando-as com o conhecimento clássico universal, por ser significativo para toda uma comunidade, e para a humanidade, por apontar situações-problema para os sujeitos, por propor-se gerador de ação científica, por

contribuir para que professores e estudantes, juntamente com a comunidade, trabalhando, produzam conhecimentos científicos que superam o senso comum por incorporação e, assim compreendam a realidade atual (TAFFAREL; COLAVOPE, 2006, p. 10).

De modo geral, o aluno deixará de ser entendido como um mero espectador da atividade pedagógica, tornando-se um indivíduo ativo no processo educativo, uma vez que o assentado caracteriza-se como “sujeito em luta” pelos ideais da classe trabalhadora, a favor da transformação social e da melhoria da qualidade de vida. Com isso a escola dos assentamentos pode

educar as crianças de acordo com concepções, o espírito da realidade atual; essa deve invadir a escola, mas invadi-la de forma organizada, a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente (PISTRAK, 2011, p. 26).

Dessa forma, ao ser colocado em prática, o Sistema do Complexo Temático realiza um aprendizado por meio do qual o aluno passa a se reconhecer como um sujeito histórico, capaz de se autodirigir e se auto-organizar. Ao ter o trabalho como um princípio educativo, promove a simbiose entre o meio e o conteúdo escolar, permitindo que o aluno tenha uma lúcida compreensão da realidade, conforme sugerem Puziol e Silva (2010):

O trabalho, categoria fundante do ser social, aliada à educação, sua categoria derivativa, pode promover mudanças na realidade social. Não sob a perspectiva economicista que prioriza uma educação alienada e submissa aos ditames capitalistas, mas no interior de uma práxis emancipatória que transcenda a lógica do capital (PUZIOL; SILVA, 2010, p. 12).

Ao se analisar o papel da escola na sociedade capitalista, alguns importantes pensadores da teoria

sociológica, dentre eles Althusser (1980), Baudelot e Establet (1971), Bourdieu e Passeron (2008), Bowles e Gintis (2011) e Gramsci (1985), consideram a educação escolar como um importante instrumento de reprodução das relações de classe, necessárias ao desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Meszáros (2005)

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 (MESZÁROS, 2005, p. 35).

Porém, como no sistema capitalista há situações conflitantes e contradições entre os meios e a relação de produção, é possível criar dentro da escola; as condições que almejam a transformação social, por meio da conscientização e desalienação da classe trabalhadora. Essa perspectiva corrobora a tese de Pistrak (2011, p. 23) quando ele afirma que “um dos problemas da revolução social é exatamente o de mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes”.

Ainda de acordo com Meszáros (2005)

o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação, equivale portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (MESZÁROS, 2005, p. 47).

Assim sendo, a educação dos filhos dos trabalhadores rurais deve ser desenvolvida de forma que eles compreendam os interesses de classe, dando-lhes consciência clara que tais interesses produzem contradições que resultam em um processo de dominação burguesa e submissão proletária.

O ensino por meio do Sistema do Complexo Temático é uma das possibilidades para se superar a dominação burguesa, proporcionando ao aluno do campo; um ensino que parta da sua própria realidade e esteja voltado ao trabalho como princípio educativo. Dessa forma, o estudante poderá se reconhecer como membro de uma coletividade que luta para a manutenção e preservação das suas necessidades.

Puziol e Silva (2010, p. 12) ressaltam que “essa educação que tem o trabalho como princípio educativo faz parte, no interior da realidade do campo, de um projeto que busca soluções para além dos problemas agrários”.

Nesse sentido, adotar o trabalho como princípio educativo no ambiente escolar do campo é algo valioso, pois através dele os alunos aprendem a lidar com a vida real e com o concreto, por meio de atividades práticas, pois se trabalha com a imaginação, com a criação. Assim, inevitavelmente, o professor e toda a escola precisam também estar preparados para o contato com tais atividades, além de fazer a conexão destas com os conhecimentos científicos adquiridos pela humanidade.

De acordo com Machado e Claudino–Kamazaki (2015), ao defenderem a práxis pedagógica como um método do processo educativo na educação do campo, mostram a importância da relação entre teoria e prática para a formação de sujeitos capazes de promoverem a transformação social. Segundo os autores, a indissociabilidade do trabalho manual e intelectual possibilita a conscientização e a apropriação da realidade social, pois valoriza a cooperação, a solidariedade e a democracia, onde para eles “o trabalho educativo, a partir desses temas, servirá como alicerce para a real educação da consciência social das crianças assentadas” (MACHADO; CLAUDINO–KAMAZAKI, 2015, p. 7).

Notadamente, outra questão fundamental é o fato de que ao ser ensinado na escola, o trabalho agrícola atinge uma dimensão para além da sala de aula, uma vez que influencia direta e indiretamente as pessoas que moram na zona rural, pois segundo Pistrak (2011),

o principal trabalho social do professor e da escola deve consistir na melhoria da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que atender às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela (PISTRAK, 2011, p. 55).

Ao mesmo tempo em que a escola do campo pode proporcionar a aquisição de conhecimentos científicos inerentes a ela, também fornecerá aos alunos um ensino que lhes possibilite a interpretação da realidade e a transformação das condições de vida que possuem. Assim,

quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar sua vida e seu trabalho, o absenteísmo escolar durante a primavera e o verão diminuirá rapidamente. Constata-se, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas (PISTRAK, 2011, p. 55).

Apesar de tudo isso, deve haver uma intensa relação entre o campo e cidade que não pode ser desprezada. Tanto a escola do campo, como a escola urbana, precisam estar em contato com a agricultura, uma vez que ela é um dos setores mais importantes da economia de qualquer país, de modo que conforme Pistrak (2011),

cada aluno, enquanto estiver na escola, deve ter a possibilidade de compreender o que é o trabalho agrícola. Isto é possível e necessário não somente durante o estudo da natureza – realizado do ponto de vista da produção – mas também para conhecer o campo e o trabalho social entre os camponeses (PISTRAK, 2011, p. 56).

Para Pistrack (2011), a educação é mais do que ensino, o que dá à escola um sentido somente se o estudo dos conteúdos escolares forem capazes de interligar os diversos aspectos da vida social das pessoas de tal forma que a educação escolar nos assentamentos rurais; tenha como objetivo principal a transformação social (TAFFAREL; COLAVOPE, 2006). Por isso, é essencial que o ensino seja voltado para os interesses dos trabalhadores rurais, onde seus problemas, desafios e sua realidade sejam colocados em pauta dentro da escola, corroborando a humanização e a conscientização dos alunos, ajudando-os na luta contra a alienação e exclusão social.

Pode-se dizer que a escola ao trabalhar com um conteúdo pronto e acabado, onde há mera repetição de atividades sem sentido, dificilmente os alunos terão oportunidades de criar (FREIRE, 1987). Eles serão impedidos de explorar novos conhecimentos, de exporem novas ideias, de serem responsáveis e ativos durante o processo educativo e principalmente não aprenderão a trabalhar coletivamente. Daí a grande importância do ensino ser realizado nas escolas de assentamentos rurais por meio do Sistema dos Complexos Temáticos, o que significa caminhar na direção do desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de contribuir com o avanço do processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo possibilitando que; os alunos pobres da zona rural tenham uma educação de maior qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo sugerem a implementação de um sistema de ensino que se deu no contexto histórico de uma revolução

socialista e de transformações sociais. Portanto, não pode ser tomado simplesmente como um manual dos dias atuais, mas sim como inspirador e instigador para a construção de práticas pedagógicas adequadas às necessidades da escola do campo.

A finalidade em elucidar o potencial do Sistema do Complexo Temático; foi demonstrar a importância dele como meio alternativo ao modo convencional de ensino, principalmente nas escolas de assentamento rural. O método quando aplicado pode ampliar a visão e a percepção dos alunos assentados quanto à interpretação da realidade em que vivem. Ao problematizar o contexto de suas vidas, a partir da perspectiva do trabalho, oportuniza-lhes um aprendizado por meio de situações concretas, ou seja, o estudo da realidade com vistas à totalidade do processo histórico e social.

Dessa maneira, propor o uso do Sistema do Complexo Temático enquanto um meio para se realizar a ação transformadora é aderir a um ensino em que a ciência e o trabalho caminham juntos. Isso valoriza e fortalece a identidade dos habitantes da zona rural, de seu trabalho e modo de vida. As práticas educativas sistemáticas permitem que os alunos reflitam criticamente e participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem; em prol da transformação social.

Dentro dessa perspectiva, este estudo chama a atenção para a necessidade de se transformar a Escola do Campo, principalmente aquelas dos assentamentos rurais, por meio da educação pública de qualidade, a fim de que se possa construir uma sociedade mais justa e igualitária, ultrapassando o modo como a educação vem se comportando ao longo dos tempos, contrariando assim as formas que ela assume, de discriminação, exploração e dominação de classe. Além disso, este artigo tende a contribuir ainda com as discussões que visam defender o respeito à Educação do Campo como um direito do habitante pobre da zona rural, a qual pode proporcionar-lhes, por meio do processo de ensino-aprendizagem, novas experiências e conhecimentos.

Enfim, espera-se ainda que este artigo possa auxiliar gestores e professores das Escolas do Campo, tendo como horizonte a construção de uma nova prática

pedagógica a partir de um ensino contextualizado, principalmente nas escolas de assentamentos rurais brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life**. NY: Haymarket Books, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2016. Resumo Técnico**. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem Terra: O Movimento Social como princípio educativo. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **A cidadania nega-**

da: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000, v. 1, p. 125–144.

CHIARELLI, L.; BEZERRA NETO, L. Educação e trabalho coletivo nas obras de Makarenko e Pistrak. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO, 4., 2013, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: GEPEC, 2013, p. 1–16.

FELIX, C. E.; MOREIRA, R. C.; SANTOS, C. R. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 3, p. 211–230, 2007.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada – construindo a Educação do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 133–143.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53–89.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. (org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, v. 1, p. 7–108.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

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

MACHADO, V.; CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. Educação como formação: perspectivas praxicas para a educação básica. *In*: JORGE, Marcos; REIS, Márcia Lopes; MAGNONI, Maria da Graça Mello. **Cadernos de Docência IV**. Araraquara: Ed. da UNESP, 2015. p. 81–93.

MARX, K. **O capital: críticas da economia política.** Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução de Education Beyond Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MST. **Caderno de Educação**, n. 13, Edição Especial. Dossiê MST – Escola. Documentos e Estudos – 1990/2001. Veranópolis: ITERRA, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **A Educação do Campo como prática pedagógica: em busca de uma ação transformadora.** 2017. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

PINHEIRO, M. S. D. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007. **Anais eletrônicos** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PUZIOL, J. K. P.; SILVA, I. M. S. O campo enquanto território de resistência: o papel da educação do campo e do trabalho. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO – TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE, 7., 2010. Marília. **Anais eletrônicos** [...]. Marília: UNESP, 2010. v. 1. p. 1–13. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Jeinni_Kelly_Pereira_Puziol_Irizelda_Martins_de_Souza_e_Silva_O_campo_enquanto_territorio_resistencia_o_papel_da_educacao_e_do_trabalho.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, S. A importância dos complexos temáticos na escola do campo: Uma introdução a pedagogia social. *In*: SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS: POLÍTICAS PÚBLICAS E CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO, 5., 2012, Araraquara. **Anais eletrônicos** [...]. Araraquara: Uniara; NUPEDOR, p. 1–11. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2012/trabalhos_sessao_2/sessao_2F/01_Silvani_Silva.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

TAFFAREL, C. N. R.; COLAVOPE, C. R. **Sistema de complexo temático: uma contribuição para o debate de reestruturação curricular do Curso de Educação Física da UFBA.** Salvador: Rascunho digital, 2006. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=379>. Acesso em: 27 maio 2020.

TRAGTENBERG, M. Pistrak: uma pedagogia socialista. **Revista Espaço Acadêmico: Revista da Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, v. 1, n. 24, p. 1–11, maio 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1587>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Recebido em: 26/08/2020

Aceito em: 18/11/2020