Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

FINALIDADES E TAREFAS EDUCATIVAS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

Salomão Antônio Mufarej Hage

Resumo
O artigo aborda um diálogo com Roseli Caldart, militante histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), educadora e pesquisadora comprometida com uma educação pública de qualidade, voltada para os territórios do campo, das águas e das florestas. Sua visão se ancora na Educação Popular, que propõe uma formação humana libertadora, *omnilateral* e unitária para os sujeitos do campo e da cidade. Caldart compreende que a educação pode contribuir para o fortalecimento da contra-hegemonia ao *sistema-mundo* capitalista, que mercantiliza todos os aspectos da vida. Recentemente, lançou o livro *Sobre as Tarefas Educativas da Escola e a Atualidade*, publicado pela Editora Expressão Popular, no qual reflete sobre o papel social da escola nos dias de hoje, tomando como referência sua trajetória de protagonismo na construção do Movimento da Educação do Campo, que completou 25 anos em 2023.
Palavras-chave: movimentos sociais; educação do campo; educação popular; direito à educação.

EDUCATIONAL PURPOSES AND TASKS OF SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF POPULAR SOCIAL MOVEMENTS

Abstract
The article discusses a dialogue with Roseli Caldart, a long-time activist in the Landless Workers' Movement (MST), an educator and researcher committed to quality public education focused on rural, water and forest territories. Her vision is anchored in Popular Education, which proposes a liberating, omnilateral and unitary human formation, for both rural and urban subjects. Caldart understands that education can contribute to strengthening the counter-hegemony of the *capitalist-world* system, which commodifies all aspects of life. She recently publishes a book by Expressão Popular: "On the Educational Tasks of Schools and the Current Situation", where she reflects on the social role of schools today, referencing her trajectory as a protagonist in the construction of the Rural Education Movement, which completed 25 years old in 2023.
Keywords: social movements; rural education; popular education; right to education.

FINES Y TAREAS EDUCATIVAS DE LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES POPULARES

Resumen
El artículo aborda un diálogo con Roseli Caldart, histórica activista del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), educadora e investigadora comprometida con la educación pública de calidad, centrada en los territorios del campo, las aguas y los bosques. Su visión está anclada en la Educación Popular, que propone una formación humana liberadora, omnilateral y unitaria, para los sujetos rurales e urbanos. Caldart entiende que la educación puede contribuir a fortalecer la contrahegemonía del sistema mundial capitalista, que mercantiliza todos los aspectos de la vida. Recientemente, publicó un libro por la editorial Expressão Popular: "Sobre las tareas educativas y la actualidad escolar", en que reflexiona sobre el papel social de las escuelas en la actualidad, refiriéndose a su rol protagónico en la construcción del Movimiento de Educación Rural, que cumplió 25 años en 2023.
Palabras clave: movimientos sociales; educación rural; educación popular; derecho a la educación.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

Salomão Hage: Inicio o diálogo com Roseli Caldart, militante histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, educadora e pesquisadora comprometida, em sua *práxis,* com a afirmação de uma Educação pública, de qualidade socialmente referenciada, assegurada nos territórios do campo, das águas e das florestas, e fundamentada na Educação Popular, *omnilateral*, unitária, que oportunize aos sujeitos do campo e da cidade uma formação humana libertadora e emancipadora, fortalecendo a contra-hegemonia do atual sistema-mundo, que mercantiliza a vida humana e não humana em todos os seus aspectos. Recentemente, publicou, pela Editora Expressão Popular, o livro *Sobre as Tarefas Educativas da Escola e a Atualidade*, no qual discute o papel social da escola, tomando como referência o acúmulo de sua trajetória de protagonismo na construção do Movimento da Educação do Campo no Brasil, que, em 2023, completou 25 anos. A questão inicial: *A escola é central na pauta dos movimentos sociais do campo, das águas e das florestas?*

Roseli Caldart: Me honra participar dessa discussão, numa revista que debate com educadores e educadoras das escolas, um debate sobre políticas curriculares para a escola. Acredito que passamos por um momento histórico em que as ameaças sobre a escola e a formação das novas gerações - crianças, juventude - estão em perigo e, portanto, a urgência da insurgência, segundo o Dossiê.

O que motivou a publicação do livro e as reflexões que trago nesse diálogo tem a ver com minha participação, desde o final da década de 1980, nas discussões e práticas realizadas com o Setor de Educação do MST, um movimento popular focado na questão agrária, na luta pela terra e na reapropriação social dos bens comuns, que nunca aborda a educação de forma isolada, em si mesma.

A educação, a escola, a formação - ou seja, há uma totalidade. No entanto, particularmente, tenho acompanhado e participado mais especificamente do debate sobre a educação, a escola e a formação de educadores. A partir do final dos anos de 1980, entramos nesse debate mais amplo, que batizamos, na Conferência de 1998 como Educação do Campo. Essa articulação de lutas e de práticas busca garantir o acesso à Educação, um direito que, na formação social brasileira, historicamente, tem sido negado às populações camponesas.

Camponesa, no sentido amplo que o termo foi assumindo ao longo do tempo, tanto na educação quanto na agricultura camponesa, uma diversidade imensa de formas de produção de vida: indígena, quilombola, extrativista, com suas práticas específicas. Um conjunto de formas que têm como unidade a relação com a natureza para a produção de alimentos. A Educação do Campo agrega esses sujeitos, com o desafio de ampliar essa articulação para fortalecer as lutas relacionadas não apenas à educação e ao acesso à escola, mas também à conquista da terra por quem não foi desapropriado dela e à defesa dos territórios que foram conquistados ou preservados por essas populações.

Acho importante enfatizar isso, porque é de onde eu falo, dessa relação de pensar a educação e a escola vinculadas aos movimentos populares, às lutas sociais. Nós não temos o direito de fazer uma discussão estritamente acadêmica, teórica ou voltada apenas para a escola, desligando-a do contexto onde ela acontece.

Quando você me pergunta sobre a centralidade da luta por escola ou educação nos movimentos sociais, não sei se a palavra é exatamente "centralidade". Se ela for usada no sentido de que essa é uma questão mais importante do que outras, não é. A totalidade dessas lutas, assim como o debate sobre os modos de produção da vida, inclui com uma importância progressivamente maior, historicamente, o debate da educação, e no debate da educação, o debate da escola.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

Porque isso tem a ver com o avanço das exigências formativas da própria luta e do trabalho que se faz na constituição dos territórios. No entanto, nem todos os movimentos populares atribuem a mesma importância ao debate sobre a educação e a escola. Eu penso, pelo menos com base na minha experiência, que, à medida que as finalidades sociais de um movimento popular ou de uma organização - seja camponesa ou urbana -, aqui estamos falando desde o campo, mas essa é uma questão que aparece no conjunto da sociedade: *quanto mais amplas as finalidades sociais de um movimento, de uma organização, maiores as exigências formativas para quem é sujeito dessa organização.*

À medida que as exigências formativas se ampliam e se aprofundam, também se amplia a discussão sobre os espaços onde elas podem ocorrer. Ou seja, um movimento popular que mobilize e protagonize muitas lutas - sempre importantes para a sobrevivência, mas lutas mais corporativas - isso amplia a exigência formativa. Movimentos que colocam estas lutas imediatas e particulares em perspectiva, estabelecendo a relação com as contradições da sociedade; quando esses movimentos se colocam como finalidade a transformação mais ampla da sociedade, do modo de produção da vida, as exigências formativas são mais amplas e mais complexas. Exatamente porque é preciso entender essa complexidade para agir conscientemente sobre ela. E aí o papel da educação acaba tendo mais centralidade. Mais centralidade, não no sentido de ser mais importante do que a luta, mas no sentido das intencionalidades definidas sobre isso. Agora, existem as circunstâncias. No caso do MST, a opção do movimento, na sua constituição na década de 1980, foi de fazer a luta pela terra, em família.

Não é o homem ou a mulher, sozinho, que faz a luta, e depois que a terra é conquistada, ele vai trazer a família, não é assim. Ou seja, a lógica era lutar em família, o que significa a presença de crianças no processo de acampamento, de ocupação. Então, no caso do MST, a questão da escola apareceu antes mesmo de que se pudesse ter toda a noção da complexidade da luta em que se estava entrando.

Depende muito do lugar que as pessoas que fazem a luta ocupam, dessa cultura ou imaginário de que "a escola é um direito", de que criança precisa ir para a escola. Como é que a gente resolve isso? As crianças não podem ficar fora da escola, estão no acampamento. Uma série de circunstâncias coloca, com mais ou menos centralidade, o debate da escola.

A Educação do Campo já nasceu como uma articulação de organizações visando garantir o acesso das populações do campo à educação, mas à escola em particular. Na introdução do livro, abordo as tarefas educativas da Escola. Pertencemos a uma corrente que não acredita nessa coincidência, como na linguagem corrente se usa educação como sinônimo de escola. Fazemos uma distinção entre formação humana, educação e escola; o que nos parece importante para inserir a escola na totalidade maior que ela é, e não atribuir a ela demandas que, como instituição, não consegue oferecer, ou seja, não é a escola, por mais que a gente tenha intencionalidade, e temos.

Discutimos nas tarefas educativas que a escola não dá conta da formação do ser humano, não tem essa força material para isso, mas ela precisa fazer formação humana. Essa distinção, que parece apenas conceitual, dá toda uma fundamentação para incluir na discussão das políticas curriculares. Se eu entendo que a formação humana ocorre, querendo ou não, ou seja, desde a concepção que assumimos, materialista dialética, são especialmente os processos materiais de produção da vida, da vida nas suas várias dimensões, que formam o ser humano com intencionalidades ou não.

O processo de formação humana é inerente à existência do ser humano e à sua inserção em uma determinada materialidade, em uma sociedade, na natureza. Então, quando falo em

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

educação, me refiro a um processo de intencionalizar essa formação humana, ou seja, colocar esses processos de formação humana na direção de determinadas finalidades, que serão tanto mais emancipatórias, se discutidas, definidas e realizadas de forma coletiva. Há direcionalidade da formação humana em qualquer espaço, não só na escola, pois intencionalizamos a formação humana no jeito como organizamos o trabalho, a luta. Podemos fazer de um jeito ou de outro, mais ou menos educativo, mas essa intencionalidade não pode ser decidida por uma pessoa, por mais avançada, genial e bem-intencionada que seja. E a escola é uma instituição social que foi criada para a formação das novas gerações e, portanto, entra nas relações e em nossas intencionalidades.

Para pensar a escola, e inclusive a questão curricular, o que vai acontecer dentro da escola, nas relações da escola conectada com a vida, eu falava antes da importância da intencionalização da formação humana, de suas finalidades. Isso é um ponto central, que tenho reafirmado nas minhas exposições, porque o que define a defesa que vamos fazer, do "que" e "como" deve ser a escola, tem a ver com as finalidades do processo educativo. São tantos anos discutindo a escola, esse é um princípio que defendemos: a religação da escola com a vida. Mas precisamos entender bem isso, por que não seria óbvio que a escola fosse ligada à vida? Então, por que precisamos discutir tanto isso? É porque, se a escola é para formação das novas gerações, ali estão as vidas, as crianças. E por que a escola se desvincula da vida, a ponto que tenhamos que forçar tanto essa discussão? E reafirmar esse princípio?

Isso seria "o mais natural", que a escola se vinculasse à vida dos sujeitos que nela estão. Então, por que não é natural? Isso eu gostaria de chamar a atenção, porque tem a ver com as finalidades. Do ponto de vista hegemônico, existe outro componente aqui: a discussão da função social da escola. Qual é a função social da escola exatamente? Suas finalidades sociais, ou seja, é a escola trabalhando para quê?

A escola nasceu para cumprir determinadas finalidades sociais. Por isso, quando discutimos a escola ou o currículo, não se pode desvincular da discussão da função social da escola, de suas finalidades. Mas, hoje, busca-se desconectar isso. Por quê? Porque exatamente não se quer que essas finalidades sejam discutidas, porque, à medida que eu discuto as finalidades, posso colocá-las em questão e, assim, mudar tudo. Como a frase da Pedagoga soviética Nadejda Krupskaia, dita em 1921, que utilizei como epígrafe no livro: "*as questões da educação mudam de acordo com os objetivos da educação*".

Dependendo das finalidades da educação, vamos ter questões que se desdobram e chegam inclusive, ao currículo e aos conteúdos. A partir do momento da consolidação da forma social, que é a forma dominante, a forma capitalista, então a escola passa, do ponto de vista da política oficial, para uma escola e para as escolas públicas, a finalidade social de fortalecer essa forma social, de consolidar esse sistema. Do ponto de vista bastante pragmático, a escola precisa formar e educar os trabalhadores que vão sustentar essa lógica. De uma maneira mais direta, mais tosca, nos anos mais próximos, a gente diz isso: "*a escola tem que preparar os estudantes para o mercado de trabalho*!" Essa é a função da escola. Como quase não tem emprego nesse mercado de trabalho, pode ser também o empreendedorismo, e toda a discussão sobre ele.

Do ponto de vista institucional, oficial, se chama a escola para esse tipo de função. Na verdade, quanto menos os estudantes estiverem envolvidos no seu processo educativo, no processo que acontece dentro da escola, nas relações, menos ele conseguirá compreender a relação do que ele vive na escola com o que ele vive no seu dia a dia. Quanto menos ele fizer esse vínculo, melhor, para ele não pôr em questão essa lógica, e ele absolutamente, simplesmente, se deixa levar, a ponto

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

de que, em muitas situações há um verdadeiro abismo, uma separação entre aquilo que acontece no mundo da escola, e o que acontece no mundo da vida real. Veja, isso não é uma falha do sistema, essa é a lógica do sistema.

As escolas do campo também integram a mesma lógica. As pessoas que estão nas escolas do campo precisam ser preparadas para o tipo de trabalho do campo que se prevê, dentro dessa lógica, com um modelo de agricultura. Mas, vejam o detalhe, por que dizemos que a agricultura capitalista não precisa de escolas no campo? Talvez nada seja tão urgente hoje quanto a defesa das escolas, que é parte da defesa dos territórios. Novamente aqui, não se defende só a escola, a gente defende o território, mas, também, a escola no território. Então vejam bem, se as escolas podem preparar os trabalhadores da agricultura, por que é que fecham as escolas do campo?

Essa é uma análise fundamental: fecham as escolas do campo porque a lógica da agricultura capitalista não precisa de muitos trabalhadores que tenham acesso à escolaridade avançada. E a parte dos trabalhadores que precisa ter esses saberes escolares mais desenvolvidos, atualmente, pela forma de tecnificação, para essa lógica de agricultura, é muito melhor que os futuros trabalhadores da agricultura capitalista estudem em escolas fora do campo, porque o tipo de conhecimento, os saberes ligados ao trabalho, não precisa acontecer no campo. Por que o que se defende hoje? A computadorização, você tem que dominar técnicas, informática, a questão financeira, e isso acontece em escolas que estão distantes da vida material do campo, tanto melhor, por quê? Para preparar trabalhadores, precisa fazer alguma forma de junção teoria e prática, ou então não há preparação, e o sistema do capital sabe disso. Agora, como nós defendemos, e aí vem o contraponto, se a gente consegue juntar teoria e prática na vida do campo, nos processos que acontecem no campo, há a chance desses estudantes se darem conta das contradições. Hoje, a grande contradição explosiva não é do campo ou da cidade, é do planeta! A relação ser humano-natureza! Como está havendo uma destruição, uma exploração sem limites, uma coisa insana. Se você está ali fazendo os processos, mais facilmente se dá conta de uma série de problemas, e pode passar a questionar. Pode pôr em questão essa lógica.

Eu lembro que, no percurso da Educação do Campo, quando representantes do agronegócio começaram a falar em Educação do Campo e, inclusive, de escolas do campo, houve quem pensasse que o próprio agronegócio estaria convencido de que precisava de escolas no campo para preparar sua "mão de obra". Como vivemos um tempo acelerado do ponto de vista histórico, face à explosão das contradições, não precisou muito tempo para compreendermos que isso absolutamente não existe, ou seja, o agronegócio não precisa de escolas do campo. E, se forem mantidas algumas sob pressão por algum objetivo específico, tem que se garantir que essas escolas funcionem de acordo com essa lógica, para não mostrar as contradições. Vem daí essa ostensiva colocação de materiais pelas empresas do agronegócio nas escolas. Mas, detalhe, por que as empresas do agronegócio estão colocando os seus materiais e sua discussão também nas escolas urbanas? Para que a sua visão seja predominante e para que os seus próprios trabalhadores saiam das escolas urbanas e não das escolas do campo.

Voltando à questão da vinculação da escola com a vida real dos sujeitos, seria a tendência natural quando pensamos em uma escola que faz formação humana; essa nossa defesa da relação escola-vida não é uma coisa extraterrestre que de repente nós inventamos, essa seria a tendência, mas uma tendência que foi desviada em função de determinadas finalidades sociais.

Nós estamos recuperando aquilo que a escola assume como formação humana e que nunca poderia ter deixado de fazer: permitir que a vida apareça. Isso tem a ver com pertencimento e

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

formação humana. Seria óbvio que a escola fosse um lugar onde as pessoas se sentissem recebidas como elas são, sem desigualdades, sem discriminação de qualquer natureza, se você tenta fazer formação humana. Só que hoje, dizer que a escola deve fazer formação humana não é uma coisa tão óbvia assim, porque, numa visão completamente unilateral de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, ao falar em formação humana, certamente ela vai estar falando de uma concepção que não é a que nós trabalhamos quando pensamos o desenvolvimento do ser humano mais pleno, que passa pela sua capacidade de lutar e criar, que seja um ser humano com o mundo em que a gente vive, em qualquer mundo. Vida é luta! Não é só luta social. Até para a gente se manter vivo, precisamos lutar pela nossa própria vida. A formação humana precisa garantir a capacidade do ser humano de lutar, de se manter vivo e de lutar contra todas as condições sociais que impeçam uma vida mais plena e a liberdade de criação.

Pensamos nas tarefas educativas da escola e, ao mesmo tempo, é um pressuposto de construir um ambiente educativo na escola, onde os seus sujeitos, os estudantes, pensamos nos estudantes porque a escola foi feita para essa formação, mas também os educadores e educadoras, *quando falamos que a escola precisa ser um ambiente acolhedor, que permita a vivência dos seres humanos, isso vale para os estudantes, para os educadores e as educadoras, e para a comunidade que também precisa se considerar pertencente à escola.*

Uma comunidade que sente que a escola é também o seu lugar. Aliás, assim eram nossas primeiras discussões sobre a escola, com as famílias, com as comunidades. Eram fortes estas relações. Nós tivemos que desmanchar progressivamente nas discussões, nas vivências, pois havia a ideia de que a escola era um lugar que não se podia entrar, que era algo superior. Que um pai de família, que quase nem era alfabetizado, pouco havia estudado, o que tinha a dizer sobre a escola? Isso é um distanciamento, inclusive do ponto de vista de sentimento, de cultura.

Na nossa concepção de educação, precisamos desmanchar isso. E é aí entra a ideia do bem comum, uma expressão que usei, pois quando falamos em bens comuns, falamos principalmente dos bens da natureza - são aqueles que estão a serviço de todos, que não são propriedade privada de ninguém. Que também são bens sociais, que têm finalidades comuns, finalidades de servir para o bem de todos. A escola é isso. A escola pública precisa ser entendida como um bem comum, que está a serviço de todos, não como sendo do estado ou de um grupo, mas como algo a serviço do bem de todos.

Isso significa que a comunidade tem o que dizer sobre a escola. Mesmo se a escola não seja do estado, ela é da comunidade, que pode tomar decisões e ter uma visão sobre a escola que não beneficia e visa o bem de todos. E, portanto, essa visão terá que ser questionada, para que a escola seja um bem a serviço de todos. Nas discussões que fazemos, se trata de uma visão que pode ser tremendamente conservadora e empobrecedora. Assim, a visão de que, na escola local, a comunidade manda na escola e lá vai acontecer o que os pais decidirem e ou o que os educadores decidirem, não é isso. Quando a gente fala em bem público como um bem comum, temos a relação desse bem com o conjunto de finalidades e com o bem da própria sociedade, pensado desse ponto de vista, nessa perspectiva, nessa lógica.

Salomão Hage: O que você tem a dizer sobre as políticas curriculares na atualidade? Sobre a relação das políticas curriculares com a Escola Pública do Campo? Tem a ver com a Insurgência?

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

Roseli Caldart: Não sou estudiosa das políticas curriculares, falo a partir da discussão que fazemos sobre currículo. Há algum tempo não usamos a palavra currículo. Antes, queríamos chamar atenção da discussão curricular. Tem esse Caderno: *Dossiê MST Escola*, ainda não atualizamos. São textos de 1992 a 2000, contendo a discussão sobre a escola no MST até 2001. Fomos identificando as relações e construindo os primeiros materiais, foi minha na discussão nacional do MST, fizemos um circuito pelos Estados do Nordeste discutindo com professores de escolas, foi muito aprendizado, indagando como fazer a escola que queremos. Era a nossa chamada, e o material saiu com uma orientação curricular, particular. Por que não usamos a palavra currículo?

O conceito de currículo tem uma origem acadêmica, e adquiriu uma compreensão polissêmica. Ao abordar hoje o currículo tem que dizer o que entende sobre ele. Currículo pode ser simplesmente uma lista de conteúdos ou uma lista de disciplinas. Ao se falar em matriz curricular de um curso, entende-se uma lista de disciplinas ou áreas. O currículo pode ser algo muito mais amplo que corresponde ao que chamamos hoje de ambiente educativo, inclui vários processos que acontecem dentro da escola, do ponto de vista prático ou de estudo.

Acabamos assumindo outras terminologias, essa noção de ambiente educativo indica que escola não é igual à sala de aula, que todo o ambiente da escola precisa ser educativo, ser intencionalizado com as finalidades sociais e educativas discutidas com o conjunto dos sujeitos da escola. Porque temos finalidades, também falamos em matriz formativa, para indicar quais dimensões da formação humana precisam ser contempladas, e os processos que dão conta de realizar essa formação, com essas dimensões. Ao mesmo tempo, acionamos do mundo da oficialidade das escolas o conceito de plano de estudos, que usamos após os experimentos com os complexos de estudo. Quando há liberdade de construção do projeto político pedagógico da escola, há toda uma discussão que pode acontecer de concepção, finalidades. Quando chega o que tem que ser aprovado, aquilo sem o qual a escola não terá o aval do sistema oficial, é o plano de estudos que efetivamente será estudado e que pode me ajudar no diálogo, ainda que predominantemente, quando se fala em plano de estudos se pensa muito sobre os conteúdos de ensino.

No debate sobre o plano de estudos, chamamos a atenção que na escola, embora se trabalhe com todas as dimensões da formação humana, há uma particularidade quanto ao trabalho com o conhecimento. Estudar não pode deixar de acontecer na escola, e não porque seja uma característica própria dessa instituição. Estudar não ocorre só na sala ouvindo as aulas, podemos e devemos estudar quando estamos inseridos num processo de trabalho ou de auto-organização. No plano de estudos, incluímos os vários processos que precisam compor o estudo, desde a concepção de conhecimento. *Isso tudo não cabe no conceito de currículo.*

Não acompanho os debates que se fazem hoje sobre currículo. Para algumas concepções, isso tudo poderia ser entendido como sinônimo de currículo, entretanto, para a política curricular, em geral, se fala de um regramento que vem especialmente do Estado para a "implementação" nas escolas.

Salomão Hage: A questão do currículo tem mesmo esse viés acadêmico, essa dimensão da polissemia, predominantemente tem sido relacionada à questão do conhecimento. Do meu ponto de vista, o currículo tem sido muito bem utilizado pelas forças hegemônicas para exercer o controle político do conhecimento, do que vai ser ensinado pelos educadores e aprendido pelos estudantes, com essa desvinculação de sua própria realidade. Essa tem sido a lógica, a finalidade, não há falhas, trata-se de uma perspectiva hegemônica de formulação de políticas curriculares para o controle do

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

acesso e socialização do conhecimento, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-formação. Mas, por outro lado, há muitos pesquisadores e educadores que, numa perspectiva contra hegemônica, buscam compreender esse processo para transgredir e construir outras possibilidades no trato com o conhecimento. Assim se posicionam os sujeitos do campo, como você destacou, com sua sóciodiversidade: camponeses, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas. Eles reivindicam cada vez mais a escola e se deparam com essa contradição: *as políticas hegemônicas efetivadas no campo do currículo e a necessidade de criar possibilidades contra hegemônicas, tanto no trato com o conhecimento a ser transmitido e compartilhado, como no reconhecimento de que os próprios sujeitos do campo, das águas e das florestas produzem conhecimentos válidos, legítimos, ainda que não sejam científicos*. Essa é a grande questão hoje das políticas curriculares, quando se fala de contra-hegemonia, de possibilidades outras e alternativas a essa lógica hegemônica, a perspectiva de insurgência se coloca.

Roseli Caldart: Não uso o termo insurgência, mas a ideia que tenho é da necessidade de se rebelar contra, por isso usamos mais o termo confronto, porque não se trata só de nos rebelarmos, mas de confrontar concepções contraditórias. Existem políticas e ideias hegemônicas, mas o hegemônico não é exclusivo, e a grande riqueza do momento em que vivemos é, ao mesmo tempo, terrível com o aumento da violência, da barbárie; mas está passando do limite, então os opostos aparecem mais explicitamente, eles existem, porque, quando não houver mais luta entre opostos, aí será um problema, porque um lado ganhou. Nós não estamos nessa sozinhos, isso vale para a escola, para a educação e para o campo. Este embate nunca esteve tão visível, um confronto de lógicas entre a agricultura capitalista e a matriz camponesa. Está em evidência justamente porque aparecem os problemas de um, e emerge a alternativa.

Salomão Hage: Nunca vamos assistir à eliminação de um de lado, essa é a razão de ser da dialética, os contrários vão sempre se reproduzir, se reconstruir, para permitir que o movimento aconteça. Faz parte da visão hegemônica decretar a vitória sobre o outro campo, para criar uma falsa compreensão, principalmente para invisibilizar as alternativas.

Roseli Caldart: No livro Dialética da Biologia há uma frase: "*Erram todas as teorias que promovem, justificam ou toleram a injustiça*", simples assim, sem relativismo, estão erradas e a gente tem que confrontar as teorias que promovem, justificam ou toleram as injustiças de qualquer natureza. Podemos parafrasear: "*Qualquer política curricular que tolere, justifique ou promova a injustiça humana na formação das novas gerações precisa ser confrontada*". Essa é uma tensão que vivemos historicamente no MST e na Educação do Campo.

Por que hoje nos colocamos contra a BNCC e a Base da Formação dos Educadores? *Porque têm finalidades sociais que não são as nossas. Têm finalidades de controle, visam tirar completamente o protagonismo daqueles que poderiam construir alternativas outras*. Se um educador passa a achar que não pode fazer, que não pode criar do ponto de vista pedagógico, que só pode executar aquilo que vem prontinho, se neutraliza onde costumam passar as construções de alternativas, se deseduca os educadores para a criação pedagógica. Isso é um crime, uma violência, é desumano e esse controle ocorre justamente pela vinculação da Base Nacional Comum Curricular aos processos de avaliação externa. Então, nas discussões que fazemos, não se trata de ser contra a existência de diretrizes curriculares, porque seria irresponsável considerar que cada escola ou lugar tivesse autonomia plena para definir o que

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

se estuda, principalmente numa sociedade onde as condições objetivas, inclusive de acesso, são desiguais, não são diferentes, são desiguais. Nunca defendemos isso.

A existência de diretrizes curriculares não pode impedir que cada local dialogue com as diretrizes, a partir das necessidades educativas dos seus sujeitos, a partir do contexto em que está e colocando esses conhecimentos em diálogo. Quando elaboramos o primeiro documento, em 1992, chamamos de orientação curricular, envolvemos os professores que trabalhavam no nosso primeiro Curso de Magistério, que criamos para formar educadores do campo, para dizerem "*O que seria básico de fato?"* Estávamos, nessa época, com os anos iniciais do Ensino Fundamental. *O que seria essencial e não poderia deixar de ter na escola*? *Na Matemática? No Português? Nos Estudos Sociais? Em Ciências? E como abordar isso?*

Do ponto de vista de conteúdos, achamos necessário chamar a atenção para isso, mas com uma insegurança enorme, porque existe um acúmulo de conhecimento que é próprio do avanço contraditório e dialético da humanidade, e que exatamente quem vai escolher, em Matemática, por exemplo? Nós discutimos sempre em nossas escolas, e tem um provérbio russo que diz o seguinte: "*meça sete vezes antes de cortar*". Nós incorporamos isso: *pense sete vezes antes de cortar algum conteúdo*. Não podemos ter certeza de que algo aparentemente não é significativo; podemos descobrir depois que é!

Veja a complexidade da questão. *Precisamos ser contra o controle, e não que isso impeça o protagonismo, é que nos impõe finalidades que nós não ajudamos a definir*. Então, você pergunta: *por que não temos orientações curriculares?* Porque, se entendemos a orientação curricular do ponto de vista de conteúdo, ou mesmo de conhecimentos, nos parece muito mais importante esse diálogo do que ter listas pré-definidas de conteúdos ou de conhecimentos. *Precisamos nos apropriar de um modo de produção de conhecimento*. Isso que discuto no livro, em duas das tarefas educativas da escola: a forma de apropriação da realidade pelo conhecimento artístico, a arte e a ciência como forma de conhecimento. Não podemos abrir mão de uma forma que é dual: *a ciência serve hoje para nos oprimir?* Ela alimenta a lógica completamente insana da sociedade em que vivemos. Mas a ciência tem conhecimentos que importam para construir a nova forma social e não começar do zero. Existe um avanço da humanidade: a ciência. Não defendo que a ciência seja burguesa, porque assim se retiram os trabalhadores e as trabalhadoras desse processo de construção, de boa parte desse conhecimento que é considerado ciência. Isso é dialético, contraditório, por isso precisamos dessa apropriação.

Pôr em discussão com os educadores e educadoras nos processos de formação que existe um modo de estudar, de trabalhar com o conhecimento, que efetivamente ajuda as nossas finalidades que é: compreender a realidade para agir constantemente sobre ela, para conservá-la ou transformá-la, dependendo do que se trata. Precisamos ter a clareza que esse modo de estudar é muito mais importante. Veja um exemplo de processo recente e muito discutido: *a inserção das escolas na práxis da agroecológica*. Com um grupo de estudos que reúne professores de escolas, desde 2017, começamos a discutir indagando: *para que os estudantes entendam cientificamente a agroecologia, que conteúdos precisam aprender?* Nas próprias disciplinas que estudam, o pessoal da agroecologia começou a dizer que era necessário entender o conceito de energia, as leis da termodinâmica, a entropia, e foram dizendo o que era importante, do ponto de vista de sua compreensão, a ser estudado, incluindo o solo e vários outros conteúdos.

Os professores participantes do grupo se deram conta que: "*isso está na lista*", tem um conceito de energia. A partir disso, compreendemos que " *efetivamente não adianta fazer uma lista do*

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

que precisa ser estudado para que os estudantes entendam a questão da agroecologia". Existem conteúdos que nos chama atenção em muitos currículos escolares. O solo por exemplo, não aparece como um conteúdo no currículo, e para agroecologia seu estudo é simplesmente básico, e torna-se algo a ser acrescentado.

A discussão com os professores foi muito interessante. A professora de física se manifestou dizendo: "*eu estudo o conceito de energia na física com os estudantes, mas agora percebi que ele não é só da física, que tem relação com a agroecologia, e precisa ser entendido no conjunto das questões da natureza*". Olha o raciocínio que construiu com o conceito de energia. Assim, ele se torna muito mais complexo. Precisamos orientar, porque não dá para esperar que cada professor, sozinho, faça isso na sua escola. Por isso, há a necessidade das mediações de organização, principalmente de associação de educadores, e não do Estado, no sentido de ver como se estudam os processos reais e vivos de produção, de modo que os estudantes se apropriem desses conceitos e conteúdos que estão no seu plano, na sua lista, mas de um jeito que entendam os seus significados.

Os estudantes precisam compreender as relações com a natureza e as relações sociais para poder intervir com sentimento sobre elas, para assumir o comando, para não simplificarmos essa discussão de política curricular, pois é bastante complexa, mas não ao ponto de não sabermos que, como está posta hoje, ela não nos serve pelas finalidades que tem e pelos mecanismos que tiram a soberania dos sujeitos da escola e do seu próprio trabalho.

Salomão Hage: A discussão sobre a questão curricular é tentadora. Poderíamos pautá-la com Miguel Arroyo, que trata o currículo como *Território em Disputa* e publicou o livro *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*; ou envolver outros estudiosos das políticas curriculares que pautam as parcerias público-privadas na Educação Básica e a relação com os mecanismos internacionais, pois não é possível compreender as políticas particulares sem uma discussão mais abrangente sobre a escola e sua conexão ou desconexão com a vida. A próxima questão tem a ver com sua advertência de que *a Escola do Campo se encontra numa encruzilhada: entre o agronegócio e a agroecologia*. Apesar de ainda não ser uma temática pautada no campo curricular, considero ser essa compreensão é da mais alta importância, porque tem a ver com as finalidades da educação, com o modo de lidar com o conhecimento específico, próprio, associado à ideia do pertencimento.

Roseli Caldart: Na verdade, hoje compreendemos melhor essa questão porque as contradições ficaram mais visíveis e explosivas. As escolas do campo, à medida que estão no campo, com os sujeitos que trabalham e vivem no campo, e ainda que possa não ser consciente, e não ser discutida, deve ser, e ainda que não seja, as escolas acabam tomando um lado, uma posição exatamente pela forma como desenvolvem o processo e se insurgem em determinada ou contra determinadas situações. O que significa essa encruzilhada? O que está em questão nesse momento histórico é o próprio modo de produção da vida, a forma de vida social que foi constituída, pois, a forma capitalista, nos seus vários estágios, está chegando ao seu limite, e muitos estudiosos fazem essa análise. E a grande questão aberta neste período, talvez os mais velhos não possamos assistir, mas as novas gerações necessariamente participarão, é exatamente: *o que vem depois do capitalismo?* Ou, como alguns intelectuais estão dizendo: *o que vem depois do neoliberalismo? Qual a forma de capitalismo que virá pela frente?* Para a discussão curricular e de tudo que envolve a Educação e a Escola, não podemos fugir desse tema. Não há como realizar discussões sobre políticas curriculares ou sobre a educação e a escola sem considerar essas questões.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

Existe uma forma social que está implodindo, em agonia, quase morrendo, mas não aceita a morte e luta para continuar vivendo. Isso vale para nossa vida, que pode se dobrar para a morte ou estar em agonia, no sentido de lutar para sobreviver. Isso vale também para o sistema capitalista, que hoje está esperneando, em agonia, para continuar sobrevivendo, exacerbando a sua lógica bastante perversa, destrutiva das forças produtivas humanas. E o que temos no plano da agricultura? Ela entrou na lógica capitalista desde o século XIX, mas principalmente a partir do século XX, com todos os seus mecanismos. A agricultura encontra-se vinculada ao capitalismo financeiro e às *commodities*.

Existe um modo de fazer agricultura vinculado à lógica capitalista de acumulação, de produção da mais-valia, e, ainda que essa lógica domine, inclusive com as contradições que explicitam, não para o conjunto da sociedade. Embora se olhe a questão da natureza, da saúde, isso aparece junto com a lógica de colocar o negócio em primeiro lugar e não o valor de uso e a produção de alimentos para a vida. Essa lógica predominante ainda persiste, mas colocar a lógica do negócio acima de tudo está implodindo. Pois uma outra lógica, que denominamos de *Modo Camponês de Produção*, "camponês" no sentido alargado do tempo, do termo, a partir de determinado momento assumiu a Agroecologia. Na verdade, o que é Agroecologia? Eu prefiro dizer que o dilema não é com a agroecologia, mas é justamente entre *a agricultura do negócio e a agricultura de base camponesa*. Nos tempos de hoje, a agricultura de base camponesa faz o confronto efetivo. Ela assume os princípios da agroecologia, que alteram a forma de relação com a natureza e de relações sociais. Esse modo camponês de produção vem de longe, é ancestral, anterior ao próprio modo capitalista, nunca desapareceu, mas se constitui com as contradições de cada época. *A agroecologia é uma forma posterior que apresenta alternativas aos efeitos da agricultura capitalista.*

O modo camponês de produção é dinâmico, vem de longe e, possivelmente a tendência é que sobreviva ao capitalismo numa outra forma social. E a escola do campo, à medida que se vincula, por decisão própria ou por imposição, por não haver insurgência, por não se rebelar, com a lógica da agricultura como negócio, decreta sua própria morte, porque esse tipo de agricultura se faz sem agricultores. É agricultura de exportação de territórios e, portanto, é a agricultura que fecha as escolas, porque não precisa delas e dos próprios territórios para efetivar a sua lógica.

A escola do campo está numa encruzilhada, no meio dessa contradição. Quando analisamos o surgimento da educação do campo, no final da década de 90, não tínhamos tanta clareza. Foi anos depois que ficaram mais visíveis as iniciativas de ofensivas da Associação Brasileira do Agronegócio, uma organização dos representantes da agricultura do negócio, que surgiu praticamente junto com a Educação do Campo.

Na época não tínhamos como saber quais seriam todas as iniciativas, mas já estávamos no meio dessa contradição. A Educação do Campo é constituída nessa luta de opostos, isso é importante, é o seu diferencial, com algumas discussões alternativas que ocorreram também nesse momento. Na Educação do Campo, não se defende que a escola ou os processos educativos "*se fechem no local, fazendo de conta que não existe a luta de classes*" ou que "*se fechem tentando sobreviver com os conhecimentos locais, com a agricultura de sobrevivência*". Nunca defendemos isso.

Com o avanço das contradições, cada vez mais acirradas, é praticamente impossível continuar, porque as comunidades não conseguem permanecer, estão sendo expropriadas. Nunca defendemos o isolamento. A Educação do Campo defende a escola do campo, que trabalha com os seus saberes, entra no confronto, tomando posição, em defesa do modo de produção camponês.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

Nesse debate agroecológico, sua sobrevivência como escola e também o futuro da humanidade dependem da construção de outra forma social. A Educação do Campo toma posição e discute essa questão, e as escolas que participam desse movimento também tomam posição. Mas, na prática, na vida real, cada escola está no meio desse confronto e precisa lidar com ele. Conhecemos muitas escolas que estão no debate da Educação do Campo, mas, por imposição ou por desconhecimento, acabam entrando em programas patrocinados pelas empresas do agronegócio, que lhes apresentam cartilhas e materiais com orientações de aula para a defesa dessa outra forma de agricultura. As escolas do campo, na prática, estão no meio desse confronto e, à medida que integram suas comunidades, têm uma ideia mais consciente sobre o modo de produção camponês.

O movimento agroecológico, como forma de confronto, percebe essas relações, e tem as organizações e movimentos populares que estão inseridos nas escolas. São essas escolas que fazem o confronto mais direto, que resistem a essas investidas, situação que, em outras escolas que trabalham mais isoladamente, talvez tenham menos condições de fazer esse enfrentamento, por alienação ou por não terem força. Essas investidas vêm junto com a política oficial das secretarias de educação municipais e estaduais que fazem esse trabalho. É essa visão mais abrangente da escola inter-relacionada com a produção da vida, com qualidades do próprio movimento na relação entre confrontos de intencionalidades que ainda precisamos fazer com mais intensidade.

Salomão Hage: Essa última questão tem a ver com seu novo livro, que trata das tarefas educativas da escola na atualidade: *acolher o ser humano em formação*; *organizar vivências de trabalho socialmente necessárias*; *exercitar a auto-organização como parte de uma cultura política emancipatória*; *desenvolver uma cultura corporal multilateral saudável*; *realizar atividades que garantam a apropriação das bases da criação artística na direção de uma cultura comum*; *organizar um modo de estudar que garanta a apropriação das bases da ciência*; e *reconstruir a forma escolar pelo conteúdo das tarefas educativas*. Para motivar as pessoas a lerem o livro e aprofundar a discussão, é possível fazer uma síntese abordando todas as tarefas?

Roseli Caldart: As sete tarefas educativas vieram das práticas em que nos envolvemos, das discussões que tivemos, devido à minha vinculação ao MST e à própria Educação do Campo, todos esses anos, analisando a atualidade para compreender: *quais as principais contradições que movem a realidade hoje? Quais os opostos que estão lutando entre si? É a luta que nos fere, mas, também é a luta que abre brechas para construirmos coisas novas.*

Analisando as contradições que movem o momento atual, desde o que está mais próximo e o que está na discussão das questões do planeta, emerge o desafio de responder à pergunta: *quais são as tarefas educativas básicas da escola, considerando os desafios formativos das crianças e da juventude hoje?* Formulei esta questão e ensaiei sua resposta, com o objetivo de provocar a discussão. Se tivéssemos que responder aos educadores, ou se as pessoas tivessem que responder a partir de suas práticas, de suas discussões, de suas leituras, como responderiam? *Quais são as tarefas educativas básicas da escola? O que ela não pode deixar de fazer?* As tarefas nos remetem a pensar o que fazer, a um ideário, e ao que a escola não pode deixar de fazer. São as tarefas que vão instigar o raciocínio que compõe o livro. É esse olhar que temos, a partir desse acúmulo, um ponto de vista social, com uma concepção de educação, nessa relação com a formação humana.

Esta concepção de educação não muda conjunturalmente, são convicções, com fundamentos que indicam determinadas finalidades educativas mais gerais pelas quais trabalhar.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

Por exemplo, a ideia de que *queremos educar o ser humano para se desenvolver em sua plenitude, com sua força potencial.* Essa finalidade educativa se desdobra de nossa concepção de educação: *temos finalidades emancipatórias e humanizadoras.*

A análise da atualidade, do que está acontecendo perto e longe de nós, e principalmente identificar os opostos em luta, as contradições presentes, faz com que possamos concretizar essas finalidades. Mesmo que queiramos humanizar, *o que isso quer dizer? Que finalidade desdobra dessa finalidade geral de humanização e desenvolvimento pleno? Por que isso tem a ver com as próprias necessidades? Com as exigências formativas do momento atual e as necessidades educativas dos sujeitos, com os quais vamos trabalhar?* À medida que concretizamos essas finalidades, definimos a matriz formativa para atingir essas finalidades. *Que processos precisamos garantir do ponto de vista da formação?* Hoje, precisamos formar os educadores como lutadores, porque a realidade exige que se lute para provocar transformações que estão impedindo muitas pessoas de desenvolver a sua humanidade. Então, a pergunta passa a ser: *o que compõe a formação de um lutador?* E, à medida que eu defino isso, desdobro para concretizar as finalidades que temos.

A matriz formativa necessária para realizar as finalidades: *quais as tarefas concretas que a escola não pode deixar de realizar?* Esse raciocínio no livro é feito do ponto de vista geral, porque não falamos de uma escola em particular. Aliás, é interessante o esforço feito, e vocês, lendo, podem discutir e avaliar: *até que ponto isso pode ser realizado?* O esforço de pensar desde a nossa realidade do campo, visando o diálogo com nossas próprias práticas, no sentido do percurso daqui para a frente, mas também dialogando com o conjunto dos debates da educação, especialmente sobre a escola que temos hoje na sociedade. Essas tarefas educativas não são as tarefas educativas das escolas do campo, são as tarefas educativas da escola! E as escolas do campo terão conteúdos formativos específicos a partir das circunstâncias dos processos que são próprios de sua realidade.

No livro, todas as tarefas estão voltadas para lidar com a questão do conhecimento. Como falávamos antes, a mediação do conhecimento é uma característica própria da função social da escola, mas, existem tarefas que discutem mais diretamente a dimensão do conhecimento, inclusive algumas exigiram mais estudos. Por exemplo, a tarefa da arte levou tempo e deu um certo trabalho, no sentido de pensarmos, que é próprio da nossa compreensão da Educação do Campo.

Sempre defendemos a importância da arte na formação das novas gerações. Nunca fomos favoráveis à restrição de Matemática e Português com toda a carga horária, e a Educação Artística pode ter só uma e a Educação Física, outra, nunca defendemos isso, exatamente porque o ser humano é um todo. Ele precisa ser desenvolvido coerentemente como um todo. Sempre defendemos a arte na escola, mas me dei conta de algo, quando iniciei a escrita do livro, e pensei: *Qual é a especificidade mesmo da arte na formação humana? Por que defendemos a arte? E como saber como ela educa? Qual é a especificidade da forma artística de apropriação da realidade, a arte com conhecimento?* Confesso que eu mesma não tinha toda essa discussão, então busquei interlocuções, com leituras e com pessoas, para destrinchar isso.

Essa é a característica das tarefas no livro, trazer as dimensões e o vínculo com o trabalho, *de pensar o que é isso mesmo? Como implicar com o trabalho? Como intencionalizar a relação da escola com o trabalho?* É um princípio que defendemos desde o início das discussões, tanto no MST quanto na Educação do Campo. C*omo trabalhar a auto-organização?* O que está em jogo hoje, com a essa realidade que temos de individualismo absoluto e da tentativa de degeneração, dizendo que o coletivo é impositivo e autoritário, e não o contrário?

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

Como você trabalha a auto-organização fazendo frente a esses desafios que estão na realidade? A questão corporal, da alimentação, trabalha tentando pensar as várias dimensões. Pode ser que não dê conta de todas, porém, isso não é uma coisa fechada, é um convite ao diálogo, que nos ajuda a pensar, concretamente o que deve ser feito na escola.

Salomão Hage: A explicação que você dá para a emergência das tarefas e a maneira como elas foram construídas, com as suas finalidades, em um determinado momento específico, na atualidade, pode até ser mais relevante do que a identificação das próprias tarefas, porque as tarefas podem ser essas ou outras, e a gente pode estar sempre renovando e acrescentando.

Quando você diz: "*essas tarefas não são para uma escola especificamente, ou para a escola do campo, mas, diretamente para todas as escolas*", pensando a escola como um todo, em suas várias ou múltiplas possibilidades, destaco que um dos meus grandes dilemas envolvendo as políticas curriculares, mas não só elas, as escolas também, é que os setores hegemônicos, quando elaboram diretrizes e orientações gerais, nem sempre partem da realidade, ou das realidades; partem de suas finalidades, e da engenharia que constroem para apresentar sua versão como sendo a que deve ser seguida, na perspectiva do controle. Eles não anunciam um convite para a discussão, para a reflexão, em geral, as diretrizes estão associadas ao controle, porque estão vinculadas aos resultados que devem ser alcançados e apresentados em listas ranqueadas, envolvendo sempre a perspectiva da fragmentação, da hierarquização e da padronização.

Eles apresentam as diretrizes como modelo, e esse ciclo completo não é de fácil compreensão, justamente pelo refinamento das narrativas discursivas que existem e circulam na atualidade. Ressalto ainda a importância de relacionar as tarefas da escola com as matrizes da formação humana, diferenciando-se dos setores hegemônicos, que quando definem as orientações curriculares, pensam as tarefas associadas à organização das áreas do conhecimento, na perspectiva interdisciplinar para chegar ao conteúdo. É o conteúdo que hoje identifica o resultado, e todo o processo que vem a partir dele. Então, essa ideia de pensar as matrizes educativas da formação humana numa perspectiva temática e não disciplinar é o que buscamos, mas, no caminho, sempre permeada com uma disputa, contra a visão hegemônica que está sempre relacionando o conhecimento ao conteúdo, das áreas do conhecimento, para dizer que é interdisciplinar, ou mesmo das disciplinas especificamente.

Eu queria te agradecer em nome da Revista Teias e deste Dossiê, que provocou e motivou o seu convite para participar da entrevista, e na condição de entrevistador, manifesto o prazer que foi ouvir e dialogar com você, e espero que possamos em outros momentos continuar nossos diálogos. Gratidão por sua generosidade em dispor desse seu precioso tempo para contribuir com o processo formativo, compartilhando suas ideias e reflexões conosco.

Roseli Caldart: Também agradeço, foi muito bom. Inclusive chamou atenção sobre quantos diálogos precisamos fazer no âmbito da Educação do Campo. E, mesmo não tendo muito jeito com entrevistas, esse diálogo nos fez pensar em outras coisas importantes, é muito bom assim. E, como mensagem final, gostaria de deixar pra nós mesmos, reafirmando que qualquer discussão que se faça sobre a escola, sobre a política curricular, ou sobre outras coisas que são do mundo da escola: *nada vale e nada se concretizará na perspectiva que a gente defende se não ajudar a recuperar o valor e a força dos educadores e das educadoras*. Estamos em um momento muito grave da política educacional.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

DOI: 10.12957/teias.2024.87438
e87438

Tirar o protagonismo dos educadores e educadoras significa tirar o sentido da tarefa de educar. Sem romantismos ingênuos, no dia a dia da escola, essa tarefa não é muito fácil, tem muita coisa acontecendo. Se você tirar o sentido da criação pedagógica - momento em que se está inventando as coisas, ver o que está dando certo e o que não dá certo, o que precisa ser incluído, o que está demais -, em todos os processos que compõem a escola; tem como formar os sujeitos. Não tem como na desalienação do trabalho humano, que é um dos grandes desafios para a construção de uma nova forma de sociedade, quando nós somos vítimas do trabalho alienado.

Tem acontecido uma investida tão forte que vem gerando reações do próprio polo hegemônico, que também tem suas distinções e que, às vezes, confunde no discurso. Tem uma parte da burguesia que se assusta com os próprios resultados dos processos que faz, e acha uma amenização, com o exemplo de tantos representantes do mundo empresarial falando hoje em educação integral, outro dia discutíamos essa ideia.

Voltando a falar em educação integral e se assustando com o produto humano que essas iniciativas todas estão gerando, e que podem degenerar a sua estabilidade, e elas podem. Como tudo está frente ao seu oposto, elas podem gerar reações que, inclusive, destroem essa lógica. É por isso que aparecem coisas que, às vezes, confundem. Então, eu sempre agradeço muito a oportunidade de estar com educadores. Nós temos esse privilégio de estar no circuito da Educação do Campo, onde você tem educadores e educadoras que não se deixam apagar, que não se deixam matar pelo sistema, que continuam a tarefa de construção. Porque, se todos os educadores tivessem sucumbido ao sistema, nós não estaríamos fazendo discussões como essa que estamos fazendo. É exatamente porque isso vale para a Educação, porque vale para a Agricultura, que deixo, como palavra final, o agradecimento e a importância de continuar a fazer isso: ajudar a organizar os educadores e as educadoras, porque é no coletivo que se sente a força, e não sozinho. Sozinho, brigando na escola, você acaba ficando doente, acaba querendo abandonar tudo. Mas, quando se sente a força de um coletivo, precisamos ajudar, é o desafio da Educação do Campo: *como organizar e fortalecer a organização dos educadores e educadoras para que façam frente a tudo que tenta acabar com o próprio sentido da Educação.*

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. *Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

Submetido em 25 de setembro de 2024
Aprovado em 07 de novembro de 2024

Informações do autor

Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará
E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2859-1346
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/1723722364556016