



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA OSANETTE DE MEDEIROS**

**NOVOS OLHARES, NOVOS SIGNIFICADOS:  
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**

Brasília  
2012



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA OSANETTE DE MEDEIROS**

**NOVOS OLHARES, NOVOS SIGNIFICADOS:  
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**

Brasília  
2012

**MARIA OSANETTE DE MEDEIROS**

**NOVOS OLHARES, NOVOS SIGNIFICADOS:  
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na área de confluência – Educação e Ecologia Humana.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Eixo de interesse: Educação do Campo: Desenvolvimento Rural e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lais Maria Borges de Mourão Sá.

Brasília

2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1000857.

M488n Medeiros, Maria Osanette de.  
Novos olhares, novos significados : a formação de educadores do campo / Maria Osanette de Medeiros. -- 2012.  
xvii, 251 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.  
Inclui bibliografia.  
Orientação: Lais Maria Borges de Mourão Sá.

1. Educação rural. 2. Professores - Formação. I. Sá, Lais Mourão. II. Título.

CDU 377.8

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO  
Novos Olhares, Novos Significados:  
A formação de educadores do campo**

**Maria Osanette de Medeiros**

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lais Maria Borges de Mourão Sá – Orientadora  
PPGE – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliete Ávila Wolff – Membro  
FUP – UnB

---

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz – Membro  
FUP – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes Rocha – Membro  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Castagna Molina – Suplente  
PPGE – UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosineide Magalhães de Sousa – Membro  
FUP – UnB

## DEDICATÓRIA

Às trabalhadoras e aos trabalhadores do campo e da cidade, em especial aos que participaram desta pesquisa.

Aos meus primeiros mestres: Severina e Godofredo – meus pais (*in memoriam*) a quem devo toda minha caminhada.

Ao meu filho Marcelo (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato de reconhecimento, de retribuição! É também um ato de elevação (mais do que gratidão)!

Aos meus familiares pelo apoio, carinho, compreensão e incentivo por saberem me amparar: vocês são o meu baluarte, a minha terra firme!

Ao meu filho Gustavo – meu mestre – pela compreensão, carinho e dedicação; pelo apoio ao trabalho de campo, sempre atento e cuidadoso com os registros e as gravações.

Às Educadoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e, sobretudo, pelas valiosas contribuições; aos moradores do Assentamento Oziel Alves Pereira, pela acolhida, confiança e disposição em participar da pesquisa, abrindo suas casas e seus corações, bem como seus conhecimentos.

À Turma Vanessa dos Santos pela acolhida, pelo compartilhamento dos espaços de convivência: no alojamento, e no *campus*, pelas conversas, e pelas trocas de ideias. Enfim, a todos vocês o meu carinho!

A Maurina e ao Carlinhos pelo apoio incondicional ao trabalho de campo, dividindo o espaço da casa e da vida.

A minha orientadora, Lais Mourão – a Mestra do caminho, pela confiança, incentivo e pelas orientações seguras, elucidando e instigando a busca de novos conhecimentos com entusiasmo, o desejo e o compromisso com uma produção que fosse acadêmica e não perdesse o elo com minha própria história de vida profissional e militante. A cada encontro uma inspiração às novas ideias e à produção de textos.

À Professora Isabel Antunes, pelo apoio no trajeto na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apontando caminhos e direções, disponibilizando material, colocando-me em contato com a equipe de professores e monitores do Curso e, em especial, com a turma da Licenciatura em Educação no Campo (LECampo) e o grupo de Educadoras. E, ainda, as valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação e da Banca Examinadora.

Aos demais membros da Banca pela disposição em participar e pelas ricas contribuições: Eliete pela troca de experiência, convivência na Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc/FUP/UnB); Mônica Molina, por acreditar no meu trabalho e, principalmente por abrir caminhos, e a fé histórica que deposita na luta

do Campo e com a qual tenho o gosto de partilhar desafiante jornada; Rose, pelo caminhar juntas que iniciado na LedoC; João Batista, pela convivência de dez anos na UCB e pela jornada nos CEFFAs, especialmente do Centro Oeste e Tocantins, compartilhando seus conhecimentos em Pedagogia da Alternância por meio de sua ação intelectual e militante. Aproveito para agradecer aos CEFFAs/EFFAs por intermédio da Associação das Escolas Família Agrícolas do centro Oeste e Tocantins (AEFACOT); e um agradecimento especial a Cida Fonseca pelos ensinamentos e exemplos de vida e trabalho, diante do seu compromisso, competência, ação político-pedagógica e militante na Pedagogia da Alternância.

Ao CEFFA Pe. Bernardo e todos que participaram e participam da construção desse Centro: famílias, estudantes da primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária/Agroecologia, monitores, professores, representantes das instituições parceiras, enfim, todos que acreditam na possibilidade de uma educação/formação emancipatória.

Ao Domingos Trindade pela paciência, disponibilidade e dedicação de ler comigo o trabalho e de me ajudar a desembaralhar os textos e as ideias.

A Silvanete pelo apoio pessoal e profissional, pela troca de ideias e pela indicação de textos.

A Anna Isabel pela amizade e pelo ouvir, além da intensa convivência na LEdoC. Aos demais colegas de doutorado Magda, Marcela, Pejma e Vicente, pelo companheirismo e amizade.

Ao meu sobrinho Douglas, pelo apoio técnico, nas filmagens e na edição da apresentação da Tese à Banca Examinadora, sempre com tranquilidade, carinho e bom humor.

Ao Alexandre Heládio pela disponibilidade e apoio técnico.

A Maria de Lourdes Fioravante (Pitucha) pela leitura minuciosa e contribuições ao texto, instigando-me ao exercício da compreensão teórica do meu próprio fazer.

A Leda Del Caro Paiva, por descortinar um mundo à minha frente.

A turma do Projeto de Nova Xavantina: Jacqueline Cruz pela amizade, cuidado e apoio na caminhada. Eliana Ramirez, Clemira, Malu Fragoso e Diogo Faria Neto companheiras e companheiro de jornada, com os quais mantenho-me ligada pelos fios da tecelagem que ajudamos a compor em Nova Xavantina.

À Lourdinha e à Lúcia pela amizade, apoio e compartilhamento, desde o início



da nossa jornada em Nova Xavantina, a quem elejo para representar todos que participaram dessa história. Cristina Gonçalves, de Campinópolis, a quem elejo também para representar professores e comunidade desse Município, que participaram dessa jornada.

À Agenora (Gê) e à Benvinda a quem também elejo para representar os demais companheiros das nossas lutas no Araguaia e que têm sido o elo com as causas dos povos que ali vivem. A vocês, o meu profundo respeito, amor e o desejo de continuar fazendo parte desse projeto.

Quero registrar aqui um agradecimento e uma homenagem ao mesmo tempo, ao grande Mestre e símbolo da luta pela Terra, o Bispo Pedro Casaldáliga, exemplo de coerência e dignidade. Foi ali, na Prelazia de São Félix do Araguaia, que aprendi mais, vivi intensamente os ideais libertários com a simplicidade e a sabedoria do Pedro (como gosta de ser chamado). Com ele aprendi também as primeiras lições sobre a Teologia da Libertação.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, especialmente aos professores que contribuíram para minha formação e aos funcionários, sempre gentis e dispostos a nos atender.

Aos colegas da Universidade Católica de Brasília (UCB) que me incentivaram para a realização desse estudo e me apoiaram, dando-me suporte quando precisei me ausentar para participar das atividades da pesquisa. Aos estudantes que cursaram disciplinas comigo nesses quatro anos, também meu agradecimento pela compreensão, apoio e pela sempre alegre e carinhosa convivência.

Ao Instituto Calliandra – Educação Integral e Ambiental (I-CEIA) pela oportunidade de ampliação dos meus conhecimentos em Educação Integral e Ambiental e, pela generosidade em me liberar das funções pedagógicas e administrativas.

Finalmente, a tantas outras pessoas... distantes, próximas daqui, de lá, que de alguma forma apoiaram-me e torceram por mim, cuidaram da minha saúde física, afetivo-emocional e espiritual, enfim, a todos que cuidaram de mim!

Minha gratidão!

E, para finalizar os agradecimentos e, ao mesmo tempo dedicar a todos que lutam por um mundo melhor, apresento a mensagem-poesia que me foi enviada pela camarada e mestra Clemira que, com sua delicadeza e sabedoria tem sido a voz, a razão e o coração que me impulsiona na vida pessoal, social, intelectual e espiritual.

“Era uma vez...  
 uma jovem senhora que estudava na  
 UnB, no curso de Pedagogia.  
 Lá pelos idos anos da década de 70,  
 época de greves e brigas com o Reitor Azevedo,  
 prisões pela Democracia, pelos Direitos Humanos,  
 pela emancipação feminina, pela Educação como  
 prática da liberdade!, ...  
 A jovem senhora participava das reuniões de grupo,  
 chamando todas as colegas, de ‘rapaz’:  
 ‘Não, rapaz, isso não é assim’; Espera ai, rapaz,  
 explica isso direitinho ...; Então, rapaz, quem vai fazer  
 o Relatório?  
 Logo o grupo de estudos virou um lindo e dinâmico  
 grupo de amizade, envolvendo ‘os rapazes’ do curso,  
 seus maridos, as crianças (filhos, sobrinhos) e até algumas  
 pessoas de outros cursos.  
 Osanete, Nevinha, Clemira, Solange, Ivanir, Adália ... êta  
 mulherio danado de bom!  
 Navegaram por muitos mares ... e ainda navegam!  
 Andaram muitas léguas ... e ainda andam!  
 Brigaram por muitas causas ... e ainda brigam!  
 Lutaram num combate ético ... e ainda lutam!  
 Envolveram-se na luta pela valorização da mulher,  
 dos valores femininos ... e se tornaram mais belas.  
 Estudaram pra conseguir espaços de trabalho, de cultura ...  
 pra virar gente de verdade, garantir seus direitos, suas  
 liberdades ... viraram Mestres e até Respeitáveis Doutores ...  
 E eu sempre apostei naquela jovem senhora que me intrigava,  
 me chamando de ‘rapaz’! Entristeci-me com seus dramas e  
 suas dificuldades, chorei as suas perdas, emocionei-me com  
 suas conquistas e me empolguei na ‘torcida’ pela realização  
 dos seus sonhos.  
 Como na lenda : ‘era uma vez uma galinha que deixou de  
 ciscar no terreiro e virou águia ... olhou longe ... voou alto...’  
 essa jovem senhora sobe hoje no pódium para receber seu  
 prêmio conquistado a duras penas - seu título Doutora  
 ‘Sabiiiiida que só!’  
 Estou MUITO FELIZ, rapaz!  
 Viajarei amanhã para Brasília.  
 Estarei lá na UnB para chorar de alegria contigo,  
 por mais essa conquista.  
 Um abraço, com carinho – **Clemira**  
 Espalharam-se pelo mundo ... algumas desapareceram do ‘circuito’  
 26.03.2012”

## RESUMO

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. 2012. 251f. Tese (Doutorado em Educação na área de confluência – Educação e Ecologia Humana) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Este estudo teve como objetivo analisar e compreender as percepções de um grupo de Educadoras em relação à práxis pedagógica, como Educadoras militantes, articulada à formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na perspectiva de uma educação emancipatória que pense o Campo como espaço de vida. A metodologia trabalhou numa abordagem qualitativa, com coleta de dados, aplicação de instrumentos, realização de entrevistas semi estruturadas e grupo focal, observação participante e história de vida, considerando a **perspectiva do materialismo histórico dialético nas relações contraditórias, os conflitos e as possibilidades de superação**, engendradas na e pela articulação da práxis pedagógica e social e sua influência na formação de educadores do campo, inserida na discussão e na luta pelo direito à educação das classes trabalhadoras. O estudo buscou, na perspectiva da complexidade e da relação teoria e prática, articular processualmente, os dois momentos da pesquisa, ou seja, as percepções do grupo de Educadoras e a história de vida de uma Educadora no Assentamento Oziel Alves Pereira no Município de Governador Valadares-MG. No diálogo entre os teóricos, os movimentos sociais e o projeto de formação de Educadores do Campo e a práxis pedagógica das Educadoras, o estudo procura apontar caminhos na afirmação da Educação do Campo como política pública, no exercício da compreensão de totalidades e as interações entre as partes e o todo - eis a força do pensamento para apreender as possibilidades de transformação. Ao final do estudo foi possível identificar a exigência de uma educação **omnilateral**, do ponto de vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de todos os atores sociais envolvidos; uma educação que ocupe os espaços da escola, enfrente os desafios de construir outras matrizes sociais e pedagógicas para formar educadores do campo capazes de atuar não apenas na escola, mas em vários espaços educativos e sociais. E, também, contribuir na construção de uma nova identidade de educador capaz de lidar com vários tipos de saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, articulados aos processos de conhecimento para ler cientificamente a realidade, fazer pesquisa e tomar posição diante de conflitos e novas situações. Finalmente, os desdobramentos da proposta de formação apontam para a responsabilidade das universidades articuladas aos movimentos sociais na organização de um sistema de educação permanente em várias instâncias formadoras, produzindo, discutindo e socializando, avaliando continuamente, conhecimentos, valores e práticas das escolas através de recursos tecnológicos, encontros e centros de estudos em busca da utopia de se fazer humano. Assim, podemos confirmar a tese principal do estudo na qual defendemos a formação do educador do campo aliada aos princípios da Educação do Campo, o que poderá contribuir na superação dos limites e na emergência das possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Emancipação. Práxis. Formação de educadores.

## ABSTRACT

This study objective is to analyze and understand the perceptions of a group of Educators in relation to pedagogical praxis as militant Educators, linked to the formation of the Licensed of Field Education from Federal University of Minas Gerais from the viewpoint of an emancipated education that sees the Field as living space. The methodology worked on a qualitative approach to data collection, application tools, semi-structured interviews and focus groups, participant observation and life history, considering the **perspective of historical and dialectical materialism in contradictory relations, conflicts and the possibilities** of overcoming engendered in and from the educational articulation and social praxis and its influence on training educators in the field, included in the discussion and struggle for the right to education of the working classes. The study sought, in view of the complexity and the relationship between theory and practice, procedurally articulate the two moments of the research, the perceptions from the Educator's group and the life story of an educator in Assentamento Oziel Alves Pereira in Governador Valadares city. In the dialogue between theorists, social movements and the education project of Field Educators and Educators of pedagogical praxis, the study seeks to highlight ways in affirming the Rural Education and public policy in the pursuit of understanding the interactions between wholes and parts and the whole - that is the power of thought to grasp the possibilities of transformation. At the the end of this study it was possible to identify the demand for an **unbiased** education, from the standpoint of the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) and all social actors; an education that will occupy the spaces of the school, meet the challenges of building other social and pedagogical matrices and educational field educators that can act not only in school but in several educational and social spaces. Also, help to build a new identity as an educator capable of handling various types of knowledge related to the size of militancy and social struggle, linked to the processes of scientific knowledge to read the reality, to research and take a position on conflict and new situations. Finally, the ramifications of the proposed training points to a responsibility of universities articulated to social movements in the organization of a system of permanent education in many forming instances, producing, discussing and socializing continuously assessing, knowledge, values and practices of schools through use of technological resources, meetings and study centers in search of being human utopia process. That way, the main thesis from the study can be confirmed in which it is defended here the formation of the field educator together with the Field Education principles, that may contribute to surpass the limits and in the coming of possibilities of a transforming pedagogical praxis.

**Keywords:** Rural education. Emancipation. Praxis. Educator's formation.

## RÉSUMÉ

Cet étude a eu comme objectif analyser et comprendre les perceptions d'un groupe d'enseignants militants en relation à la praxis pédagogique, en temps que enseignantes militantes, articulée à la formation du Cours de Licence en Education sur le Champ (LECampo) de l'Université Fédérale de Minas Gérais (UFMG), dans la perspective d'une éducation émancipatrice qui pense au Champ comme espace de vie. La méthodologie utilisée a eu un abordage qualitatif, dans la collecte des données, dans l'application d'instruments, dans la réalisation d'interviews semi structurés et groupes spécifiques, l'observation et l'histoire de vie, en considérant la **perspective du matérialisme historique dialectique dans les relations contradictoires, les conflits et les possibilités de victoire**, engendrées dans et par l'articulation de la praxis pédagogique et sociale et son influence dans la formation d'enseignants du champ, insérée à la discussion et à la lutte pour le droit d'éducation des classes ouvrières. L'étude a cherché, dans la perspective de la complexité et de la relation théorique et pratique, articuler progressivement, les deux moments de la recherche, c'est à dire, les perceptions du groupe d'enseignantes et l'histoire d'une enseignante qui habite la colonie Oziel Alves Pereira à la commune Govenador Valadares-MG. Dans le dialogue des théoriciens, les mouvements sociaux et le projet de formation des enseignants du Champs et la praxis pédagogique des enseignantes, l'étude cherche à montrer de nouveaux chemins à l'affirmation de l'éducation sur le champ en temps que politique publique, dans l'exercice de la compréhension de totalités et les interactions entre les parties et l'ensemble - voici la force de la pensée pour apprendre les possibilités de transformation. À la fin de l'étude il a été possible identifier l'exigence d'une éducation **omni latérale**, du point de vue du Mouvement des Ouvriers Sans Terre (MST) et tous les autres acteurs sociaux impliqués; une éducation qui occupe les espaces de l'école, fait face à des défis de construire d'autres matrices sociales et pédagogiques pour former des enseignants de champ capables d'agir non seulement à l'école, mais dans divers espaces éducatifs et sociaux. Et aussi, contribuer à la construction d'une nouvelle identité d'enseignant capable de traiter de divers sujets liés à la dimension du militantisme et de la lutte sociale, articulés aux procès de connaissance pour lire scientifiquement la réalité, faire des recherches et prendre leur position dans les conflits et dans de nouvelles situations. Finalement, les déploiements de la proposition de formation montrent la responsabilité des universités liés aux mouvements sociaux à l'organisation d'un système d'éducation permanent qui donne une formation, qui produit, qui discute et socialise, qui évalue en permanence les connaissances, les valeurs et les pratiques des écoles à travers de ressources technologiques, des rendez-vous et des centres d'études à la recherche de l'utopie de devenir plus humain. Ainsi, nous pouvons confirmer la principale thèse de l'étude dans laquelle nous défendons formation de l'enseignant sur le champ alliée aux principes de l'éducation sur le champ, ce qui pourra contribuer à surmonter les limites et à l'émergence de possibilités d'une praxis pédagogique transformante.

**Mots-clés:** Education sur le Champ. Emancipation. Praxis. Formation d'enseignants.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tronco curricular: tempo/espaço de formação .....	83
Figura 2 – Faixa comemorativa do aniversário do assentamento.....	156
Figura 3 – Pedagogia da alternância .....	179
Figura 4 – Investigação temática .....	186
Figura 5 – Natureza, trabalho, sociedade .....	204
Figura 6 – Espiral ascendente .....	222

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOAP	- Associação de Cooperação Agrícola Oziel Alves Pereira
ANDE	- Associação Nacional de Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	- Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDES	- Centros de Estudos Educação e Sociedade
CEFFA	- Centro Familiar de Formação por Alternância
CF	- Constituição Federal
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CORA	- Comissão Operacional da Reforma Agrária
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
DF	- Distrito Federal
EPAMIG	- Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
FAE	- Faculdade de Educação
FUNDEPE	- Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECampo	- Licenciatura em Educação do Campo
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MG	- Minas Gerais
MMC	- Movimento de Mulheres Camponesas
MSPdoC	- Movimentos Sociais Populares do Campo
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	- Mato Grosso
NES	- Núcleo de Estudos Supletivos
ONG	- Organização Não-Governamental
PIB	- Produto Interno Bruto

PPP	-	Projeto Político-Pedagógico
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTERRA	-	Pedagogia da Terra
SUPRA	-	Superintendência da Reforma Agrária
TC	-	Tempo Comunidade
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	-	Tempo Escola
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	-	Universidade de Brasília



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2 METODOLOGIA: A BUSCA DO CAMINHO PARA UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA</b> .....	<b>26</b>
2.1 A PESQUISA: O CAMINHO E A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO.....	26
2.2 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	34
<b>2.2.1 Observação participante</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2.2 Grupo focal</b> .....	<b>36</b>
<b>2.2.3 Entrevista</b> .....	<b>37</b>
<b>2.2.4 História de vida</b> .....	<b>40</b>
<b>2.2.5 Pesquisa documental</b> .....	<b>41</b>
<b>2.2.6 Diário de campo: para não perder o fio da história nem ser traída pela memória ou – meu fiel companheiro atento ao que via e ouvia</b> .....	<b>42</b>
2.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	43
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁXIS SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO</b> .....	<b>45</b>
3.1 COMEÇANDO UMA REFLEXÃO PARA O ENTENDIMENTO DESSE SUJEITO HISTÓRICO E SUA FORMAÇÃO .....	45
3.2 A PRÁXIS SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	59
<b>4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO: AS EDUCADORAS POR ELAS MESMAS</b> .....	<b>68</b>
4.1 O PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA .....	68
<b>4.1.1 Grupo focal</b> .....	<b>70</b>
4.2 EDUCADORAS EM FORMAÇÃO: LECAMPO .....	73
4.3 NOVAS PERCEPÇÕES, NOVOS OLHARES .....	77
4.4 O GRUPO DE EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	95
4.5 MOVIMENTO DA ESCOLA EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DAS EDUCADORAS .....	99
4.6 ATUAÇÃO NA ESCOLA ANTES/DURANTE A LICENCIATURA – DIFERENÇAS E MUDANÇAS.....	106
4.7 O SIGNIFICADO DA LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS .....	115
<b>5 A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE UMA EDUCADORA DO CAMPO: ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE E O MOVIMENTO SOCIAL</b> .....	<b>124</b>
5.1 SEGUNDO MOMENTO DA PESQUISA: O ASSENTAMENTO OZIEL ALVES PEREIRA E A HISTÓRIA DE VIDA DE UMA EDUCADORA.....	124
5.2 ASSENTAMENTO OZIEL ALVES PEREIRA: AS LUTAS E FINALMENTE A CONQUISTA – RESGATANDO O QUE É DE DIREITO .....	131
5.3 CONHECENDO O ASSENTAMENTO OZIEL ALVES: UM NOVO OLHAR NO CAMPO DA PESQUISA.....	136

5.4 O CAMPO PRECEDE A ESCOLA: A LUTA PELA TERRA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO.....	138
5.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO SEU CONTEXTO DE VIDA: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL .....	141
5.6 HISTÓRIA DE VIDA: TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA DO CAMPO.....	147
5.7 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO.....	151
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS I – NOVOS OLHARES.....</b>	<b>163</b>
6.1 APÓS A TRAJETÓRIA AS DESCOBERTAS E OS DESAFIOS: RETOMANDO ALGUNS FIOS PARA TECER AS CONSIDERAÇÕES .....	163
<b>6.1.1 A práxis social e pedagógica no Assentamento Oziel Alves: modos de ver e fazer .....</b>	<b>164</b>
6.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO.....	173
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS II – NOVOS SIGNIFICADOS.....</b>	<b>189</b>
7.1 O COTIDIANO DO ASSENTAMENTO COMO MATERIAL PEDAGÓGICO .....	189
7.2 UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO..	191
7.3 CAMINHOS E POSSIBILIDADES .....	199
<b>7.3.1 O Complexo Temático e a Pedagogia Histórico-Crítica .....</b>	<b>203</b>
<b>7.3.2 Educação problematizadora e produção de conhecimento .....</b>	<b>208</b>
<b>7.3.3 Piaget e Decroly – as estruturas de aprendizagem e apropriação do conhecimento .....</b>	<b>217</b>
<b>7.3.4 Decroly e o Centro de Interesses.....</b>	<b>219</b>
7.4 À GUIZA DE CONCLUSÃO .....	225
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE A – FICHA DE DIAGNÓSTICO .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL.....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>250</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa insere-se na temática formação de educadores do campo e práxis pedagógica, a partir das discussões da Educação do Campo, entendida na totalidade da luta social ligada ao Campo como espaço de vida, de produção, de cultura, na busca de novas relações sociais, em articulação com a escola, a comunidade e os movimentos sociais.

Este tema faz parte da minha trajetória profissional e acadêmica, quando, na Universidade de Brasília (UnB), cursando Pedagogia (1981), tive oportunidade de conhecer o *Campus Avançado* da UnB no Município de Nova Xavantina, na região do Médio Araguaia, Estado de Mato Grosso (MT), onde professores e estudantes de diversas áreas realizamos o projeto de desenvolvimento integrado urbano-rural – ensaio de uma metodologia, que reunia prefeitura, comunidade, escolas e outras instituições.

Nesses projetos, passei a integrar um grupo de trabalho na região, logo instalando-me como moradora (1984 a 1987), com a missão de implantar um Núcleo de Estudos Supletivos (NES) do Projeto Logos II, para formação de professores leigos.

À mesma época (década de 1980), participava de trabalhos comunitários em Taguatinga, cidade do Distrito Federal (DF), também com profissionais e estudantes de diversas áreas, contribuindo com a comunidade da Vila Dimas para sua organização e reivindicação por energia elétrica, iluminação pública, esgoto, asfalto, escola e posto de saúde. Esse trabalho de mobilização e organização social era parte de um projeto denominado Graal – um movimento de mulheres fundado na Holanda durante a Segunda Guerra Mundial. Participava também do Círculo Operário em Taguatinga/DF, do movimento de Cine Clube e das primeiras discussões para fundação de um Partido dos Trabalhadores. Participei da criação do Centro Acadêmico de Pedagogia da UnB, pois o período era de luta pelos direitos cerceados ou cassados e pelas liberdades democráticas, bem como por melhores condições de vida da classe trabalhadora.

O trabalho em Nova Xavantina teve repercussão regional e, em 1987, fui convidada para coordenar a área de educação no Município de Porto Alegre do Norte/MT, localizado na região do Baixo Araguaia, mais conhecida como região de São Félix do Araguaia. Fui então cedida pelo Estado à Prefeitura, para participar da

organização do sistema de educação no município, tendo como uma das prioridades a implementação de projetos de formação de professores leigos. Assim, nasceu o Projeto Inajá – Curso de Formação de Professores Leigos – magistério de nível médio, com o apoio da Prelazia de São Félix do Araguaia: o trabalho desenvolveu-se basicamente com posseiros e comunidades indígenas, participando da luta pela posse da terra. Esse desafio desencadeou a necessidade de lutar por políticas públicas de garantia da sobrevivência das famílias instaladas na região, trabalho desenvolvido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outros segmentos do movimento popular e social. O Projeto Inajá foi a experiência mais significativa da minha vida profissional e militante: constituiu uma síntese concreta da possibilidade e necessidade de uma formação do Educador do Campo, que se materializou com currículo, conteúdos específicos e práticas comprometidas com a transformação social.

O país vivia momentos difíceis, por um lado, com um sistema político autoritário, cujo estado democrático de direito era de cerceamento das liberdades e, por outro lado, os desafios das lutas pela abertura democrática.

Nesse contexto, educadores e intelectuais de todo o país, empenhados e engajados por uma educação que atendesse às classes populares, mobilizavam-se e atuavam promovendo discussões e práticas que buscassem uma escola democrática, com Projeto Político-Pedagógico (PPP) e currículos igualmente democráticos, construídos pelas próprias escolas, com a participação das comunidades.

Surgiram as tendências críticas em educação, especialmente a partir da década de 1980 do século XX e muitos foram os educadores e pensadores que influenciaram esse momento: Paulo Freire, Dermeval Saviani, Carlos Rodrigues Brandão, Karl Marx, Gramsci, entre outros. Assim, poderíamos construir espaços de cidadania, por meio de uma articulação maior com os movimentos sociais, culturais e educacionais, construindo relações de poder na escola e em outras instâncias sociais, rompendo com a lógica da dominação.

Vivenciei intensamente as contradições e as possibilidades de mudanças, a partir da compreensão das diferentes culturas e diferentes espaços do campo e os diferentes sujeitos nos processos educativo-participativos, ali em construção, sob relações de conflito.

No Mestrado em Educação da UnB, pude ampliar e aprofundar a compreensão desses processos, participando de projetos de Pesquisa e Extensão, em mobilização, organização e educação comunitária, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Em todo esse tempo, atuei como docente na UNB e na Universidade Católica de Brasília, onde, até hoje, e procuro realizar essas discussões com os alunos nas disciplinas que ministro.

Finalmente, participei do grupo de estudo de Educação do Campo e das discussões para a organização curricular da segunda turma de Licenciatura em Educação do Campo, na UNB, a partir da experiência com a primeira turma do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Com atividades docentes na segunda e terceira turma desse Curso, integrei uma equipe de docentes para o Componente Curricular Teoria Pedagógica I.

Essa é minha trajetória como educadora, na construção de uma consciência profissional capaz de contribuir para uma Pedagogia Crítica, no permanente diálogo com os vários saberes e as várias áreas do conhecimento, buscando a compreensão dos desafios de viver e superar as contradições implicadas na realização de um projeto pessoal e social em que a militante, a profissional, a mulher, a mãe contraditoriamente se constroem para fortalecer uma prática política transformadora na educação e na sociedade.

Inspirava-me em Thiago de Mello para a construção da caminhada e a busca de uma metodologia condizente com os ideais defendidos por mim e por todo o grupo que participava da utopia e do sonho em busca de outra sociedade: *“Quem sabe onde quer chegar escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar”*.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo se situa na linha de pesquisa Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, subsidiando o projeto de formação de Educadores do Campo, ao mesmo tempo em que busca contribuir para a afirmação da Educação do Campo como política pública.

A pesquisa proposta insere-se na temática formação de educadores do campo e sua práxis pedagógica, a partir das discussões da Educação do Campo.

Trata-se de um estudo exploratório, uma vez que faz uma leitura e uma interpretação de realidades complexas, a partir das concepções e da práxis de Educadoras militantes do MST, estudantes da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Tem como objeto de investigação a possibilidade de uma práxis pedagógica emancipadora na formação do educador do campo, o que pressupõe pensar sobre o modelo de sociedade, de teoria pedagógica e, principalmente, sobre que tipo de ser humano se quer formar. Buscamos, então, promover reflexões acerca de um projeto de sociedade que se contrapõe ao modelo de educação capitalista, por meio do diálogo com a prática pedagógica de Educadoras do Campo, à luz das teorias e concepções educacionais que possam contribuir na compreensão desse processo.

O foco do estudo são as percepções de um grupo de Educadoras militantes, de movimento social do campo, ou seja, como se percebem na e pela ação educacional e as contradições aí vividas. A partir de suas falas, procuramos a compreensão dessas percepções do ponto de vista da fenomenologia, considerando que “é no uso das palavras que os homens trançam os fios lógicos e os fios expressos do olhar” (BOSI, 1988, p. 78). Nesse contexto, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si – e, quem olha, olha de um ponto de vista – em que, segundo Simone Weil citada por Bosi (1988, p. 78), o sujeito percebe e constrói significados pelo “olhar atento, intencional e ativo [...]”. Esse é o olhar que age e faz a ponte entre a consciência e o olhar eficaz. “[...] Colhe, por isso, as mudanças que sofrem os homens e as coisas” conforme reflexões de Bosi (1988, p. 85), ao referir-se a Simone Weil. Nesse contexto, olhar não significa apenas perceber o “real”, mas, também, cuidar, zelar, guardar. É pelo olhar atento que se constroem os significados, no pensar sobre o fazer cotidiano – as bases da práxis reflexiva. Aí, ampliam-se as percepções, produzem-se novos olhares e novos

significados. Esse é o sentido deste trabalho, que buscou também outros olhares e modos de fazer a Educação do Campo e as suas possibilidades.

A pesquisa se desenvolveu em dois momentos processuais articulados, a saber:

- **Primeiro momento** (grupo focal) constituído de sete Educadoras participantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, e cujo critério de seleção era a atuação em sala de aula, antes, durante e depois do Curso. O grupo focal objetivou organizar a discussão, envolvendo a trajetória e a constituição desses sujeitos, buscando compreender como se percebem nesse processo, educadores e militantes, e qual a contribuição da LECampo na formação desses educadores. Tais aspectos assim foram definidos em coerência com a abordagem qualitativa da pesquisa, cuja “preocupação essencial”, do ponto de vista de Triviños (1987, p. 130), é conhecer “os significados que os sujeitos” dão aos fenômenos procurando apreender as relações e a práxis em determinadas condições. Foram utilizadas fichas-diagnóstico, reuniões, entrevista consulta documental e observação participante com as Educadoras na UFMG.

- **Segundo momento:** história de vida de uma Educadora, consulta documental, observação participante, entrevistas com professores, pais e lideranças do Assentamento Oziel Alves Pereira, no Município de Governador Valadares, Estado de Minas Gerais (MG).

Para melhor nortear a pesquisa, traçamos como objetivo geral, investigar a possibilidade de uma educação emancipatória a partir e nas relações sociais aí engendradas, analisando as falas e as situações concretas observadas no Curso e no Assentamento. Como objetivos específicos, procuramos identificar situações ou indícios que evidenciassem transformações na prática pedagógica de uma Educadora em uma escola de Assentamento, e ainda, verificar como se dão as relações entre a escola, a comunidade e o movimento social, buscando compreender essas relações no âmbito de uma educação emancipatória. Esses objetivos nos conduziram ao levantamento de questões específicas da pesquisa:

- Qual a importância da formação na Licenciatura em Educação do Campo para a transformação da práxis pedagógica?
- Como a práxis pedagógica na escola, na comunidade e no movimento social pode contribuir para a transformação da práxis de uma educadora?

- Qual tem sido o diálogo entre escola, comunidade e movimento social na perspectiva de uma educação emancipatória?

Ao final da pesquisa, pretende-se oferecer elementos para a construção de referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos para o fortalecimento dos programas e cursos de formação de educadores, com vistas a conjugar teoria e prática, pesquisa e escola e suas relações com a comunidade, bem como, apontar para uma Educação Continuada.

Contrariando a lógica de uma formação dicotômica e calcada em parâmetros de racionalidade técnica, a Licenciatura propõe uma formação em movimento, constituída de processos que envolvem reflexão e ação, relacionadas a situações e problemas que desafiam o cotidiano escolar e o contexto de vida dos envolvidos no processo educativo.

Nesse aspecto, as Licenciaturas em Educação do Campo – inicialmente com um caráter experimental – podem tornar-se fonte de pesquisa e geração de conhecimentos transformadores, quanto à formação docente e à ação pedagógica comprometida com a mudança social, “o que, sem dúvida, poderá trazer contribuições para o desenvolvimento de novas propostas de formação” (UFMG, 2005, p. 1).

A intencionalidade da LECampo/UFMG expressa o compromisso de formar educadores comprometidos com a realidade social, cultural, política e econômica do campo, e, portanto, comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, a Licenciatura constrói o perfil de um Educador, aliando os processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, como competências fundamentais para o Educador do Campo (UFMG, 2005, p. 8).

Para os propósitos do estudo, a opção metodológica pela pesquisa qualitativa pareceu ser a mais adequada, pois lida com as percepções e subjetividades, na relação direta com a realidade investigada. As aproximações ao materialismo histórico dialético são, pois, pertinentes, na medida em que este método permite compreender a lógica e as contradições dos processos sociais, contextualizando e buscando alternativas transformadoras.

Unir o método à realidade, fazer as leituras e as interpretações pertinentes, participando dessa mesma realidade e dela retirar os dados, o conhecimento e o aprendizado necessários à construção do objeto de estudo, constituiu-se um desafio



constante no percurso investigativo e, possivelmente, uma provocação para outras perspectivas de construção de uma pedagogia crítica para a Educação do Campo.

A tese está organizada **em quatro capítulos, a saber: o primeiro** aborda a metodologia da investigação, à luz dos referenciais teóricos e aplicação de técnicas de coleta de dados com foco em um grupo de Educadoras. O **segundo** capítulo contextualiza as discussões e estudos da Educação do Campo, com as contradições e possibilidades de superação do modo de produção capitalista e seus reflexos na vida da classe trabalhadora e na formação de educadores do campo, à luz dos paradigmas do materialismo histórico e dialético. O **terceiro** capítulo discute as concepções e práticas de um grupo de Educadoras da primeira turma de educandos da LECampo da UFMG, como porta de entrada para o tema. O **quarto** capítulo analisa a práxis pedagógica de uma Educadora a partir da trajetória de sua formação e sua história de vida, no Assentamento Oziel Alves Pereira, no Município de Governador Valadares-MG. Por fim, apresento as considerações finais I: novos olhares – no que se refere à percepção das possibilidades de mudanças na práxis pedagógica na Educação do Campo, a partir da LECampo e de outras propostas de formação para a educação do campo. E as considerações finais II: novos significados – aborda propostas metodológicas e possibilidades de transformação na escola, tanto na ação pedagógica escolar quanto na auto-organização dos educandos, articulando os processos educativos e trabalho na perspectiva de uma educação científica. Essas propostas e seus desdobramentos poderão articular-se em dois eixos: primeiro, a organização de um sistema de Educação Permanente, que integre formação e práxis, utilizando tecnologias para orientação dos educadores, bem como produzir e socializar materiais e metodologias inovadoras. Segundo, a organização de espaços da escola e da comunidade para articulação de processos educativos na vida coletiva, tornando a escola um núcleo vital da comunidade, com um processo de avaliação contínua que articule e integre os dois eixos, de modo a constituir-se num sistema que integre educação e prática social e, daí, produzir um currículo que possa fazer avançar os processos participativos rumo à construção de um projeto de sociedade que tenha o ser humano como centro do seu modelo de desenvolvimento.

Chamo a atenção para a forma escrita do texto, em que utilizo a primeira do singular para me referir às minhas experiências, vivências e aos momentos da pesquisa que dependeram exclusivamente do meu olhar. Optei pela forma escrita do

texto, em geral, na primeira pessoa do plural, pelo envolvimento de muitos sujeitos em diálogo nessa construção e os autores, teóricos e pensadores convidados. Ainda sobre a forma, utilizo Educação do Campo com as iniciais maiúsculas para destacar o tema, ressaltando sua importância como uma nova concepção de educação para aqueles que vivem no e do campo. Outras expressões ou palavras que também aparecem com a inicial maiúscula, como Movimentos sociais, são considerados nomes próprios ou precisam ser destacados. A palavra Educadora com a inicial maiúscula no plural refere-se ao grupo focal e no singular, refere-se à Educadora-foco da pesquisa, da Escola Josimar Gomes, do Assentamento Oziel Alves Pereira.

## 2 METODOLOGIA: A BUSCA DO CAMINHO PARA UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Este capítulo aborda a metodologia da investigação à luz dos referenciais teóricos da pesquisa qualitativa, do ponto de vista do paradigma da dialética e suas categorias de análise, de modo a compreender as relações entre teoria e prática; todo e partes, do ponto de vista da complexidade e da constituição de sujeitos concretos, inseridos numa práxis emancipadora.

Para tanto, a pesquisa foi realizada em **dois momentos**, articulados processualmente: o **primeiro** consistiu em observação participante da primeira turma de educandos da Licenciatura em Educação no Campo (LECampo) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por ocasião do Tempo Escola (TE), com foco em um grupo de Educadoras e aplicação de técnicas de coleta de dados; **o segundo momento** buscou elementos que evidenciassem a práxis pedagógica de uma Educadora na escola do Assentamento Oziel Alves Pereira, situado no Município de Governador Valadares, Estado de Minas Gerais, por meio de sua história de vida e de entrevistas realizadas com outros educadores da escola, pais dos alunos e lideranças da comunidade/Movimento Social.

### 2.1 A PESQUISA: O CAMINHO E A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 45).

Definir uma metodologia não é tarefa tão simples. Exige contextualizar a investigação e os sujeitos, à luz de referenciais teóricos que deem inteligibilidade aos processos estudados, dentro de uma perspectiva analítica para delinear a pesquisa e aplicar a metodologia mais adequada. A seguir vem outro desafio: selecionar as técnicas de coleta de dados coerentes com o objeto da investigação e a perspectiva epistemológica escolhida. Para a construção e aplicação dos instrumentos da pesquisa, foi feita toda uma trajetória de discussão, levantamento de possibilidades, conversas, contatos telefônicos, eletrônicos, reuniões e participação em encontros da área de Educação do Campo, o que gerou reflexões iniciais acerca da metodologia e o caminho a ser percorrido.

Buscamos na pesquisa qualitativa a principal abordagem para a realização do estudo, dada a complexidade não só do fenômeno educativo, mas da realidade que envolve a temática da investigação, compreendida de modo processual, em que “os significados, a interpretação surgem da percepção do fenômeno visto num contexto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Ao investigar a práxis pedagógica de um grupo e de uma educadora, utilizamos como método de coleta de dados a história de vida; a observação participante em diversas situações escolares e do conjunto da comunidade, consulta a documentos oficiais e do MST, produções dos alunos, entrevistas, observação de reuniões, atividades didático-pedagógicas, entre outras, trabalhados “num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Nessa perspectiva, o referencial teórico da pesquisa também foi sendo construído em função da necessidade e do poder explicativo na compreensão do fenômeno em estudo e do lugar das técnicas e recursos dentro dessa abordagem.

Concordamos com Minayo ao afirmar:

As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análise de discurso e de documentos.

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2008, p. 57).

Essa lógica permeou toda a trajetória da pesquisa, desde a sua concepção, trazendo elementos do campo empírico para um diálogo constante com o objeto de estudo e seus desdobramentos, até que se chegue a um ponto de análise que satisfaça, mesmo que, temporariamente, às questões traçadas para a investigação e suas circunstâncias.

De acordo com André e Lüdke (1986, p. 12), as circunstâncias particulares de um determinado objeto são essenciais para que se possa entendê-lo, o que é justificável pelo contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente, pois são muito influenciáveis pelo contexto.

Por isso, durante o estudo ficamos atentos a três das cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1982 apud ANDRÉ; LÜDKE, 1986):

2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e estratos de vários tipos de documentos.

3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4. *O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador.* Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 11-13).

Desses três aspectos, o estudo dá ênfase ao “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”, ou seja, as percepções e as perspectivas dos participantes apreendidas nas falas e nas ações dos mesmos.

Trata-se, portanto, de compreender um fenômeno em sua complexidade, por estar inserido em um contexto sócio-histórico e complexo. Nesse aspecto, Álvaro Vieira Pinto alerta que:

O cientista deve estar munido desta noção decisiva: os métodos que maneja são o fundamento de uma criação metodológica contínua, manifestada não só na descoberta de procedimentos inéditos, mas também na remodelação dos antigos, na percepção de novas possibilidades destes, e em geral na invenção permanente das técnicas de penetração cognoscitiva da realidade (PINTO, 1979, p. 380).

Na fase exploratória da pesquisa, levantamos várias possibilidades quanto ao método a ser empregado e, no caminho, chegamos ao **materialismo histórico dialético**. Isso porque o campo investigativo, com suas contradições, especificidades e mediações, forma uma totalidade que o movimenta e chama o pesquisador para ver e acompanhar a dinâmica que essa totalidade imprime a uma determinada realidade e as relações que ali se estabelecem. Assim, elegemos como categorias centrais na definição do problema: emancipação humana e práxis pedagógica numa perspectiva histórica e dialética por se tratar de uma realidade concreta, complexa, em constante movimento, que traz em si um processo de relações pessoais e sociais e os diferentes contextos dessas relações: históricos, sociais, culturais, educativos, por meio de histórias individuais e coletivas.

Nesse contexto, escolhemos o paradigma dialético como epistemologia, por basear-se nos pressupostos considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens e por tratar-se de um método de compreensão e análise das

lutas históricas, políticas e, sobretudo, das forças produtivas dentro do sistema capitalista com suas contradições. Parte-se do princípio de que as relações de produção e trocas é o pilar de toda a organização social. Assim, os homens e as relações sociais que estabelecem vão imprimir o movimento histórico, posto que o homem é a própria história, portanto, trata-se de um ser concreto que se cria a si mesmo. Por isso, Marx considera que o homem é ideia e matéria. Dentro desse pensamento, Marx entende que: “Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais” (MARX, 2008, p. 131).

Essas relações se estabelecem em um contexto de luta de classes e de **contradições** que, ao mesmo tempo, expressam os contrários e as possibilidades de superação, que só serão compreendidas pela percepção da complexidade dos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

Segundo Severino, as categorias de análise do paradigma dialético são:

**Totalidade:** a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo; no caso, o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade. **Historicidade:** o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do movimento, ou seja, cada m o momento é articulação de um processo histórico mais abrangente. **Complexidade:** o real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade), multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações, que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformações. **Dialeiticidade:** o desenvolvimento histórico não é uma evolução linear, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica da contradição e não da identidade. A história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade. **Praxidade:** os acontecimentos, os fenômenos da esfera humana, estão articulados entre si na temporalidade e na espacialidade e se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social, e que é a substância do existir humano. **Cientificidade:** toda explicação científica é necessariamente uma explicação que explicita a regularidade de nexos causais, articulando, entre si, todos os elementos da fenomenalidade em estudo. Só que esta causalidade para a perspectiva dialética se expressa mediante um processo histórico-social, conduzido por uma dinâmica geral e pela atuação de forças polares contraditórias sempre em conflito. **Concreticidade:** prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos donde decorre a precedência das abordagens econômico-políticas, pois o que está em pauta é a prática real dos homens, no espaço social e no tempo histórico, práxis coletiva (SEVERINO, 2007, p. 116).

Considerando que essas categorias se constituem e são constituídas na e pela práxis social do investigador na produção do conhecimento, esse, segundo Severino e outros pensadores dialéticos, “não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder” (SEVERINO, 2007, p. 116).

Segundo Morin:

[...] o problema da complexidade não é da completude, mas da incompletude do conhecimento. [...] Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos [...] (MORIN, 2010, p. 166-167).

Ao contrário do pensamento simplificante que os separa ou os unifica por uma redução mutilante. Nesse sentido, pensar complexo é pensar as relações e suas contradições, buscando o conhecimento multidimensional, o que implica numa formação omnilateral do homem como ser que se produz e é produzido numa educação **emancipatória**.

Buscamos em Marx e Engels, elementos para o entendimento de emancipação a partir das lutas históricas das classes subalternas, colocando-se como horizonte a emancipação de toda a humanidade. Marx entende que na emancipação do proletariado está a emancipação de toda a humanidade (MANACORDA, 2007, p. 36). Emancipação significa, nesse entendimento, superar toda e qualquer forma de dominação, de exploração e de servidão humana, de modo imparcial. Somente assim os homens podem se libertar dos processos, das relações e estruturas sociais historicamente constituídas no processo de produção e reprodução da vida material e transformar a realidade, transformando-se a si mesmo e ao mundo. Isso significa entender a emancipação articulada à liberdade individual e coletiva. Vale ressaltar que o ato fundante da categoria emancipação humana em Marx, constitui uma alternativa possível para a humanidade, ou seja, representa a melhor alternativa. Para isso é necessário estabelecer o significado desse ato fundante, a sua natureza; as relações com outras dimensões sociais; como se dará a relação entre o indivíduo e a comunidade; qual a relação entre o “reino da necessidade e o reino da liberdade [...]” (TONET, p. 81-82). Na perspectiva aqui apresentada, emancipação humana coloca no centro do debate a questão da

liberdade, colocada no conjunto das forças produtivas, sob a regência do trabalho, a atividade vital humana e se realiza em condições de liberdade e de forma conscientemente associada.

Como afirma Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 371), “Só desaparecerão as condições que criam impedimentos à liberdade do homem quando este projeto for uma finalidade da consciência coletiva e tiver por correlato a supressão final de toda forma de alienação do trabalho”.

Consideramos aqui a emancipação como um processo de autoconstrução humana, numa dimensão que busca desenvolver no ser humano todas as suas potencialidades: essa é uma tarefa histórica e, portanto, individual e coletiva que, segundo Paulo Freire, consiste “na libertação das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social [...] através do diálogo como condição primeira da libertação dos oprimidos” (VIEIRA, 2005, p. 2).

Não é a intenção deste trabalho detalhar os elementos que envolvem o conceito e o processo de emancipação humana, e, sim, colocá-la na dimensão de uma educação que seja capaz de desenvolver o ser humano em todas as suas potencialidades, considerado que deve ser na sua dimensão natural, individual e social.

Extraímos também da Pedagogia de Freire (2005) o conceito de emancipação. Essa pedagogia está centrada na emancipação humana e social, que ocorre na libertação e comunhão, quando os homens partilham o mundo, num “quefazer libertador”.

Daí, para Paulo Freire uma educação emancipatória consiste “na libertação das pessoas concretamente em suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social [...] através do diálogo como condição primeira da libertação dos oprimidos” (VIEIRA, 2005, p. 2). Essa é a base do projeto de transformação social defendido pela Educação do Campo, como uma práxis comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

Tomamos por práxis o conceito de Konder, quando afirma que:

[...] a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).



Nessa dimensão da práxis há um movimento que integra ação e reflexão teórica, por meio da leitura de mundo e a capacidade de análise e interpretação crítica da realidade e uma tomada de posição frente à mesma. A reflexão teórica que integra esse movimento da práxis é ação que transforma o mundo e o ser humano, sujeito dessa transformação. Conforme Marx, “toda vida social é essencialmente prática” e esta “é fonte, impulso e sanção epistemológica da teoria. Condensação e guia da prática, a teoria se converte em força da história” (GORENDER, 2007, p. XXXVII/XXXVIII). “A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente” (KONDER, 1992, p. 116); e conclui: “é a atividade que precisa da teoria”. O núcleo orgânico da categoria práxis em Marx está expresso no processo de reflexão e elaboração teórica sobre o trabalho como dimensão ontológica da constituição do ser social. Nesse sentido, o trabalho é o ato ontológico fundante do ser social, então a formação do ser humano se dá nesse movimento dialético da práxis, o que quer dizer, a transformação das circunstâncias e a autotransformação, em que o homem constrói a história e se constrói.

Eis no nosso entender o germe do paradigma emergente para o qual todo o conhecimento natural é científico-social, pois que o sujeito conhecedor interfere no sujeito conhecido, na ação de conhecê-lo. E, assim, todo conhecimento é autoconhecimento e introduz-se pela práxis a consciência na natureza.

Desse ponto de vista, Frigotto destaca que:

[...] a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivo se dá **na e pela práxis**. A práxis expressa justamente a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo do conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1991, p. 81, grifo nosso).

Para o paradigma emergente, esta relação matéria-consciência é que projeta uma realidade mais alta e se funda na superação das dicotomias ciências naturais/sociais e busca uma “nova ordem científica“, pela transformação das humanidades priorizando a compreensão do mundo à sua manipulação, pois toda natureza é humana (SANTOS, 2004, p. 64-62).

Foi nessa perspectiva que desenvolvi meu olhar sobre o campo da pesquisa, com a finalidade de compreender como o processo formativo na LECampo

articulado à militância no movimento social constitui a prática pedagógica dessas Educadoras. Nesse sentido, a investigação foi organizada em dois momentos processualmente relacionados:

Quadro 1 – Contexto e Momentos da pesquisa

Primeiro momento	Segundo momento
<p>Realizado na UFMG durante o Tempo Escola (TE).</p> <p>Foco: Grupo de Educadoras.</p> <p>Procedimentos utilizados: pesquisa documental, observação participante, grupo focal, entrevistas individuais, conversas e reuniões com a coordenadora da Licenciatura, aplicação de ficha-diagnóstico.</p>	<p>Realizado no Assentamento Oziel Alves Pereira em Governador Valadares/MG.</p> <p>Foco: Uma Educadora.</p> <p>Procedimentos utilizados: observação participante, entrevistas individuais, História de vida da Educadora, pesquisa documental.</p>

Fonte: Da autora

No primeiro momento do trabalho de campo, tive a oportunidade de consultar a Proposta do Curso de Licenciatura, intitulada: “Curso Pedagogia da Terra Curso Especial de Graduação para Formação de Professores”; o Projeto Político Pedagógico e o material produzido pelos professores e educandos. Esse material, transformado em artigos, passou a compor a obra organizada por Antunes-Rocha e Martins (2009).

As perguntas da pesquisa foram feitas em vários momentos: durante a elaboração do problema e seu contexto; por ocasião das entrevistas; conversas informais, e nas observações, quando novas interrogações surgiam a partir do olhar, daquilo que eu via e ouvia. As observações também foram feitas em vários momentos processualmente relacionados, colocando em diálogo as percepções do grupo de Educadoras e a ação pedagógica, e ainda, a história de vida de uma Educadora no Assentamento Oziel Alves Pereira, à luz de concepções teóricas e estudos para compreensão dessas relações.

Logo no **primeiro momento**, ao realizar o grupo focal com as Educadoras, fiz uma matriz analítica com as transcrições de suas falas e entreguei uma cópia impressa a cada participante do grupo para apreciação, aguardando que se manifestassem a respeito do seu conteúdo e organização. Acatei as sugestões e a refiz, comprometendo-me com o envio para seus endereços eletrônicos, o que foi feito. O grupo focal foi utilizado não apenas por se constituir uma técnica, mas

porque permite “análises de declarações e relatos sobre experiências e eventos, mas, também, do contexto interacional em que essas declarações e esses relatos são produzidos” (BARBOUR, 2009, p. 17).

Nessa movimentação pude conjugar dados de observação e de entrevista, com fotografias, registros documentais, material produzido pelos estudantes da Licenciatura, além do grupo-foco inicial da pesquisa. Tudo isso no cotidiano do grupo durante os dois momentos da investigação, a saber: o trabalho no *campus* da UFMG e Centro de Formação do MST, **no primeiro momento**, ocorrido no período de fevereiro e julho de 2009 e fevereiro de 2010.

**No segundo momento**, no Assentamento Oziel Alves Pereira, no Município de Governador Valadares-MG, no período de junho e agosto de 2011, pude direcionar o olhar para a ação da Educadora, em meio à complexidade de um Assentamento e seus atores, foi um desafio na coleta, análise e interpretação dos dados. O fascínio de ver a totalidade, extrair dali uma questão específica não poderia ser maior do que o estudo. Como afirma Frigotto, “para ser materialista e histórica (a dialética) tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias de totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (FRIGOTTO, 1991, p. 73, grifo nosso).

Os dois momentos do estudo produziram material que exigiu uma análise cuidadosa para que pudéssemos chegar a uma interpretação condizente com o objeto da pesquisa. Ao interagir com o grupo pesquisado, pude perceber muitos de seus sentimentos em relação à educação, a um projeto social de transformação no qual, como pesquisadora, profissional e cidadã, sempre estive envolvida.

## 2.2 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Esse momento exige que o pesquisador seja cuidadoso na escolha das técnicas e instrumentos condizentes com a proposta do estudo, sua elaboração e aplicação. Severino (2007, p. 124) entende que “as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”. Elas podem ser utilizadas em pesquisas, mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias, desde que sejam compatíveis com os paradigmas adotados. Isto é que permite ao pesquisador a elaboração dos

instrumentos de tal modo que eles possam colher informações que deem qualidade à análise desejada.

A coleta dos dados teve como foco inicial levantar as percepções de um grupo de Educadoras participantes do Curso de Licenciatura da UFMG, primeira turma, para conhecer a visão de si, do seu trabalho e a significação do Curso na sua práxis; a sua relação com o contexto local e o significado que atribuem ao trabalho e a articulação com o projeto de transformação social. Eis o significado e a fundamentação das principais técnicas que utilizei nesse estudo:

### **2.2.1 Observação participante**

A trajetória metodológica apoiou-se na proposta de Brandão ao apresentar novos olhares e novas formas de fazer pesquisa como uma modalidade de produção de conhecimento do mundo e das condições de vida de pessoas, grupos, classes populares, incluindo-se aqui os movimentos sociais com sua contribuição para a produção coletiva de um saber gestado no seu interior, revertendo-se aos interesses das classes populares. Esse conhecimento coletivo “recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprios” (BRANDÃO, 1990, p. 9-10).

Esse autor entende a importância da apropriação do conhecimento por esses grupos, a partir de sua própria realidade e ressalta que se deve conhecer para transformar. Na obra citada, Brandão afirma que a pesquisa participante constitui pesquisadores e pesquisados em sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes; e então pode tornar-se um instrumento a mais de reconquista popular, determinando o compromisso do próprio projeto de pesquisa vinculado ao projeto político dos grupos populares.

Minayo (2008, p. 273) conceitua observação participante como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, como uma estratégia no conjunto da investigação, e também um método em si mesmo, para compreensão da realidade. Na observação participante o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, em relação direta com seus interlocutores e, à medida que convive com o grupo pode alterar seu roteiro de trabalho.

Para o registro das observações, além do Diário de Campo, foram utilizados recursos como gravações, fotografias e filmagens, entretanto, a principal forma de registro foi a escrita.

### **2.2.2 Grupo focal**

O grupo selecionado para participar da pesquisa foi constituído de sete Educadoras da LECampo da UFMG, que exerciam docência em escolas da rede municipal e/ou estadual de ensino, localizadas em assentamentos/acampamentos onde as Educadoras residem.

O convite para o grupo ocorreu por intermédio da coordenadora da Licenciatura à época, professora Maria Isabel Antunes Rocha. Após uma aproximação com a turma e a seleção do grupo de pesquisa, foi aplicada a técnica de grupo focal – uma estratégia de investigação em Ciências Sociais e Humanas, “criando condições para que o grupo se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente” (GATTI, 2005, p. 9). Por ser uma técnica não diretiva, ela facilita a interação do grupo, estimula a participação e estabelece trocas deste com o pesquisador, oportunizando-lhe a busca de significado na construção dos participantes, dos seus pontos de vista, por meio de suas explanações e argumentações. Essa mesma autora apresenta o objetivo da pesquisa com grupos focais, segundo Morgan e Krieger, ao afirmarem que o objetivo com esses grupos é “captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]” o que ocorre a partir das trocas realizadas no grupo e enriquecem os elementos que o pesquisador deseja obter, por meio da escuta, do olhar e do mergulho nos elementos apresentados, o que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (GATTI, 2005, p. 9).

O grupo focal revelou, em seus depoimentos, que o processo de formação das Educadoras influencia sua relação com as experiências educativas que realizam nas suas localidades. Foi possível perceber situações que evidenciam modificações nas práticas educativas nas escolas e comunidades de atuação das Educadoras, por meio de uma reorganização dos espaços escolares e a organização do trabalho pedagógico. O olhar atento dessas Educadoras em sua prática diária de discutir, questionar, propor, pesquisar e refletir sobre sua própria prática evidenciou sua

inserção na luta social, o que pôde ser captado quando responderam à questão “como você se percebe na escola”, ou seja, como você se vê no conjunto escolar: sua atuação, suas propostas, a relação com seus pares, os educando e a comunidade. O roteiro com as questões norteadoras do grupo focal encontra-se no apêndice B (p. 248).

### 2.2.3 Entrevista

Trata-se de uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas Ciências Sociais, como apontam André e Lüdke (1986, p. 33). Entendem essas autoras que a “grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 34).

O contato direto com os sujeitos tanto individualmente, quanto em grupo assumiu relevância na medida em que propiciou, além da aproximação, a captação de outras expressões e manifestações que não só a fala, mas os sentimentos, que se deram pelo olhar, pelas relações estabelecidas nas conversas.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto seu curso como o tipo de informação que aparece. Como experiência humana, dá-se no “espaço relacional do conversar” [...] (SZYMANSKI, 2004, p. 11) (grifo nosso).

Essa mesma autora afirma ter constatado “que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2004, p. 12). Outro aspecto que ela destaca e que considero relevante refere-se à intencionalidade do pesquisador e do entrevistado, o que contribui para a criação da ambiência da atividade.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

A interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, conforme ressalta a autora, propicia a criação de espaços de construção de diálogos, de conhecimento e de significados, o que irá refletir no resultado final, percebendo-se, assim, a participação de ambos nesse processo de comunicação. O entrevistador quer conhecer algo, desvelar, trazer à tona,

[...] utilizando-se de um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de uma forma única, naquele momento, para aquele interlocutor. Muitas vezes, esse conhecimento nunca foi exposto numa narrativa, nunca foi tematizado (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

A escolha da entrevista semi-estruturada pareceu bastante adequada, por considerar o seu caráter flexível e de liberdade, tanto quando aplicada individualmente, quanto em grupo. Gaskell (2002, p. 64) considera a entrevista semi-estruturada como pesquisa qualitativa que pode ser em profundidade, com um único respondente, ou com um grupo de respondentes, que ele denomina grupo focal.

Em complementação ao grupo focal, foram realizadas entrevistas individuais durante a etapa de conclusão do Curso de Licenciatura, na semana de 15 a 19 de fevereiro de 2010, no Centro de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), situado no bairro do Barreiro de Cima na região administrativa do Barreiro, em Belo Horizonte/MG. Além disso, realizei entrevista com uma integrante do Coletivo Estadual de Educação do MST em MG, que acompanhou o Curso.

Tive o cuidado de seguir as recomendações pertinentes sugeridas por André (1986, p. 35), tais como o respeito pelo entrevistado, suas conveniências e a garantia do sigilo e anonimato e sempre de comum acordo com cada participante. Os nomes dos entrevistados foram escolhidos pela própria pesquisadora, aleatoriamente, registrados em seus arquivos.

Para cada pessoa entrevistada, um momento próprio, um tom de narrativa ou quase uma conversa, à medida em que não havia propriamente perguntas a serem respondidas, mas alguns tópicos iniciais, característicos da entrevista semi-estruturada, para deflagrar o processo narrativo e retomá-lo quando necessário. O registro das falas possibilitou reportar-me, muitas vezes, ao local da entrevista, revivendo aqueles momentos. “Ao ler as transcrições, são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista” (GASKELL, 2002, p. 85).

Durante as entrevistas individuais, foi possível conhecer melhor a realidade de cada uma das educadoras, suas práticas pedagógicas e militantes, assim como o projeto que cada uma representa. Esse foi um aspecto marcante observado no grupo focal, nas conversas de corredores e, sobretudo, nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), quando apresentaram às Bancas Examinadoras, a produção de conhecimento gestado na ação pedagógica em sua comunidade, à luz dos estudos feitos no Curso.

Esse foi um momento rico que apresentou um produto altamente significativo na formação dessas Educadoras nas possibilidades de ações transformadoras em sua realidade e, conseqüentemente, uma maior consciência política de uma práxis comprometida. Não foi o meu objetivo avaliar esses projetos, mas indicaria a importância de verificar, posteriormente, como e se estão sendo realizados para uma nova síntese integradora no Curso e nas comunidades. O Curso de Licenciatura passaria a ter desdobramentos e retroações que, como diz Morin, (2003, p. 197), são “ações que agem como retorno sobre o processo que as produz e, eventualmente, sobre a sua fonte e/ou sobre a sua causa”. Isto constituiria um recurso privilegiado para exercitar “a responsabilidade do pesquisador perante a sociedade e o homem”, na concepção de Morin (2010, p. 117) e no sentido da formação do intelectual orgânico, em Gramsci, segundo o qual “todos os homens são intelectuais, mas, nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais [...] não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual: é impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1991, p. 7).

Os dados coletados serviram também para conhecer as contradições entre os princípios pedagógicos do MST e os das escolas públicas dos municípios onde as Educadoras atuam e que afetam a sua prática pedagógica. A partir daí, foi possível relacionar a formação na Licenciatura e a luta das Educadoras para concretizar os princípios e práticas transformadoras como o trabalho coletivo, a gestão participativa e o protagonismo dos sujeitos envolvidos (alunos, professores e pais) – objetivos proclamados nos planos e programas oficiais, mas nunca praticados. Todo esse processo é orientado pelas práticas de luta, fruto da ação política que norteia o seu fazer pedagógico.



#### 2.2.4 História de vida

Dentro da abordagem qualitativa da pesquisa, a história de vida torna-se relevante por se tratar de “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida [...]”. O significado da história de vida vai depender dos “[...] objetivos ou dos pressupostos teóricos do pesquisador [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p. 101). Nessa abordagem, a história de vida oportuniza uma construção que acontece na intersecção do individual com o social, em que o tempo presente e o tempo passado, busquem essa intersecção para a construção de novos sentidos e novos significados. Trata-se de um momento singular, de encontro com o vivido, percebido, concebido e praticado. É a valorização da própria história da pessoa, por meio de suas próprias experiências e os contextos vividos. A história de vida torna-se, então, importante instrumento de autorreflexão do participante, imerso na realidade pesquisada e capaz de se perceber e perceber os avanços, as dificuldades, as conquistas e o processo de tornar-se sujeito de sua história. Como afirmam Laville e Dionne (1999, p. 160), “a função da pesquisa não é a de simplesmente descrever o observado, mas sim compreendê-lo”. Para Haguette (2001, p. 82) a história de vida é capaz de “dar sentido à noção de ‘processo’”.

Nessa pesquisa utilizamos a história de vida de uma Educadora que também participou do grupo focal e tem uma trajetória significativa e consolidada no assentamento onde vive. Esse momento de fala e de escuta possibilitou a ambas, pesquisada e pesquisadora, mergulhar na sua própria trajetória, nas relações sociais estabelecidas durante sua vida, bem como as possibilidades de mudança, a partir das lutas de que participaram. Nesse caso, a história de vida incluiu entrevistas, observação participante, autobiografia, no contexto da história coletiva da luta pela terra, educação e escola. Embora a pesquisadora tenha formulado algumas questões para nortear as conversas, foram os entrevistados que deram o tom às narrativas, que escolheram o que desejavam falar. Por isso foi importante a mesclagem da vida individual e do contexto social da Educadora em evidência.

### 2.2.5 Pesquisa documental

Esse recurso foi utilizado tanto no Assentamento Oziel Alves (Centro de Formação do MST e escola), quanto na UFMG. Essa consulta foi significativa para a pesquisa, propiciando melhor entendimento da concepção do Curso, sua proposta e estrutura, conforme relacionados a seguir:

- Avaliação das Primeiras Turmas do Curso de Licenciatura do Campo Desenvolvido na Faculdade de Educação da UFMG;
- A Educação Superior no Brasil (2000-2008): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro. (Projeto de Pesquisa Edital nº 001/2008 – CAPES/INEP/SECAD);
- Curso Pedagogia da Terra – Curso Especial de Graduação para Formação de Professores/UFMG. Licenciatura em Educação do Campo – Projeto Político Pedagógico – Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação. Setembro/2008.

Além desses documentos, tive acesso aos artigos que geraram o livro: **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores, organizado pelas professoras Maria Isabel Antunes-Rocha e Aracy Alves Martins (2009). Pude conhecer também uma dissertação de mestrado sobre a primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG: GONSAGA, Eliana Aparecida. **Pedagogia da Terra**: o curso de licenciatura em educação do campo de Minas Gerais. Universidade Federal Fluminense, 2010; e ainda, duas dissertações sobre o Assentamento Oziel Alves: FARIA, Alessandra Rios. **Escola, família e movimento social**: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007; FERNANDES, Natalia Rigueira. **“Tem dia que a gente é sem-terra, tem dia que não dá”**: as diferentes visões sociais de mundo no interior do espaço escolar de um assentamento rural. Universidade Federal de Viçosa/MG, 2008; e uma tese de doutorado, onde o Assentamento Oziel Alves fez parte da amostra: QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A relação trabalho-educação e o projeto político-pedagógico do MST**: uma prática em construção em escolas de assentamentos em Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Além dessa produção científica de pesquisadores, consultei o Trabalho de Conclusão de Curso de HORÁCIO, Amarildo de Souza. **Trajetória de formação de educadores do campo**: um estudo exploratório segundo

um estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Pedagogia da Terra. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

As leituras desses documentos e artigos fizeram-me compreender a proposta do Curso, sua intencionalidade, metodologia e dinâmica de ação, por ocasião da participação nas etapas do Tempo Escola na UFMG. No nosso entender, tais documentos poderiam circular e ser discutidos na academia e nas comunidades, indicando novos rumos e propostas de formação e capacitação de Educadores do Campo.

Em anexo, encontram-se os instrumentos aplicados: Ficha-diagnóstico para caracterização da turma de educandos “Vanessa dos Santos” (Apêndice “A”); Roteiro de grupo focal (Apêndice “B”); Roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice “C”); e Termo de consentimento (Apêndice “D”).

### **2.2.6 Diário de campo: para não perder o fio da história nem ser traída pela memória ou – meu fiel companheiro atento ao que via e ouvia**

Os registros no diário de campo que, aliás, andava o tempo todo comigo, juntamente com a máquina fotográfica e o gravador, foram fonte de inspiração para as reflexões da pesquisa. As anotações eram feitas, quase sempre, nos momentos do registro. Depois eu aproveitava para fazer reflexões, muitas delas seguidas de diálogo com os autores, para o início da elaboração teórica, pois eu andava sempre com uma bibliografia básica na minha malinha de campo. Esses procedimentos eram tomados com a intenção de elaborar o relatório de pesquisa, atitude tomada todas às vezes que fui a campo. Isso não só pela pertinência à metodologia de pesquisa, mas porque eu queria aproveitar o calor das emoções vividas e o avivamento da memória.

Foram registradas também observações que não fariam parte da análise dos dados, mas apresentavam um significado, pois que eram a expressão do que as pessoas pensavam, como por exemplo, alguns comentários no alojamento, demonstrando cansaço da trajetória de cinco anos, uma certa desconfiança em relação à pesquisa, como se fosse um momento invasivo.

Outra forma de diário de campo ocorreu por meio eletrônico, em que eu aproveitava alguns momentos “de folga” para digitar e arquivar alguns dos relatos

acima, para aproveitar que tudo aquilo estava fresco na memória e remetia imediatamente aos referenciais teóricos.

### 2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Considerando a perspectiva dialética dessa pesquisa e a complexidade que envolve o tema, e os diferentes espaços da investigação, a análise e a interpretação dos dados ocorreram durante todo o tempo, desde os comportamentos, as situações, os cenários e as falas; o dito e o não dito, ou seja, essa análise ocorreu não só pelos pronunciamentos dos sujeitos explicitamente, mas pelas suas reticências, suas expressões não verbais e pelo diálogo. Ao se colocarem como sujeitos de uma prática pedagógica, de um movimento social, os sujeitos da pesquisa traziam a pronúncia de uma realidade viva, verdadeira, como verdadeiras foram suas falas. Freire (2005, p. 90) entende que o “mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos seus *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar”. O discurso das Educadoras, no diálogo entre si e com a pesquisadora fez emergir elementos que contribuíram para responder parte do objeto de estudo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, [...]” (FREIRE, 2005, p. 91).

Como pesquisadora, meu grande desejo é prosseguir esse diálogo na Academia, com os diversos atores da pesquisa e em outras instâncias da práxis social, contribuindo para as discussões sobre as implicações para ação concreta, na concepção de Frigotto (1998, p. 39) “repõe-se aqui o ciclo da práxis, onde o conhecimento permite ou deveria permitir uma ação mais consequente, avançada, que, por sua vez, vai tornando o conhecimento ampliado, base para uma nova ampliação”. E Morin completa dizendo:

A ciência é um processo sério demais para ser deixado só nas mãos dos cientistas [...]. [...] a ciência passou a ser um problema cívico, um problema dos cidadãos. Precisamos ir ao encontro dos cidadãos. É inadmissível que esses problemas permaneçam entre quatro paredes; é inadmissível que esses problemas sejam esotéricos. [...] não estamos na época da solução, não é uma época messiânica, é a época de São João Batista, ou seja, daquele que vem anunciar e preparar a mensagem. O que podemos fazer é levantar os problemas, é formular as contradições, na direção do pensamento da complexidade (MORIN, 2010, p. 133).

Assim, o percurso investigativo de trilhar um caminho e construir um método que se adequasse ao objeto de estudo, levantar questões, dialogar e/ou lidar com o conhecido/desconhecido, tornou-se um terreno fértil à investigação, no sentido de criar categorias que possibilitassem ir além da busca de dados, mas, principalmente, articular uma compreensão que foi sendo forjada nos diferentes contextos e momentos da pesquisa, sem a pretensão de encontrar respostas, e muito mais, o olhar atento a novas questões para um mergulho na realidade, orientado pelo problema as questões centrais da pesquisa e o referencial teórico inicialmente escolhido, uma das condições primeiras para a compreensão de um estudo científico. Como assinala Vieira Pinto: “entre o objeto da pesquisa e o método de realizá-la, assim como entre o método e as finalidades que lhe ditam a escolha, estabelece-se uma interminável ação recíproca” (PINTO, 1979, p. 379).

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁXIS SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO

Este capítulo contextualiza as discussões e estudos a respeito das contradições e das possibilidades de superação do modo de produção capitalista e seus reflexos na vida da classe trabalhadora, tanto do campo quanto da cidade, bem como na formação de educadores à luz dos paradigmas do materialismo histórico e dialético. Discute a Educação do Campo como práxis social concreta, que articula a práxis pedagógica dos diferentes atores sociais, inclusive a escola.

#### 3.1 COMEÇANDO UMA REFLEXÃO PARA O ENTENDIMENTO DESSE SUJEITO HISTÓRICO E SUA FORMAÇÃO

Os homens são seres de práxis (FREIRE, 2005, p.141).

Nos últimos anos do século XX, notadamente a partir da década de 1980, a educação assumiu destaque nos debates, intensificados a partir da década de 90, em que a formação do professor ganha centralidade, aliada à qualidade da educação. “A década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história [...]” afirma Saviani (2007, p. 400). E continua: “Os anos 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centros de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)” (SAVIANI, 2007, p. 401).

Esse autor destaca, ainda, que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino e diz que outra particularidade da década foi

[...] a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem [...] havendo, portanto, um rompimento com a pedagogia tradicional e a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem aos interesses dominados (SAVIANI, 2007, p. 400).

A produção acadêmica aumentou significativamente e pesquisas vêm dando conta da temática formação de professores, contribuindo, assim, para um debate mais sólido e com propostas em busca de uma formação de professores historicamente situados e comprometidos com a realidade social em que se inserem. Nesse processo Arroyo (1998, p. 138) destaca: “acumulamos produção relevante nas diversas áreas de pesquisa em educação, [...]” e indaga acerca do diálogo com a teoria pedagógica e diz ainda que durante as duas últimas décadas do final do século XX, “a teoria pedagógica vem redefinindo suas bases teóricas e seus campos de pesquisa e reflexão. A prática educativa escolar também” (ARROYO, 1998, p. 140).

Os anos 90 apresentam algumas novidades no campo educacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394/96; o Plano Decenal de Educação 2001-2010, constituindo-se o primeiro Plano submetido à aprovação do Congresso Nacional e ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais. Apesar das novidades, não se pode dizer que houve grandes avanços, considerando-se o atrelamento das políticas do Estado brasileiro aos princípios do projeto neoliberal, que direciona a educação para os princípios mercadológicos, produzindo uma formação mínima, fragmentária e alienada para a Educação Básica. Essa formação precária contribuiu nas dificuldades de elaboração e execução de projetos pedagógicos coletivos, integrados e comprometidos com a comunidade, embora seja essa a ênfase nos projetos e planos oficiais de educação.

Formam-se, cada vez mais, “professores do sistema e não da unidade escolar e, sendo do sistema educacional, não têm lugar, não fixam raízes, vínculos, nem constroem relações de troca, de afetividade de compromisso com a comunidade local [...]” (SILVA, 2002, p. 166). Por isso, “as políticas educacionais vigentes no país tendem a enfraquecer as instituições sociais, particularmente as educacionais, como espaço de formação, reflexão, criação e crítica e como espaço de apropriação dos instrumentos do saber” (SILVA, 2002, p. 166).

Ora, essa década foi marcada pelas concepções e práticas neoliberais que tentaram inculcar a ideia de uma educação salvacionista, mas, privatizada e escondendo a raiz dos grandes problemas da sociedade e as fragilidades da educação. Junte-se a isso que essas propostas e definições seguiram as recomendações “de agências financeiras internacionais no campo educacional, em especial o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento, ou Banco Mundial –

BIRD, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID” (CUNHA, 2000, p. 2, apud QUEIROZ, 2004, p. 21). Reduziu-se drasticamente o investimento em educação e nas políticas públicas e, embora ampliasse o acesso à Educação Básica, essa tornava-se cada vez mais empobrecida, desqualificada e seletiva: uma para os ricos e outra para os pobres, uma que dá acesso ao ensino superior – monopólio da burguesia – com garantia de acesso ao mercado de trabalho e a outra que seleciona e exclui, formando para a submissão. “A coexistência desses dois tipos de escola cria uma situação de verdadeira segregação social” (HARPER et. al., 2003, p. 29).

Ao imprimir caráter seletivo à escola, o sistema capitalista lhe atribui a função social de preparadora de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade, traduzindo as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais, se não houver resistência, conforme aponta Freitas (1995, p. 96). Em sua argumentação, o autor afirma, ainda, que “esta função social da escola é incorporada aos seus objetivos e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico, por meio dos conteúdos, métodos e avaliação”. Em relação ao conteúdo e método da escola, destaca três aspectos que considera cruciais: “a ausência do *trabalho material* socialmente útil, como princípio educativo; a *fragmentação do conhecimento* na escola; e a *gestão da escola*” (FREITAS, 1995, p. 97, grifos do autor). Essa escola resulta de um processo histórico e tem sua função social determinada pelas relações sociais produzidas no sistema capitalista e, portanto, baseia-se na contradição entre capital e trabalho que, além de alienar o trabalhador do sistema produtivo, criou estratégias de fragmentação desse sistema, separando o trabalho manual, do trabalho intelectual, criando um operário para pensar e outro para executar. Compreender a escola é compreender antes a sociedade, o que significa que a escola na sociedade capitalista mantém a fragmentação em toda a sua estrutura, portanto, atende ao projeto hegemônico e, conseqüentemente, produz e reforça as desigualdades sociais, distanciando-se dos interesses das classes populares.

Aqui, concordamos com Frigotto (1984, p. 29) quando afirma que a “luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência”. Isso significa pensar e fazer uma escola emancipadora, vinculada à vida, na perspectiva da emancipação humana, tendo o trabalho como



princípio formativo/educativo. A construção dessa escola exige uma concepção de ser humano e de sociedade. Que atenda aos interesses das classes populares, isso se dá dialeticamente, incorporando as lutas por um projeto humano libertador, no qual a pessoa possa desenvolver-se em todas as suas dimensões e potencialidades, o que implica outros valores, outras estruturas.

Nesse sentido, Arroyo (2006, p. 106) apresenta a escola como uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados. Entende também esse autor que para a construção de um projeto e uma prática de educação básica do campo, há que se considerar as matrizes culturais do povo do campo, em que a escola se vincula ao mundo da produção e, “sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. Vincula-se às mudanças culturais que o movimento social provoca” (ARROYO, 2004, p. 78).

Na obra de Gramsci, o tema escola é uma presença constante e algumas de suas ideias passam pelo significado que a escola pode ter junto às massas, sua importância no processo geral da luta contra-hegemônica e aponta a necessidade de criar uma cultura da classe trabalhadora. A criação de um “novo programa cultural para a formação do homem novo na nova sociedade é central para Gramsci e afirma: Não nos distanciemos mais do objetivo da cultura” (MANACORDA, 2008, p. 43).

Sendo a educação escolar uma das formas usadas pelo modelo hegemônico para impor suas intencionalidades de controle, ao mesmo tempo é um espaço de possibilidades para que os movimentos sociais possam atuar, visando à transformação social. É necessário que as intencionalidades da escola estejam vinculadas a um projeto maior, ou seja, com raízes na prática social, possibilitando o desenvolvimento de um projeto emancipador, sendo necessário para isto, como propõe Freitas (1995, p. 128) “distinguir claramente o projeto capitalista do projeto progressista. Somente assim poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista, em benefício das classes populares [...]”.

Pensar a sociedade exige a superação da lógica desumanizadora do capital, por meio de princípios e práticas concretas, que permitam aos educadores e educandos trabalhar as mudanças necessárias para transformar ideias e princípios em práticas concretas que permitam aos educadores e educandos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais justa, na qual “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente

político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” “[...]”. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, 2005, p. 15).

A compreensão dessas concepções e de como expressam uma determinada visão de realidade, de mundo e de vida, no seu conjunto, e como se materializa e pode ser transformada só poderá se dar pela dialética materialista, entendida

ao mesmo tempo como postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 1991, p. 79).

Considerar a **perspectiva histórico dialética nas relações contraditórias, os conflitos e as possibilidades de superação** nas condições de vida do trabalhador do campo, pelo domínio do seu saber fazer, compreendido no processo global das relações de produção, pode contribuir para a formação de educadores do campo, inserida na discussão e na luta pelo direito à educação das classes trabalhadoras. Quanto ao **materialismo dialético**, diz Triviños (1987, p. 69)

no desenvolvimento existem elementos chamados **contrários**. Esses, no processo de transformação, são opostos. Mas não podem existir um sem o outro, apesar de possuírem algum aspecto importante ou essencial que o outro não possui. [...] os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a **contradição**, ou seja, a luta pelos **contrários**. Desta maneira, a **contradição** é fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos.

Perceber essas contradições e estabelecer relações, buscar identidades e opostos, encontrar semelhanças e diferenças significa, na visão dialética, o exercício da compreensão de totalidades e as interações entre as partes e o todo – eis a força do pensamento para apreender as possibilidades de transformação.

Recorremos a Morin para compreender esse conhecimento dialético do ponto de vista da **complexidade**. Ele considera que ação e o conhecimento são

inseparáveis, ao afirma que “como qualquer conhecimento cerebral, o conhecimento humano é, na origem e nos desenvolvimentos, inseparável da ação [...]”; como todo conhecimento cerebral, elabora e utiliza estratégias para resolver os problemas postos pela incerteza e pela falta de completude do saber (MORIN, 1999, p. 225).

Essa inseparabilidade entre conhecimento e ação é pressuposto do princípio da complexidade de Edgard Morin e do seu desdobramento-síntese no paradigma emergente, segundo Boaventura Santos. Do mesmo modo o conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis, pois são históricos e processuais: é o homem que produz o seu modo de vida, a cultura, a tecnologia, bem como os meios de modificar o mundo e, nesse contexto, produz-se a si mesmo. Essa concepção do materialismo histórico é referendada pelos avanços e descobertas da Física Quântica e da Biologia que “[...] põem em causa a distinção entre orgânico e o inorgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre o humano e não humano” (SANTOS, 2004, p. 61). Daí, a historicidade que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento onde se fundem na e pela superação das dualidades do paradigma dominante, tais como: sujeito/objeto; natural/social; observador/observado; coletivo/individual; subjetivo/objetivo. O paradigma emergente considera, ao contrário, a necessária interdependência e a relação entre matéria e consciência, ou seja, entre Ciências Naturais e Ciências Sociais, produzindo, então, um conhecimento científico-social.

Esse conhecimento, além de não dualista, se inscreve numa totalidade que “tem como horizonte a totalidade universal [...]” (SANTOS, 2004, p. 76). Por outro lado, esse conhecimento é também local porque se desenvolve, estabelecendo relações TODO/PARTES, nas e pelas possibilidades de produzir novo conhecimento. Assim é superada a fragmentação das disciplinas, e o conhecimento é organizado por TEMAS que são gerados de acordo com os interesses de um grupo social pelas relações uns com os outros, tal como uma árvore que cresce pela diferenciação e alastramento das raízes e dos galhos em busca de novas e mais variadas possibilidades.

Pensar complexamente implica, portanto, ampliar conhecimento para melhor compreender a sociedade, a natureza e a vida, em que são inseparáveis indivíduo e contexto, ordem e desordem, sujeito e objeto, corpo e mente e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações, as interações e retroações, que tecem a realidade de nossa existência (MORAES, 2004, p. 118). Se o conhecimento for

fragmentado, a ação seguirá essa mesma lógica. Daí a importância de o pensamento complexo considerar a realidade multidimensional, fundamental para a construção do saber no qual se integram dialeticamente conhecimento/ação e suas interações. Há que se conjugar valores que permitam o (re)conhecimento de um sensível diálogo entre a condição terrestre e a condição humana e,

por isso, a educação deveria demonstrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos e das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da terra (MORIN, 2000, p. 63).

A forma como os seres humanos se encontram e se relacionam, como interagem, gera um tipo de conhecimento, que pode afirmar ou negar a condição de sujeito do ato de conhecer, o que remete à complexidade, entendida como relação dos seres humanos entre si e destes com o mundo exterior. Sendo assim, a ação pedagógica requer e cria um novo olhar, como uma práxis de e na ação, em que os diferentes níveis da realidade, interligam-se, desenvolvendo modos de ver e fazer no indivíduo e a partir deste.

Esse é o desafio do ponto de vista do paradigma emergente, pois, se o conhecimento e seu produto são inseparáveis, também todo o conhecimento é autoconhecimento; é a continuação do sujeito objetivado na ação. Nessa perspectiva é necessária outra forma de conhecimento, e, conseqüentemente uma outra educação que trabalhe “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2004, p. 85). Isso implica em que a criação científica e o conhecimento científico devem tornar a nós e à sociedade melhores, transformando-os em saber prático, o que, segundo o paradigma emergente, é o conhecimento do senso comum. Esse deve transforma-se em sabedoria de vida, sem desprezar os conhecimentos científicos, pois (SANTOS, 2004, p. 89-90) no fim das contas, a concepção do conhecimento como superação das dicotomias torna-se um instrumento de libertação e realização plena do homem – a essência do conceito de emancipação humana, segundo Marx, Freire e Tonet.

As discussões em torno da Educação do Campo, na atualidade, podem ser delineadas a partir de um cenário de direitos, como um espaço conquistado ao longo da história da educação no Brasil e em especial, da luta pela terra. O centro desse debate é a educação como direito constitucional subjetivo, prevista no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.120): “A educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Isso significa um avanço relativo para a Educação do Campo, que precisa ser efetivada como política pública e direito social, o que ainda não acontece, pois que, está relegada a segundo plano ou nem considerada, sobretudo nas décadas anteriores a 1960. Enraizada nas lutas históricas dos povos do campo pela sua existência, a Educação do Campo vincula o debate que envolve seu próprio conceito ao conceito de campo, tensionados pelas contradições inerentes ao modo de produção capitalista, que se materializa na vida dos sujeitos do campo, o que lhe confere um vínculo intrínseco com uma realidade concreta, de um campo real, com suas lutas por reconhecimento, direitos e, sobretudo, condições dignas de vida, envolvendo terra, trabalho e políticas sociais, considerando-se não só a produção agrícola, mas também a produção da vida, da cultura, e da existência.

Nesse contexto de lutas, contradições e tensionamento, a Educação do Campo ganha expressão pela mobilização dos povos do campo seja nos movimentos sociais e organizações sindicais, seja em outras entidades populares. Para fortalecer a mobilização, o MST realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, em julho 1997, na Universidade de Brasília, com apoio de outras organizações, constituindo-se este um marco histórico para colocar a Educação do Campo na agenda política do país e avançar na luta para garantir o acesso dos povos do campo a uma educação condizente com suas raízes históricas.

O MST, como um movimento social de classe, organiza homens e mulheres do campo e da cidade, em busca de um novo modelo de sociedade. A educação se constitui num importante instrumento de luta pela terra, ponto fundamental na formação do sujeito Sem Terra, porque vinculada a um projeto maior. Tanto para o MST, quanto para o Movimento da Educação do Campo, essa luta deve vincular-se a um projeto de desenvolvimento que vise à emancipação humana. Hoje já se fala

em um projeto popular de desenvolvimento do campo como uma realidade que começa a ser construída.

É nessa esteira que no final da década de 90, os Movimentos Sociais integrantes da Via Campesina no Brasil e as organizações Sindicais do Campo articulam o movimento “Por uma Educação Básica do Campo” que teve na I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC, julho de 1998), em Luziânia-GO, seu ponto alto como um processo que veio crescendo, possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de Educação do Campo. Esse projeto incorporou as discussões sobre a escola rural, que, tendo sido construída, durante décadas, a partir das concepções e das organizações urbanas, está longe de constituir-se uma escola que atenda aos interesses da população da zona rural.

Apesar disso, muitas experiências educativas a partir da realidade do campo foram se construindo, num processo de discussão, aprofundamento, debates, encontros, intercâmbios e avanços na construção de uma Educação do Campo no Brasil.

Assim, a LDBN nº 9.394/96, em seu artigo 28 prevê as condições básicas para a organização e o funcionamento da Educação no Campo e, na mesma lógica, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.) instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Art. 2º – Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores [...] Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º – O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Progressivamente o Movimento da Educação do Campo amplia o leque de grupos e movimentos sociais, fortalecendo alianças e estratégias na construção de um novo sujeito histórico no cenário das lutas sociais no Brasil, incluindo

Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas (II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo – Documento Final).

Esta II Conferência deu continuidade e ampliou o debate sobre a Educação do Campo e a participação de movimentos e organizações sociais e sindicais comprometidos com esta construção. Seus participantes reafirmaram a luta “social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população”; a luta “por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário” e a luta por “um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação”. Neste processo, foi marcante a realização das duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, inúmeros encontros, seminários e outras iniciativas nessa área.

Entende-se campo, nesta pesquisa, a partir de uma visão que defende Políticas Públicas de Educação do Campo, a partir dos diferentes sujeitos do campo, com a garantia de um projeto popular destas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo, com suas peculiaridades, como apresentam Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.15), que seja “ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social” e que possa conferir à Educação do Campo “o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento” e o lugar do campo neste projeto. Nesse sentido, Molina (2009, p. 1) destaca que a “Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade”, eis alguns dos elementos essenciais de seu processo formativo.

Aqui se explicita a construção do sujeito histórico como **ser coletivo**, que desenvolva processos produtivos e sociais em cooperação e sob uma ética solidária

e inclusiva – um objetivo presente no Movimento da Educação do Campo e um desafio para toda a sociedade. Essa concepção do coletivo constitui uma abordagem presente em todas as ações do MST e nos seus assentamentos e poderá constituir-se estratégia para superar as contradições entre os dois projetos de desenvolvimento presentes nas relações de produção do campo.

Para Menezes Neto há dois projetos em disputa, o do agronegócio e o projeto camponês que se opõem dialeticamente: de um lado, “as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente [...]” (MENEZES NETO, 2009, p. 25) e de outro, encontra-se o projeto camponês, em que “trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências” (MENEZES NETO, 2009, p. 25) O autor continua suas reflexões colocando a educação nesse contexto e afirma que no “mundo da educação, existem os mesmos projetos em disputa, considerando-se que a educação não se encontra no vazio social” (MENEZES NETO, 2009, p. 25).

Ela sempre estará ligada a uma concepção de mundo, seja conservadora ou progressista. Segundo Gramsci

[...] pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, conhece-te a ti mesmo como um produto histórico até hoje desenvolvido [...] (GRAMSCI, 1978 apud FRIGOTTO, 1991, p. 77-78).

Desse ponto de vista, o melhor caminho para a constituição de **sujeitos históricos**, os quais conheçam a si mesmos, compreendam, discutam e problematizem as suas condições de vida é o diálogo que, na concepção de Paulo Freire, é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar:

[...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e



com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animai, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2005, p, 104).

Assim, Pedro Casaldáliga expressa poeticamente o diálogo do latifúndio com o camponês, realizando uma ressignificação do conhecimento sobre as condições e possibilidades do trabalhador do campo, vividas nas e pelas contradições da dominação. Aqui o senso comum do homem do campo se manifesta, negando o latifúndio que se nega, querendo afirmar-se.

Por onde passei,  
plantei  
a cerca farpada,  
plantei a queimada.  
Por onde passei  
plantei a morte matada.  
Por onde passei,  
matei  
a tribo calada,  
a roça suada,  
a terra esperada...  
Por onde passei,  
tendo tudo em lei,  
eu plantei o nada.

“Confissões do latifúndio”

(Poema encontrado na parede da secretaria do Centro de Formação do MST em BH, utilizado pela turma Vanessa dos Santos, que participa dessa pesquisa).

Podemos interpretar esse poema, falando da histórica luta dessa classe sempre desprezada e vilipendiada, relegada a planos secundários, e só lembrada quando precisa prestar serviços e ser explorada pelas oligarquias. Neste sentido, Oliveira (2001, p. 1) afirma que “A HISTÓRIA que marca a *Longa Marcha* do campesinato brasileiro está escrita nas lutas muitas vezes (ou quase sempre) sangrentas desta classe social” (grifos do autor).

Ao discutirem um projeto de sociedade Medeiros e Sá (2009, p. 4) mostram que “o debate sobre um projeto de sociedade a partir da luta de classes no campo não pode se dar fora de uma referência ideológica radical a respeito da superação da lógica do sistema do capital e sobre o papel da educação nesse processo”. As autoras destacam a concepção de István Mészáros (2005, p. 27), quando esse pensador aponta de modo inequívoco “que a subordinação das funções vitais do trabalho aos interesses do capital só pode ser superada pela radical eliminação

dessa contradição fundamental”. O sistema capitalista “ignora as necessidades sociais das pessoas, movendo-se apenas pela lógica competitiva, expansionista e destrutiva do próprio capital.” Medeiros e Sá afirmam que

no capitalismo contemporâneo a exacerbação dessa lógica criou um abismo entre os que produzem e os que controlam a produção, entre o que é produzido e as necessidades da vida. A precarização e destruição da força de trabalho, e a degradação tecnológica da relação sociometabólica dos humanos com a natureza, são as conseqüências radicais desse processo histórico (MEDEIROS; SÁ, 2009, p. 4).

Para Mészáros (2005), a ruptura radical dessa lógica estrutural passa pela educação. O sistema do capital educa o trabalhador para sua exclusão dos processos de controle social e das decisões sobre o processo produtivo. Em contrapartida, a educação transformadora deve se comprometer essencialmente com a autoemancipação do trabalho. Isso significa formar produtores sociais capazes de uma práxis autônoma, de sociabilidade humana autodeterminada, individual e coletivamente, superando a subordinação do trabalho ao capital.

Trata-se, então, de fazer a ponte entre essa concepção radical do papel da educação na projeção de um novo horizonte de sociedade e de nação, e a experiência concreta dos sujeitos que vivenciam as contradições cotidianas de sua formação como educadores do campo.

Com essas reflexões podemos entender que as organizações sociais e toda a classe trabalhadora estão diante de desafios na luta por um modelo de desenvolvimento no qual valoriza a cultura, os modos de produção do trabalho e da vida por meio de relações respeitadas com a natureza, contrariando a lógica da destruição e da competição, passando a defender os valores de cooperação e solidariedade, com respeito à vida em todas as suas formas de existência. Isso implicaria em incorporar as contribuições das ciências, numa perspectiva científico-social, resignificando as ciências da natureza, no seu papel de garantir vida digna para todos.

Nesse contexto, a Educação do Campo encarna e mobiliza atores sociais que possam transformar as condições de vida dos que vivem no e do campo e de toda a sociedade. Daí “educação do campo precisa extrair as lições de pedagogia das lutas sociais que estão em sua origem e com as quais se vincula; e é intencionalidade de formação dos sujeitos destas lutas [...]” (CALDART, 2002, p. 33).

O ideário da Educação do Campo afirma a necessidade de duas lutas combinadas: (1) pela efetivação do direito e pela ampliação do acesso à educação e à escolarização no campo e (2) pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* (grifos do autor) campo: uma escola ligada na história na cultura e às causas sociais e humanas dos que vivem no campo (VIA CAMPESINA, 2006, p. 28).

Segundo Fernandes (2008) a questão da reforma agrária no Brasil é um problema estrutural do modo capitalista de produção, sustentado numa lógica de reprodução em larga escala do capital que estimula o desenvolvimento desigual por meio da concentração de poder. Mézáros (2005, p. 27) expressa que “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Ou seja, seria preciso “introduzir uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção” (ARROYO, 2004, p. 97).

É necessário entender desenvolvimento enquanto

um processo de direcionamento das estruturas econômicas e políticas ao bem-estar das pessoas. Isso significa autonomização e autodeterminação das nações, nas suas relações umas com as outras. Internamente, no Brasil, por exemplo, significa autonomização e autodeterminação das classes populares, no sentido de organização e enfrentamento de suas preocupações e interesses de forma coletiva, sem intermediações, de modo que elas mesmas sejam protagonistas do processo (PALUDO, 2009, p. 70).

Sendo a educação escolar uma das formas usadas pelo modelo hegemônico para impor suas intencionalidades de controle, ao mesmo tempo é um espaço de possibilidades para que os movimentos sociais possam atuar, visando à transformação social. É necessário que as intencionalidades da escola estejam vinculadas a um projeto maior, ou seja, com raízes na prática social, possibilitando o desenvolvimento de um projeto emancipador. “Para isto será necessário distinguir claramente o projeto capitalista do projeto progressista. Somente assim poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista, em benefício das classes populares [...]” (FREITAS, 1995, p. 128).

A tarefa educacional é, pois, compreender e superar o paradigma dominante, buscando outras formas de conhecimento que utilizem a ciência, no diálogo com a realidade, reabilitando o senso comum no seu caráter libertador (SANTOS, 2004, p. 88-89).

### 3.2 A PRÁXIS SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao fazer uma análise de percurso da Educação do Campo, Caldart defende e reafirma

a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do Campo em sua historicidade, o que implica em buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no “estado da coisa”, afinal, e não apenas nas idéias ou entre idéias sobre o que dela se diz (CALDART, 2008, p. 3).

Trata-se, pois, de pensar uma Educação do Campo articulada aos processos produtivos, portanto, à vida: produção da subsistência, respeito e cultivo à terra, em busca de um novo modelo de desenvolvimento que considere a vida em todas as suas formas e tenha o ser humano como critério primeiro. Nesse aspecto, o trabalho coletivo assume uma dimensão que, além de formadora, como apontam os princípios do MST, é impulsionadora desse novo modelo. Espera-se, com essa dinâmica de vida e trabalho que as lutas históricas desses seres homens e mulheres que vivem no e do campo sejam fortalecidas, integrando o ser humano aos processos da natureza, na busca de estratégias contra-hegemônicas. Trata-se, portanto, de uma educação que enfrente os desafios de construir outras matrizes sociais e pedagógicas, em que a Educação do Campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos Movimentos Sociais pode construir uma educação emancipatória, “retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica” (CALDART, 2008, p. 4-5). E age assim motivada pelo enfrentamento das tensões e contradições postas pelas condições materiais que organizam a vida societária.

Por isso, é necessário entender as relações complexas entre escola, sociedade e sistema de produção, a forma como estão organizadas e como funcionam: a gestão de uma escola exprime um projeto coletivo, quando nasce de uma práxis vinculada à realidade na qual está inserida. Se essa gestão for coletiva, o projeto da escola ganha mais força. Isto significa dizer que a organização do processo educativo poderá ocorrer na perspectiva da transformação social. Para isso, há que se entender dialeticamente a realidade, os diferentes contextos e o próprio processo educativo, considerando os aspectos: social, econômico, político e

cultural. Essa é a educação **omnilateral** da qual fala Marx, em que é preciso trabalhar todos os aspectos da constituição do ser histórico em uma determinada teia de relações. Esta é a educação **emancipatória**, que só pode existir concretamente e realizada numa práxis de múltiplas determinações, dentro de uma intencionalidade compartilhada coletivamente, constituindo-se numa práxis social e pedagógica transformadora, com certeza, um dos objetivos centrais da luta dos trabalhadores do campo e da classe trabalhadora em geral.

A presença da comunidade na escola, nesse contexto, deve ser constante e com propósitos pedagógicos, pois uma pedagogia nessa perspectiva vai além dos muros da escola, e se articula com a vida, com os movimentos sociais, tendo em mente um projeto de **formação humana emancipatório**.

Do nosso ponto de vista e dos que veem a importância da educação no contexto histórico de mudança social e de construção de modelo de sociedade, mais inclusiva, democrática, igualitária e solidária, os processos educativos devem estar orientados para formar sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, pensando-se em uma cidadania participativa, em que a formação científica e técnica estejam a serviço da construção de sociedades inclusivas.

Nesse sentido privilegia-se um enfoque sócio-educativo e é a partir dessa matriz que as diferentes dimensões dos processos educativos são situadas. Trata-se de uma construção coletiva, em gestação, e os movimentos sociais são fundamentais nessa perspectiva.

Desse modo, assume relevância uma reflexão sobre o papel social da educação, que, segundo Frigotto (1996, p. 25),

[...] quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Tem-se, dessa forma, a compreensão de educação como um mecanismo do processo de formação da sociedade capitalista, na ótica da subordinação e da exploração econômico-social. Entretanto, como atividade social centrada no ser humano, a educação precisa e pode ser instrumento para superar a dominação engendrada pelo capital e para restabelecer a sua função social inclusiva e

democrática. Nesse sentido, Caldart apresenta uma reflexão, colocando o momento atual como propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos sociais, e continua: “o desafio que se impõe é o da práxis: avançar na teoria para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas produzidas até aqui” (CALDART, 2004, p. 1).

Isso significa a necessidade de uma reflexão a respeito da mudança paradigmática: uma nova maneira de ver e pensar o mundo, em que a base econômica, social, cultural e política constituirão o cerne das discussões para entendimento de uma realidade dialética.

O suporte da teoria da complexidade de Edgar Morin (1997) e o conceito de emergência darão respaldo à reflexão a respeito da mudança paradigmática, com a tese de que um novo conhecimento será possível a partir das transformações que ocorrem na práxis social, numa trama complexa de relações do ponto de vista econômico, social, cultural o político. Esse novo conhecimento – a ciência pós-moderna no paradigma emergente, não despreza o conhecimento científico nem a tecnologia, nem as descobertas científicas, mas entende que tal conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, em sabedoria de vida.

O conceito de emergência, em sua complexidade, indicaria, então, as transformações dentro de um processo de permanência, de resistência e o que fica naquilo que se transforma. Essa transformação assume o sentido de emancipadora, desde que considere a totalidade organizacional sistêmica. Segundo Morin (1997, p. 105) “os fenômenos de emergência são muito evidentes, a partir do momento em que reparamos neles. Mas estas evidências estão dispersas, singularizadas, não foram meditadas nem teorizadas”. Ora, segundo Santos (2004, p. 92), estamos numa fase de transição em que “duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro”.

No caso da escola, a totalidade sistêmica deve articular as partes e o todo e suas interconexões. A escola é um subsistema do sistema educacional que, por sua vez, está ligado à totalidade de um sistema econômico, político e cultural, que determina os processos formativos escolares. Na escola capitalista esses processos estão a margem da vida, ou seja, separam a escola da vida. Há mais vida fora da escola, e esta faz questão de restringir a vida aos seus ensinamentos, fragmentados e reducionistas. “O conhecimento da vida não pode parar onde começa a vida humana. A fronteira que separa o *homo* dos outros seres vivos não é natural: é uma

fronteira cultural, que não anula a vida, mas a transforma e permite-lhe novos desenvolvimentos” (MORIN, 2001, p. 29).

Aqui, a ideia de emergência implica em pensar numa totalidade, ou seja, pensar escola, comunidade e movimentos sociais, de como se articulam para uma dinâmica que visa à transformação. Morin (1997, p. 104) chama de “[...] emergência às qualidades ou propriedades dum sistema que apresentam um caráter de novidade em relação às qualidades ou propriedades dos componentes considerados isoladamente ou dispostos de maneira diferente num outro tipo de sistema”.

Esse pensamento nos remete ao conceito de práxis que se dá dentro de um processo de transformação, articulando práticas sociais e pedagógicas já existentes nas novas práticas. Morin apresenta o sistema, ou unidade complexa organizada,

[...] como um conceito-piloto resultante das interações entre um observador/conceptor e o universo fenomênico. Permite representar e conceber unidades complexas, constituídas por inter-relações organizacionais entre elementos, acções ou outras unidades complexas; a organização, que liga, mantém, forma e transforma o sistema, comporta os seus princípios, regras, imposições e efeitos próprios; o efeito mais notável é a constituição duma forma global retroagindo sobre as partes, e a produção de qualidades emergentes quer ao nível global, quer ao nível das partes; a noção de sistema não é simples nem absoluta; comporta, na sua unidade, relatividade, dualidade, multiplicidade, cisão, antagonismo; [...]. *O sistema é pois concebido aqui como o conceito complexo de base concernindo a organização.* Se assim podemos dizer, é o conceito complexo mais simples. [...] (MORIN, 1997, p. 142, grifos do autor).

Tudo isso implica num esforço teórico-prático de pensar os contextos e as realidades os quais perpassam o cotidiano escolar, sua complexidade e desafios para viver um sistema educacional e escolar que fazem emergir novos modos de conhecer, de praticar e viver a educação na realidade do campo, para uma escola que se quer, ligada à vida.

Um desafio essencial da Educação do Campo, como práxis social, segundo Caldart

[...] é o de construir o paradigma da Educação do Campo ou, pelo menos, avançar na elaboração de uma teoria da Educação do Campo: clarear, construir, consolidar e disseminar nossas concepções. [...] trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos e de continuar a elaboração e planejamento dos próximos passos sobre a prática de educação dos sujeitos do campo e, sobretudo, posam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação (CALDART, 2004, p. 2),.

Nesse sentido, o conhecimento dos processos de transformação, a partir de uma dada realidade, na observação e vivência da práxis pedagógica da Educadora pesquisada, e dos demais sujeitos da comunidade, poderá contribuir na articulação da práxis social do MST e da escola como sujeitos concretos e capazes de transformação. Um caminho para isso, à luz do paradigma emergente, significaria aprofundar e revelar o senso comum presente na práxis social do campo com abordagem científica dos temas geradores, sempre na perspectiva da educação para a autonomia, fazendo “erguer sobre si uma nova ordem científica” (SANTOS, 2004, p. 69).

A escola como ecossistema, como organismo vivo, é uma ecologia humana impregnada de uma ideologia da segregação, mas, ao mesmo tempo, pode buscar novos horizontes. Os ecossistemas evoluem na condição de sua organização, afirma Morin (2001, p. 51). Há uma capacidade dos sistemas de eco-evolução criadora que favorece a regulação e reorganização dos ecossistemas, em que a eco-organização, por sua capacidade de re-estabilização em novas condições, evolui a partir da irrupção do novo. “A reorganização que se realiza então é bem mais do que uma restauração: é uma revolução” (MORIN, 2001, p. 51).

Para fazer par com essa discussão, recorreremos à Pedagogia do Oprimido, tal como propõe Paulo Freire: ela deve ser forjada com o oprimido, “enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2005, p. 34). A maneira como as pessoas se relacionam no interior de uma sociedade opressora, a relação estabelecida entre a condição de oprimido e opressor gera um tipo de conhecimento que serve à dominação do opressor e, portanto, fere a autonomia, pressuposto fundamental na obra de Freire. A forma como os homens se encontram e se relacionam, ou seja, como interagem, gera um tipo de conhecimento, que pode afirmar ou negar a condição de sujeito do ato de conhecer, por meio de relações apoiadas no diálogo.

Ora, um dos pilares do Movimento da Educação do Campo é o **trabalho como princípio educativo**, “na perspectiva de promoção e produção da autonomia dos sujeitos” essa entendida como autoconhecimento; conhecimento humano e da natureza; e “um dos valores da Educação do Campo é a recuperação da ideia do trabalho como princípio educativo” conforme aponta Molina (2009, p. 1). O trabalho como princípio educativo coloca-se em contraposição à educação e à escola tradicional, conservadora e fragmentária, que atende aos princípios da divisão do



trabalho baseado na histórica dicotomia entre pensar e fazer, pois que, educação é separada da vida. Por isso, a formação do educador pode contribuir na superação dessa divisão, incorporando esse processo no qual o trabalho deixa de ser abstrato e toma lugar enquanto categoria que articula vida, trabalho, ciência, técnica e cultura, num todo complexo e dinâmico. Nessa perspectiva, Marx nos contempla com esta reflexão em que relaciona forças produtivas ao processo de vida social, política e intelectual, a fim de que possamos melhor compreender a realidade

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008a, p. 45).

Na relação educação e trabalho é que se constrói coletivamente o conhecimento. As relações sociais passam, então, a ser o espaço da produção/construção do conhecimento, e este se torna um conhecimento natural-social de si mesmo, pela práxis social, em que a articulação entre a teoria e a prática gera uma práxis que, por sua vez, gera uma transformação, de uma dada realidade.

O trabalho como um princípio educativo refere-se a um espaço/tempo de formação de sujeitos de ação, que com o trabalho e pelo trabalho se educam e se reeducam na ação consciente e coletiva com seus pares.

A educação, tendo como princípio o trabalho, num movimento permanente, pode recriar a cultura camponesa ressignificá-la mediante reflexão sobre o conjunto de elementos que circunstanciam a vida de uma localidade, superando os traços que se colocam como limite para a cidadania na sociedade moderna, como conhecimento científico-tecnológico.

Na concepção proposta por Gramsci (1991), é preciso romper com a discriminação entre o valor do trabalho manual e intelectual, educando os sujeitos para as duas dimensões; desenvolver o profundo gosto pelo trabalho e pela vida no campo; criar a cultura do cuidado com a terra, construir a relação entre a escola, conhecimento e as populações locais, através de estudo e investigação dos problemas, produzindo soluções e novos conhecimentos, discutindo o trabalho como

espaço/tempo de vivência da cooperação e como espaço de criação de necessidades de novas aprendizagens. Isso implica compreender o trabalho como produtor de riquezas tanto materiais como culturais, e nelas as relações de exploração pelo trabalho, mas, também, as possibilidades de superação.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

Se for assim a escola do campo será mais do que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra [...] (CALDART, 2002, p. 35).

Podemos pensar uma escola do campo “vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra”, conforme sugerem Kolling, Nery e Molina (1999, p. 37). Esses mesmos autores entendem uma escola do campo vinculada a uma proposta de desenvolvimento que supere a dicotomia rural-urbano. Esse entendimento de escola retoma a proposição inicial de Educação do Campo apresentada neste trabalho que parte de uma concepção de educação em seu sentido mais amplo como processo de formação humana com vistas a emancipação. Para isso é importante relembrar as concepções e princípios de uma **escola do campo**, como apresentam Fernandes, Cerioli e Caldart: considerar que a escola do campo caminha na perspectiva do desenvolvimento nacional defendido pelo Movimento da Educação do Campo e caminha rumo à construção de um projeto educativo contextualizado; ter clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento; uma escola que trabalhe os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos que se encontram no campo, comprometida com o desenvolvimento dessas populações, sobretudo nos aspectos ético/moral, intervenção social e cultural; uma gestão que envolva todos os segmentos escolares e da comunidade, com coletivos pedagógicos, currículos escolares que incorporem o movimento da realidade como conteúdo formativo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 52-59).

Essas concepções e princípios fazem da escola do campo um espaço da comunidade, e, portanto, articulada aos processos produtivos, culturais, com uma identidade do sujeito do campo, aberta ao mundo “produzindo valores, conhecimentos e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53). Portanto, trata-se de uma escola que faz uma análise crítica da sociedade e do seu modelo hegemônico, elaborando um outro conceito de escola contra-hegemônica, construída coletivamente, com vistas à emancipação humana. Acreditamos que a materialidade dessa escola, constituída pela articulação das diversas instâncias dos movimentos sociais do campo se produz e é produzida nas discussões, no conhecimento e nas trocas entre as realidades e atores que se constituem na e pela práxis da Educação do Campo, na formação política do trabalhador, defendendo princípios e valores, tais como: democracia, trabalho coletivo, cooperação. São ideais construídos juntamente com as famílias, desde a ocupação da terra até a sala de aula.

Segundo Caldart (2000, p. 60) “a escola é um dos tempos e espaços de formação humana e não há como compreendê-la fora de seus vínculos com processo sociais concretos”. Sendo assim, ela se constitui como um tempo e um espaço de processos socioculturais, que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam (CALDART, 2000, p. 61), encontrando aí, possibilidades de desenvolvimento integral e de produção de um conhecimento realmente transformador.

As famílias sem-terra decidiram lutar pela escola de seus filhos, desde a gênese do Movimento, “quando a educação e escola passam a ser vistas como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e pela participação na construção de um novo projeto de país” (CALDART, 2000, p. 141). Por isso,

a centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo está na dimensão educativa da práxis social, retomando a reflexão sobre a força formadora do trabalho, da cultura, da luta social, como matrizes educativas do ser humano e que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um projeto educacional que se pretende emancipatório, e por isso mesmo, omnilateral (ITERRA, 2007, p. 19).

A Educação do Campo não cabe na escola, mas inclui a luta pela escola na formação de novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. Nessa

perspectiva, é preciso formar educadores e educadoras do campo para atuação não apenas na escola, mas em vários espaços educativos e sociais, integrando todos os saberes: as artes, a literatura e todas as formas de desenvolvimento humano.

Assim, estaremos construindo uma nova identidade de educador capaz de lidar com vários

[...] tipos de saberes ligados à dimensão da militância e da luta social e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento ou os específicos dos processos de aprendizado escolar: aprender a ler, a escrever, a gostar de ler e de escrever, a construir conceitos, a ler cientificamente a realidade, a fazer pesquisa, a tomar posição diante de deferentes ideias (CALDART, 2004, p. 13).

Eis um grande e fascinante desafio e responsabilidade de realizar essa práxis social em todas as suas instâncias, produzindo, discutindo e socializando, continuamente, conhecimentos, valores e práticas em busca da utopia de se fazer humano.

## 4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO: AS EDUCADORAS POR ELAS MESMAS

Este capítulo aborda concepções e práticas de um grupo de Educadoras, tendo como referência a primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG e a proposta de formação elaborada pela UFMG em parceria com os movimentos sociais.

A discussão foi norteadada pela prática pedagógica das Educadoras e suas atuações na busca de uma práxis pedagógica emancipadora, nas escolas e nas comunidades onde atuam, vinculada ao contexto da luta social, no contexto de uma proposta de formação do educador do campo.

Afinal, “escola é mais do que escola” (CALDART, Roseli, 2000, p. 143).

### 4.1 O PRIMEIRO MOMENTO DA PESQUISA

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, estruturado e realizado em parceria com o MST, representando os movimentos sociais da Via Campesina, no Estado de Minas Gerais, materializa a construção de um projeto de formação de educadores do campo comprometidos e capazes de intervir no processo de formação omnilateral de seus educandos e da comunidade.

O movimento reivindica a criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação educacional, econômica, política e social da população pobre do meio rural, numa perspectiva que aponte para uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira que seja do interesse desta população. Que seja “uma educação específica e diferenciada”, “voltada aos interesses da vida no campo”, mas alicerçada numa concepção de educação como “formação humana” e comprometida com “uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo” (ROCHA et al., 2007, p. 41, apud ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 14).

A primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Pedagogia da Terra, da UFMG, denominada Vanessa dos Santos<sup>1</sup> é constituída por homens e mulheres, na faixa etária de 22 a 47 anos, militantes de Movimentos da

<sup>1</sup> Nome escolhido pelos próprios estudantes, em homenagem a uma criança de sete anos morta no massacre de 9 de agosto de 1995, em Corumbiara, no Estado de Rondônia, conforme consta em nota de rodapé de artigo produzido pela turma (TURMA VANESSA DOS SANTOS, 2009, p. 163).

Via Campesina de Minas Gerais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas – CAA, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA e Caritas), conforme artigo produzido pela própria turma, sob o título: Licenciatura em Educação do Campo: sob o nosso olhar de lutadores e lutadoras do campo, publicado na obra coordenada por (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009).

No dia 07 de novembro de 2005, em Belo Horizonte inicia a história desta turma, composta de 60 militantes, sendo, 44 mulheres e 16 homens vindos (as) do Sul de Minas, do Triângulo Mineiro, da Zona da Mata, do Vale do Rio Doce, do Vale do Mucuri, do Vale do Jequitinhonha, do Norte de Minas, de Brasília, do Rio de Janeiro, da Bahia, do Espírito Santo, do Distrito Federal, de Goiás e de São Paulo. Formando uma rica diversidade de etnias, culturas, saberes, fazeres e belezas regionais (TURMA VANESSA DOS SANTOS, 2009, p. 163).

Segundo esse artigo, a turma tem em comum a militância nos Movimentos Sociais de Luta pela Terra e pela construção da cidadania camponesa e urbana bem como o compromisso de tornar realidade o sonho de uma educação comprometida com o Campo brasileiro. Aranha et al. (2007, p. 217) destacam que essas educandas e educandos “vieram se formar professores para a educação do campo”, trazendo consigo a luta pela terra e pela escola e questionando: “como contribuir para que a formação dos educandos colabore para a efetivação do projeto que estão construindo?”

Conforme ficha diagnóstica aplicada, a turma estava constituída de 10 homens e 38 mulheres, que chegam ao fim de uma jornada de mais de quatro anos (novembro de 2005 a fevereiro de 2010, usando como lema a seguinte frase de Lênin: “Declaramos que a escola, à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia” (TURMA VANESSA DOS SANTOS, 2009, p. 164).

O modo como a turma se pronunciava, realizava suas atividades e se colocava diante do Curso confirma as informações acima, fato que pude constatar durante a convivência no Centro de Formação e o trajeto para o *campus* da UFMG: nas conversas, permeadas por elementos que indicam compromisso com o que fazem; nas místicas, nos trabalhos acadêmicos e na forma de viver e partilhar os espaços; trazendo a marca e reafirmando o compromisso com os Movimentos

Sociais a que pertencem, com os seus símbolos, e projetos que defendem; as reverências aos nomes-símbolos da luta pela terra e pela vida.

Pela ficha diagnóstico, a maioria teve uma trajetória escolar irregular, implicada na própria dinâmica da luta pela terra, seja pela ausência e precariedade da escola no meio rural, seja pela impossibilidade de frequentá-la. A possibilidade de estudos deveu-se ao movimento social, por um lado, e por outro, a luta das famílias e dos grupos sociais para garantir o ensino básico. O ingresso no Curso de Licenciatura é uma conquista do MST no sentido não apenas de obrigar o Estado a assumir o seu dever para com a educação pública, como também, de prover condições para formação de seus educadores, de acordo com os interesses específicos da população do campo.

Para conhecer a inserção e o envolvimento dos estudantes em sua comunidade de origem, solicitei a identificação dos grupos existentes na comunidade: cultura, lazer, religião, social (sindicatos, associações, movimentos, ong's, produção, entre outros). Em todas as comunidades existem os grupos citados, além de outros, como grupos de saúde, educação, comunicação e formação, ligados a organizações da sociedade civil. Alguns desses educandos participam de mais de um grupo social e atuam nos diversos espaços e atividades não só da comunidade, mas, também, do município e da região. Alguns desses grupos sociais têm abrangência regional, com expressiva participação na luta social, nas políticas públicas, e em a articulação com o movimento social do campo.

#### **4.1.1 Grupo focal**

Considerando as Educadoras constituintes dessa amostra, no grupo focal, os Municípios de origem são: Frei Inocência, Governador Valadares, Jampruca e Tumiritinga, situados no Vale do Rio Doce. Quanto às escolas, são 7 (sete) da Rede Pública de Ensino, sendo 6 Municipais e 1 (uma) Estadual. Das 6 municipais, 3 (três) caracterizam-se como Extensão. Cinco escolas oferecem somente o ensino fundamental e uma delas oferece também a Educação Infantil.

Nas comunidades em que se localizam essas escolas, a luta pela Reforma Agrária dos movimentos sociais e sindicais tem a educação como uma real prioridade face a importância da escola para a população do campo, e teve de assumi-la pelo descaso histórico do poder público em garantir educação para todos.

Além disso, e por isso, o MST foi construindo uma Pedagogia própria – a Pedagogia do Movimento que, segundo Caldart (2001, p.19), “é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra* e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*” (grifos da autora).

[...] é possível enxergar que o princípio educativo por excelência está *no movimento mesmo, no transformar-se transformando*, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica. [...] *ser do Movimento é estar em movimento!* (CALDART, 2000, p. 207).

Portanto, a matriz pedagógica presente em todas as vivências educativas na formação dos Sem Terra consiste na compreensão da realidade e seu movimento e as relações que a constituem. Essas relações, segundo a autora, precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas. Trata-se, portanto, de enxergar o MST “como uma *coletividade em movimento* que produz uma referência de sentido a cada ação, estrutura ou sujeito que constituem o seu cotidiano” (CALDART, 2000, p. 207, grifos da autora).

Esse momento constituiu um espaço de reflexão teórica e metodológica da formação do educador do campo, abordando a estrutura do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da UFMG, as relações entre os conhecimentos produzidos e a práxis pedagógicas das Educadoras a partir das percepções das mesmas.

As Educadoras atuavam (e continuam atuando) em escolas da rede estadual e/ou municipal de ensino, na região do Vale do Rio Doce, Estado de Minas Gerais.

Das 10 Educadoras constituintes da amostra selecionada para a pesquisa, a maioria (70%) tem formação em magistério de ensino médio, e provém de escolas estaduais localizadas em assentamentos e são efetivadas.<sup>2</sup> Todas moram no assentamento ou acampamento e todas são militantes do MST, comprometidas com os ideais defendidos pelo Movimento.<sup>3</sup> Quanto às áreas de formação na Licenciatura, a maior parte (60%) optou pela área de Línguas, Artes e Literatura

---

<sup>2</sup> Para regularização funcional, professores considerados foram considerados pelo Estado como efetivos, com todos os direitos de um professor concursado.

<sup>3</sup> A palavra **Movimento** sempre designará, neste trabalho, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).



(LAL); 30% pela área de Ciência da Vida e da Natureza (CVN) e 10% por Ciências Sociais e Humanidades (CSH).

Constituíram o grupo focal 7 das 10 Educadoras, onde apresentei os principais pontos norteadores da entrevista, a saber: Campo e Educação do Campo; visão de si e das mudanças ocorridas na escola e na comunidade e o motivo de busca do Curso. E ainda, como se percebem na escola de atuação e o movimento dessa em relação à atuação das Educadoras.

O diálogo entre a pesquisadora e o grupo de Educadoras foi estimulado, a partir de algumas questões: O que vocês entendem por Educação do Campo? Para você existe diferença do tempo que você atuava antes da Licenciatura e agora durante o Curso? Como vocês chegaram até aqui? Qual o movimento social que a encaminhou? Como é sua vivência na escola/comunidade? O que vocês acham da Licenciatura? Qual o percurso da atividade profissional (antes da Licenciatura e durante)? Que resultados vocês observam na escola/comunidade/movimento social? Vocês participam das decisões escolares? Participam das decisões comunitárias?

O grupo focal constitui-se uma dinâmica própria das Ciências Sociais, não diretivo, em que as próprias Educadoras encaminhavam a ordem das respostas, e à medida que avançavam nas questões, passaram a dominar o espaço e a conduzir a entrevista.

Houve envolvimento das Educadoras e muitas indagaram se haveria retorno para as escolas e as comunidades pesquisadas ou seria somente um levantamento de dados. Embora o objetivo inicial da pesquisa incluísse esse retorno, isso não aconteceu por impossibilidades do processo da investigação, independente da minha vontade.

É interessante que, dessa conversa emergiu a questão central da mulher trabalhadora que é educadora do campo, participa do movimento social e ao mesmo tempo cuida da casa, da família, da escola, participa das atividades do Movimento e tem tarefas específicas, conforme salientaram duas das participantes: “Conciliar as rotinas da escola, dos nossos alunos, com as atividades do Movimento e os afazeres pessoais e profissionais [...] é um desafio que a gente enfrenta” (Vera e Deusina), como pode ser conferido em uma das falas da turma:

Como educadores e educadoras do campo, somos desafiados e desafiadas constantemente a atuarmos em diferentes espaços educativos da luta pela terra e não apenas em salas de aula. Com isso, conciliamos a rotina de estudantes com militância e afazeres pessoais e profissionais (TURMA VANESSA DOS SANTOS, 2009, p. 166).

Construí uma matriz analítica com os nomes fictícios das entrevistadas, escola de atuação, situação funcional, localidade e as perguntas dirigidas ao grupo. Gaskell sugere a construção de uma matriz com os objetivos e finalidades da pesquisa, “como procedimento proveitoso para o pesquisador e para os participantes, como instrumento de autorreflexão e ação pedagógica” (GASKELL, 2002, p. 85).

Em fevereiro de 2010, por ocasião da participação em mais uma etapa da Licenciatura no Tempo Escola, dessa vez a etapa de conclusão do curso, encontrei-me com as Educadoras que participaram do grupo focal, para devolução de suas falas, por meio da matriz analítica, para que cada uma delas pudesse fazer uma espécie de conferência, apreciar a matriz e dar um retorno a respeito da fidelidade e da captação das falas, bem como do diálogo com os autores.

A discussão da matriz analítica contribuiu no entendimento da práxis pedagógica dessas Educadoras, por meio dos relatos de suas próprias experiências nas comunidades onde atuam. Ao ter o cuidado de fazer uma leitura mais científica do conteúdo das falas do grupo, pude visualizar, mesmo que de forma superficial, sua atuação e o contexto sociocultural e político. Além disso, foi possível observar as inter-relações que essas Educadoras vivenciam nos seus espaços de vida e de trabalho como, também, nos demais âmbitos da política local, e as influências da formação, como um processo que vem se construindo ao longo de suas vidas.

Desta maneira, foi possível apontar importantes elementos que emergem das práticas educativas nas escolas em que atuam na procura de perceber as influências do Curso de Licenciatura e a possibilidade de uma práxis emancipadora nesses espaços.

#### 4.2 EDUCADORAS EM FORMAÇÃO: LECAMPO

Ao realizar um curso superior para a Educação do Campo, a FaE/UFMG, juntamente com seus proponentes o MST/Via Campesina, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Programa Nacional

de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) pretendia não só responder às demandas por educação dos Movimentos Sociais e a certificação acadêmica, mas consolidar as iniciativas e experiências anteriores comprometidas com a causa da Educação do Campo (UFMG, 2005, p. 4). Conforme indica o referido documento, “estas demandas foram efetivadas como política pública desde 1998 através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. A proposta do Curso resulta da intensa interlocução entre os proponentes, a Faculdade de Educação (FAE-UFMG) e o INCRA, pelo fortalecimento de “laços e compromissos, num exercício de respeito à diversidade cultural e características próprias, num processo dinâmico de construção conjunta”, conforme aponta o documento em referência:

Acreditamos que esse Projeto se constituirá num terreno profícuo tanto para a Universidade como para o Movimento Social, fazendo interagir teoria e prática na construção de um conhecimento que possa contribuir efetivamente para a emancipação de jovens e adultos do campo. Assim, ideal e necessidade se articulam neste Projeto, com a expectativa, por parte de seus proponentes, de os verem realizados e atendidos (UFMG, 2005, p. 4).

A proposta do curso contou com o envolvimento de docentes da FaE na realização de atividades acadêmicas diversas e assessoria aos movimentos sociais na implantação de seus projetos pedagógicos. Esse acúmulo de experiência contribui para o debate das questões referentes à formação e à busca de referenciais que possam enfrentar o desafio colocado pelo projeto: “a apropriação de conteúdo e metodologias num processo de valorização da práxis construída pela história de vida e trabalho dos educadores e educadoras do campo” (UFMG, 2005, p. 4).

O curso teve a duração de cinco anos com início em 2005 e término em fevereiro de 2010, quando a turma colou grau. O objetivo era habilitar 60 (sessenta) docentes para atuação multidisciplinar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em uma das quatro áreas: Língua, Artes e Literatura; Ciências Sociais e Humanidades; Ciências da Vida, da Natureza e Matemática, e está baseado nos seguintes objetivos, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso:

Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e qualidade exigida pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações do campo.

Formar Educadores para atuação nas séries iniciais e finais do fundamental e ensino médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país;

Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas de conhecimento nas escolas do campo;

Habilitar professores para a docência em escolas do campo nas Áreas de Ciências da Vida e da Natureza, Linguagens, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades e Matemática, para exercício em escolas de ensino fundamental e médio.

Construir coletivamente, e com os próprios estudantes, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo (PPP, 2008, p. 8-9).

Inicialmente o Curso era denominado Pedagogia da Terra, mais conhecido como PTERRA. Com as duas sucessivas turmas que ingressaram no Curso, esse passou a denominar-se Licenciatura em Educação do Campo (LECampo). Para efeito deste projeto, será adotada a denominação Licenciatura em Educação do Campo, ora chamada de Licenciatura, ora chamada de Curso. Pedagogia da Terra é a denominação dada pelo MST ao curso de formação de educadores, realizado por universidades públicas, em parceria com esse Movimento, que já trazia “uma experiência consolidada no desenvolvimento de cursos de graduação, notadamente de Pedagogia”, e contava “com dezesseis turmas de Pedagogia da Terra, em parceria com diferentes universidades públicas”, ao procurar a UFMG para a realização de mais um curso de formação de educadores (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 40).

O curso prevê a articulação entre docência, gestão, pesquisa e intervenção na realidade de atuação dos educados. Foi organizado e desenvolvido em tempos e espaços formativos no regime de alternância, conforme consta do PPP, sendo constituídos de dois momentos, denominados Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), articulados processualmente, com conteúdos e estratégias específicas. Assim, o Tempo Escola foi desenvolvido na FaE/UFMG e no Centro de Formação do MST, situado na Região Administrativa do Bairro do Barreiro de Cima, em Belo Horizonte, com áreas de estudo, módulos de aprendizagem, grupos de trabalho e seminários de práticas, tornando a escola espaço de mediação na

produção de novo conhecimento e novas relações. Já o Tempo Comunidade foi desenvolvido nos locais de moradia e de atuação dos educandos, orientando-os nos projetos de pesquisa e intervenção, na produção de material didático e nas práticas de ensino. “Universidade e Assentamento/Acampamento se constituem como tempos de estudos teóricos e práticos” (PPP, 2008, p. 18). A perspectiva dessa proposta inovadora é, sobretudo, contribuir na superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática que opõe escola e comunidade e fragmenta os saberes, tanto na academia, quanto na comunidade. Por isso, essa organização TE e TC não constitui apenas uma metodologia inovadora, mas, uma concepção dialética do processo de produção do conhecimento e de ensino como uma totalidade que se constitui no fazer e no pensar na perspectiva da construção do sujeito histórico, em todas as dimensões como uma totalidade em construção.

Esta organização do tempo e do espaço curricular

em alternância possui base empírica, teórica e institucional. Em termos empíricos, ancora-se na experiência acumulada de quase um século da Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) no Brasil e nos cursos desenvolvidos há quase uma década pelo Pronera [...]. [...] A alternância já se constitui em tema consolidado de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação do país e do exterior. Em 2006, a CEB/CNE, no Parecer nº 1/2006, expõe motivos e aprova os dias de estudo na comunidade como letivos para a Pedagogia da Alternância (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 44-45).

Essa organização pedagógica aponta para um modelo de educação que visa à transformação social, uma das principais reivindicações dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de um percurso formativo de articular formação às lutas sociais desses sujeitos que trazem em sua experiência de vida propostas de emancipação social, porque se encontram permanentemente no terreno da luta pela transformação das condições de vida no campo e na sociedade.

Essa formação que articula os tempos do pensar e do fazer constitui uma inovação da formação pedagógica, associada ao processo do próprio Curso nas relações institucionais, nas parcerias movimentos sociais e sindicais, o que de certa forma culminou numa práxis pedagógica coerente com os princípios da Educação do Campo e do MST. Entretanto, tal complexidade exigiria um mergulho teórico-epistemológico e pedagógico para apreender como se constroem os processos e sistematizar novos modos de aprender e ensinar – o que não constitui objeto desta pesquisa. Ao entrevistar uma integrante do Setor de Educação do MST, que

acompanhou todo o processo do Curso, ela teceu considerações a respeito da parceria e da presença dos movimentos sociais na universidade, como fica evidente no seguinte trecho:

Bom, penso que é fundamental essa parceria, primeiro que a universidade cumprindo o papel de estar aberta ao povo e, conseqüentemente de estar aberta aos movimentos sociais e proporcionando, abrindo as suas portas prá proporcionar aos povos do campo é... esse espaço de elaboração, de teorização das práticas que vêm sendo construídas no campo.

[...] foi uma construção, uma construção aqui presente das pessoas da Via Campesina, né? de vários outros movimentos aqui presentes eu acho que esse foi um dos pontos altos de conviver com essa diversidade, os conflitos que se apresentou procurou refletir, vivenciar. Vivemos momentos conflituosos não do ponto de vista da diferença dos movimentos, do ponto de vista das relações estabelecidas aqui normal de um processo vivenciado por uma turma de estudantes do ponto de vista de uma turma que vem de uma militância até porque o MST é referência.

As pessoas dos outros movimentos, inclusive, reconhecem, a gente aprendeu com eles e a gente aprendeu com eles também esse olhar diferente de outro lugar, apesar de ser todos movimento do campo.

No interior de cada movimento tem uma especificidade e aqui foi fundamental a gente conviver com essa diversidade chegando no final todo mundo conseguindo fazer um importante diálogo a respeito de um projeto popular do campo, do projeto de educação do campo, eu acho que isso foi fundamental (**INTEGRANTE DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – Entrevista**).

A entrevistada ressaltou ainda as contribuições do Curso para a disciplina intelectual dos estudantes na sistematização do conhecimento e da sua prática pedagógica, como objetivo e dificuldade a ser superada, para uma educação realmente emancipatória e transformadora a partir das percepções dos envolvidos na e pela práxis social, vivenciada na escola e na comunidade.

#### 4.3 NOVAS PERCEPÇÕES, NOVOS OLHARES

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável [...]. O mundo fenomenológico não é a explicitação de um ser prévio, mas a fundação do ser [...] (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 14).

Essa leitura me possibilita tecer um novo olhar, do ponto de vista de ser e estar no mundo e com o mundo, conforme apregoa Paulo Freire (2005). Tal como ele diz, “minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista” (FREIRE apud TORRES,

1996, p. 125). Nesse aspecto Paulo Freire considera a educação como ação cultural, na qual o primeiro nível de apreensão da realidade é a tomada de consciência, que ainda não é uma consciência crítica. É uma percepção inicial, pois que ingênua e espontaneísta em que o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

O foco deste trabalho se coloca na perspectiva de compreender como se dão as percepções das Educadoras em relação a si mesmas, ao seu trabalho e às suas relações com a comunidade onde vivem, bem como as contribuições do Curso de Licenciatura na produção de novos olhares e novas descobertas no seu fazer pedagógico. Mesmo tratando-se de uma amostra pequena e restrita, a pesquisa pôde trazer à luz um processo de construção de uma consciência crítica na formação de educadores do campo. Eis como uma das Educadoras se percebe nas atividades do Curso, sobretudo na convivência coletiva e na significação do que foi aprendido.

Os avanços que eu percebi são muitos no Curso e até na prática mesmo; o jeito da gente ir conduzindo o trabalho na sala de aula [...]. A gente tenta adaptar à realidade de lá, né? aqui no Curso não só pelas disciplinas, mas essa convivência coletiva, os debates, as disciplinas do EJA, que é uma formação mais geral, mais política... é de fundamental importância prá tá expandindo a mente da gente, o conhecimento político, é no EJA que agente estuda questões agrárias e entende melhor a educação do campo. Os nossos Seminários, enquanto turma, têm ajudado muito. Lá também a gente trabalha dentro de um coletivo. Sobre a minha prática, tem uma coisa que eu fiz com os meninos a partir do Curso foi o portfólio, sabe? Eu trabalhava com a disciplina de artes, trabalhando aqui eu adaptei lá. Foi muito interessante com as crianças [...]. Porque aqui no Curso a gente faz avaliação o ano inteiro. tem vários momentos [...] tem os registros da atividades lá na comunidade e aqui. São várias formas de avaliação. A gente vê os avanços [...]; onde precisa melhorar. É todo um processo, tem os relatórios [...] A gente pára prá analisar o tanto que as pessoas mudaram **(SIL – entrevista individual)**.

Segundo Alfredo Bosi (1988), as percepções entram pelos sentidos, dirigidos pelo olhar. Esse olhar recebe e por ele distingue, conhece ou reconhece, recorta do contínuo de imagens, mede, define, caracteriza, interpreta e, a partir daí, ressignifica

e intenciona: em suma, pensa. Há dois modos de olhar conforme os gregos e romanos vêm o mundo: o olhar receptivo e o olhar ativo. O primeiro é um ver-por-ver, sem intencionalidade, quando o mundo nos oferece aos sentidos e à consciência:

os olhos recebem passivamente com prazer ou desprazer, contanto que estejam abertos, verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito desse encontro deslumbrante pode ter um nome: conhecimento (BOSI, 1988, p. 67).

Por outro lado, o olhar ativo “significa um ato de intencionalidade e um ato de significação” (BOSI, 1988, p. 65).

Utilizamos, aqui, uma abordagem fenomenológica e dialética, com as contribuições de Paulo Freire, Merlau-Ponty, Edgar Morin, Karl Marx e outros, na análise dos depoimentos das Educadoras, para compreensão do processo de se fazerem sujeitos históricos. Isso é percebido quando um dos representantes do Movimento Social valoriza a formação acadêmica dos militantes, enfatizando a importância da escrita e da organização dos estudos para “iluminar sua prática”.

[...] um dos impactos que eu vejo diretamente na prática dos educadores que estão fazendo esse curso é: primeiro estar na universidade fazendo esse curso formal ele exige, requer dos educandos, que ao mesmo tempo são educadores em sala de aula uma disciplina importante do ponto de vista da organização do estudo, do ponto de vista da organização da leitura, da organização da escrita, do cumprimento desse dever de escrever. Acho que uma das grandes dificuldades que a gente percebe nos nossos educadores de maneira geral e em nós também é trazer pro papel aquilo que dialoga, que estuda e que reflete. Trazer também pro papel a crítica. Eu acho que os impactos já estão claros nos avanços da prática pedagógica, ao vir para a universidade no estudo de diferentes textos, comparando com a prática, o educador vai dando conta do que ele pode aproveitar, explorar mais, que textos são importantes para iluminar sua prática [...].

Eu penso que tem sido importantíssimo esses cinco anos nossos aqui da turma que está estudando [...]. Muitas práticas construídas no decorrer desses cinco anos têm sido cada vez melhor elaboradas, exercidas, planejadas, refletida, a partir também dessa vivência na universidade **(INTEGRANTE DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – Entrevista)**.

Essa disciplina é essencial para a formação da consciência política de professores e lideranças, na compreensão e superação das contradições entre os dois modelos em disputa na educação e no campo brasileiro, o do agronegócio e o modelo camponês, pois se a educação não se dá no vazio social, e, sim, é uma síntese de múltiplas determinações, ela só pode ser entendida no contexto “da luta



de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo” (MENEZES NETO, 2009, p. 25).

Esse outro “modelo”, defendido e já com algumas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais, seria centrado no direito à cidadania, o direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem estar dos seres humanos. Nesta perspectiva educativa, o trabalho humano apresentaria sua outra face, sendo, inclusive, um princípio pedagógico, capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória. [...]. A educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, desta maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital (MENEZES NETO, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, recorreremos ainda a Menezes Neto na obra em referência (p. 25), quando esse autor afirma que “os cursos de Licenciatura do campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais”, isto porque numa sociedade de classes, com interesses antagônicos, “o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares, é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa” (MENEZES NETO, 2009, p. 25).

A Licenciatura é entendida, então, como um “método de acompanhamento e qualificação da consciência” (MST, 2001, p. 92) que traz uma concepção de educação e de escola, “onde os processos de ensinar e de aprender não estão desvinculados dos processos de viver e de produzir” (UFMG, 2005, p. 6). A proposta do Curso considera a escola do campo como um importante espaço das lutas e conquistas dos povos do campo porque articulada aos processos produtivos e culturais. Portanto, uma escola no âmbito da transformação da sociedade, porque gera vida, ao contrário da escola capitalista, que busca o enquadramento dos sujeitos, educando-os para a obediência e a imobilidade.

A escola do Campo demandada por estes Movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do Campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do Campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos de cidadãos (UFMG, 2005, p.6).

Por isso, a Universidade por intermédio da FAE, ciosa do seu compromisso com a formação desses sujeitos, buscou propiciar um espaço formativo ligado ao Movimento da Educação do Campo, que vincula luta pela Terra e Educação. Portanto, uma luta vinculada a um projeto social de transformação, que humaniza e emancipa. A formação dos educadores, nessa perspectiva, procurou dar-lhes instrumentos e condições para atuação nas escolas do campo e em outros espaços educativos, na organização de coletivos que superassem o modelo hegemônico de educação. Assim, a escola ganha novos significados, como afirmam algumas das Educadoras da Licenciatura:

O coletivo ganha força e consegue envolver outras pessoas na proposta. O curso trouxe essa contribuição de reforçar a organização nos espaços de atuação na escola [...] (**MARLUCE – grupo focal**).

Tem que ter inovação. Tem que ter momento prá discutir o andamento da escola. Tem que ser uma educação voltada pra o sujeito do campo, voltada para essa inovação, com objetivos específicos para os sujeitos do campo. Uma prática coletiva. Tornando sujeito coletivo você é capaz de construir tudo, não só na escola, mas nos diversos espaços. Então a gente abre mão de muita coisa para trabalhar no coletivo; a importância do trabalho coletivo dentro da escola, que se dá de forma tão especial. (**KÁTIA – entrevista individual**).

A Educadora Kátia destacou, ainda, o coletivo como espaço de formação e esta como um processo, que se dá na convivência, nas atividades: “o coletivo forma. A gente está o tempo todo em formação. É um processo que se dá na convivência, nas atividades, em tudo [...]”.

Desse modo, o Curso procurou situar historicamente os sujeitos da formação e seus contextos de vida para a construção de uma prática pedagógica ligada à sua realidade. Essas diferentes realidades, com suas contradições, serviram de material para o trabalho pedagógico e mais do que isso, exerceram um papel orientador nas atividades dos estudantes durante sua trajetória no Curso, tanto no Tempo Escola, quanto no Tempo Comunidade.

Molina destaca que

na execução da Licenciatura da UFMG, parte-se da compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos e de suas famílias, ou seja, suas condições de vida; trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização. Esta redução desconfiguraria a compreensão de Educação, da categoria Educação do Campo (MOLINA, 2009, p. 190).

A proposta do Curso e seu Projeto Político Pedagógico intencionaram, com essa dinâmica de trabalho, subsidiar a prática pedagógica dos educadores para romper com uma educação liberal, classista, tornando-se agentes de transformação social. Arroyo (1999, p. 17) entende que “a educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social”. Ao fazer uma análise da produção acadêmica em torno da LECampo/UFMG, Molina afirma que,

de uma maneira geral, parte relevante do debate refere-se à própria compreensão do papel de educador, que vem sendo construída pelos movimentos sociais, neste processo histórico. A intencionalidade formativa desenvolvida pelos movimentos tem caminhado no sentido da formação dos educadores que atuem como educadores do povo do campo, para muito além do papel da educação escolar. Essa é considerada uma das dimensões do processo educativo (MOLINA, 2009, p. 190-191).

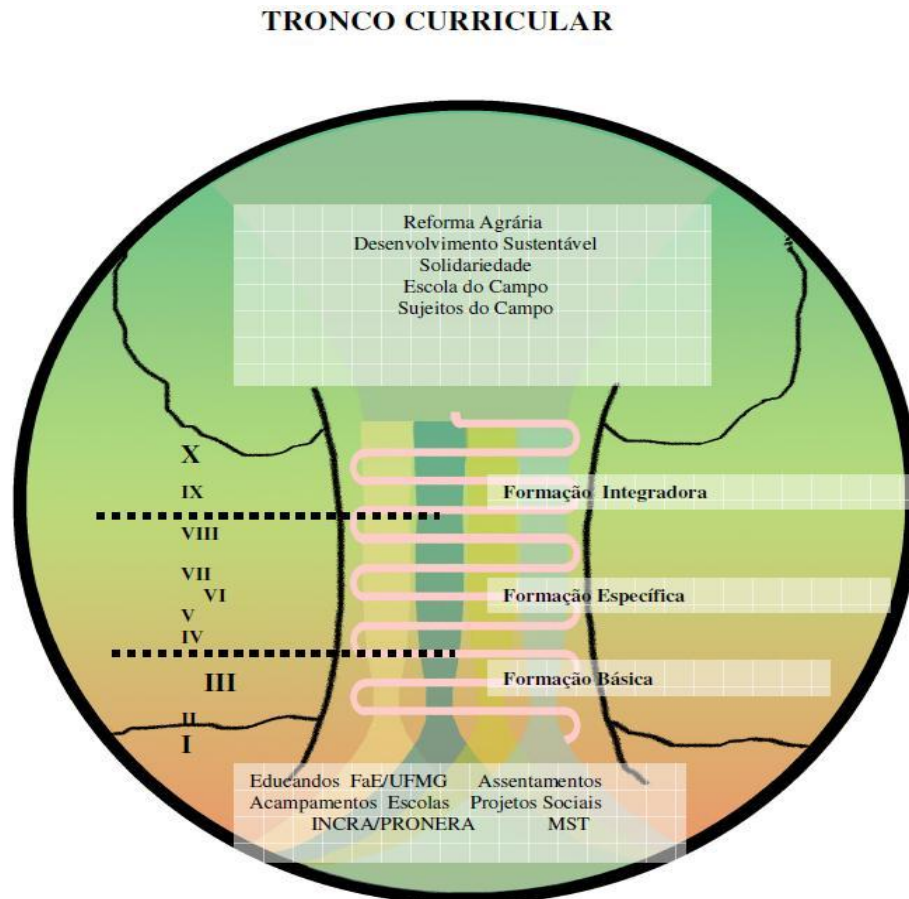
Na perspectiva apontada tanto na proposta do Curso, quanto em seu Projeto Político Pedagógico pode-se depreender a intenção de despertar nos educandos novos olhares e novas posturas diante da prática educativa e escolar em que o pedagógico, o político, o econômico e o cultural sejam parte de uma totalidade viva e vivida, presente no dia-a-dia das pessoas e produtora de novos conhecimentos. Aprender a ver constitui o primeiro passo nesse caminho, segundo o filósofo italiano Giordano Bruno citado por Novaes (1988, p. 17), pois o saber depende da visão

os olhares são as razões pelas quais o objeto (como se ele nos olhasse) se faz presente em nós. Os olhares são a fonte do conhecimento sensível mudando sua concepção do cosmos e rompendo com a visão intelectual e o aparato religioso [...]. O intelecto quer perceber tudo que é verdadeiro, a fim de poder, em seguida, apoderar-se de tudo que é belo e bom no inteligível: a potência sensitiva quer compreender todo o sensível a fim de abarcar tudo o que, no sensível é belo e bom. Daí decorre que mais desejamos ver as coisas ignoradas e nunca vistas do que as coisas já conhecidas e vistas.

A dinâmica do Curso estabelece novos olhares evidenciados na própria concepção e organização de sua estrutura, que parte de uma matriz curricular, contrariando as tradicionais organizações curriculares dos cursos de formação com formato já pronto. Nesse curso, a matriz é geradora de processos que se constituem em espaços de possibilidades, com atividades individuais e de grupo, articuladas aos conteúdos, tanto no Curso quanto nas escolas de atuação dos educandos, num processo de inovação constante, construído coletivamente. Assim, os participantes do Curso podem tornar-se construtores da própria formação – eis o eixo

impulsionador de uma formação intelectual e profissional profundamente enraizada na cultura e nas condições de vida, de modo a transformá-las pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado, como se apresenta no Tronco Curricular proposto:

Figura 1 – Tronco curricular: tempo/espaço de formação



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso (2008, p. 21)

O Tronco curricular é o caminho através do qual o grupo, partindo de uma base, cujos pilares nesse caso são a terra e a escola, propõe-se percorrer, visando a construção de uma intencionalidade: adquirir ferramentas para atuar nessa base, visando seu fortalecimento.

O ponto de saída é constituído pelo encontro entre Educandos e Educadores que estão historicamente inseridos em suas realidades sócio-culturais: movimentos sociais; universidade; luta pela terra; campo; cidade. Esse encontro é mediado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

O caminho entre o ponto de partida e de chegada constitui o tronco, tempo/espaço da formação. No tronco, estão quatro canais, quatro áreas de formação. As quatro áreas são interligadas pelo Eixo Temático: Educação do Campo. No ponto de chegada, espera-se a presença de Educadores para atuarem em práticas educativas escolares e não escolares [...] (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 47).

Os conteúdos foram organizados em **Áreas do Conhecimento**: Língua, Artes e Literatura (organizada a partir da articulação entre os saberes da Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes); Ciências Sociais e Humanidades (organizada a partir da articulação entre os saberes da História, Sociologia, Filosofia, Geografia); Ciências da Vida e da Natureza (organizada entre os saberes da Biologia, Física, Química, Geografia) e Matemática; e **Eixo Educação do Campo**, com disciplinas pedagógicas, prática de ensino, estágio supervisionado e atividades acadêmico-científicas e culturais.

Uma das inovações foi a gestão do curso que teve como princípio garantir a participação dos envolvidos no processo de planejamento, execução e avaliação, conforme apresenta Antunes-Rocha (2009, p. 52), com as seguintes instâncias de organização:

- **Colegiado**: Composto por um representante dos professores, uma representação dos educandos, coordenação pela UFMG e pelos Movimentos Sociais.
- **Coordenação Pedagógica**: Coordenação UFMG e Coordenação Movimentos Sociais.
- **Coordenação de Áreas de Formação**: Núcleos de Estudos e Pesquisas.
- **Núcleos de Base**: organização dos estudantes.

Em suas falas, as Educadoras ressaltam a forma coletiva de gestão do Curso como espaço formativo. Assim, a organização do Curso em diferentes tempos educativos, além de exercício disciplinador dos tempos individuais e coletivos, serviu como contribuição à formação humana, política e da convivência coletiva. Os Núcleos de Base como instrumento de organização dos estudantes servem como espaço de debate, reflexão, avaliação e encaminhamentos. Nesse sentido eles se tornam uma coletividade, na concepção de Makarenko: (coletividade) “não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos que colaboram mutuamente, como ensinavam os *paidologos*. É um complexo de indivíduos animados de um fim determinado, que estão organizados e possuem organismos coletivos” (MST, 1996 21). Nesse sentido, os Núcleos de Base sintetizam a concepção de coletividade proposta no Curso e na ação pedagógica do professor que, na sua prática percebe sua importância e as contradições vividas, entre os fins pessoais e os fins coletivos. Assim fala uma Educadora:

O sujeito individualizado ele é podado às vezes, no coletivo porque você tem oportunidade de falar assim: não, meu companheiro, a sua fala é essa, você acha desse jeito, mas você tem de concordar com o coletivo, porque aqui é um coletivo e o que manda é a decisão da maioria. Você é obrigado, não é obrigatório a palavra, mas você é sujeito a fazer aquilo que o coletivo propõe. Isso que é importante. Porque em outros lugares você, não, eu penso isso e pronto e não vou adequar o que a maioria propôs. Eu vou fazer o que eu acho. No MST, não. Nós enquanto Movimento Sem Terra temos que fazer o que é. É a construção coletiva. Não é a construção individualizada, cada um por si. É um grupo que trabalha em conjunto (**KÁTIA – entrevista individual**).

Outra Educadora fala da importância de vivenciar o coletivo na Licenciatura como espaço educativo poderoso e potencializador do trabalho a ser realizado na sua comunidade, desenvolvendo maior responsabilidade e compromisso tanto nos Tempos Escola e Comunidade, quanto na sua vida profissional.

As nossas vivências aqui, aqui no Centro (Centro de Formação do MST), a questão da coletividade aqui, acho que não entra no currículo, mas a nossa vivência aqui de trabalho, também foi muito importante pra nossa formação, seres humanos diferentes. E você viver nesse grupão aqui, sabe? A organicidade aqui é uma coisa que pesou muito, foi muito importante. A gente pára pra analisar o tanto que as pessoas mudaram; pessoas aqui que era de difícil convivência, mudou muito, todo mundo. A organicidade aqui é uma coisa que pesou muito, foi muito importante (**SIL – entrevista individual**).

Na entrevista abaixo a Educadora vivencia as contradições entre liberdade e autoridade, num processo de aparente autonomia que ela precisa “des-velar” para tomar decisões, na escola e na comunidade. É uma oportunidade, ainda a ser conquistada, de tornar a gestão da escola um processo consciente na educação dos alunos e da comunidade, pois a “liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado [...]. É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1997, p. 119).

Então, nós estamos lá desde o início da construção da escola e nós somos as únicas três que permanecemos lá até hoje, e então toda discussão gira em torno de nós, sabe? Questão de reunião, de puxar o debate, tal. Então, tudo lá gira em torno de nós três, por a gente ta fazendo esse Curso, ser do MST, e por a gente morar lá também. Então a gente ta mais presente na escola. A escola é anexa, não tem diretor, não tem supervisor, então as questões burocráticas é a gente mesmo que resolve. Nós mesmos que encaminhamos as questões de merenda, de contratação de professores. A coordenação pedagógica fica por nossa conta. O diretor é muito ausente [...] E a comunidade também dá uma importância muito grande a isso. Então, todo ano que a gente faz seleção de professores... Quando a gente faz um seminário sobre educação mesmo, que a gente consegue envolver a comunidade (**SIL – entrevista individual**).

Parece-nos que os professores se percebem sujeitos históricos quando passam a “ocupar” os espaços da escola “permitido” pelo Estado na chamada “autonomia” pedagógica ao realizar atividades demandadas pela comunidade e em conjunto com ela. Isso significa, segundo Caldart (2000, p. 139) uma outra lógica de ocupação: “quando o sem-terra ocupa um latifúndio e o transforma em assentamento, ele desapropria da terra conquistada o latifundiário e constrói com ela a sua própria história”.

A gente consegue trabalhar em conjunto ligar comunidade e escola, escola, comunidade. Participa do processo de organização do assentamento, do Movimento, isso facilita muito e o valor também a gente procura muito [...] Procuramos diversificar as aulas, oficinas, teatro, música, estamos agora tentando lá no assentamento uma oficina, pra aprender a tocar flauta, violão um projeto, a gente está em busca de ser aprovado (**SÍLVIA – entrevista individual**).

Isso significa a possibilidade de construir uma outra escola: “Quando ocupa uma escola em busca de formação, o sem-terra precisa aprender a apropriar-se dela sem desapropriar quem dela é dono do patrimônio que procura. A relação pedagógica não é uma relação de *desapropriação*, mas de ***apropriação compartilhada*** [...]” na efetiva atribuição de novos significados de uma escola concreta (CALDART, 2000, p. 139-140, grifos da autora). Eis os desafios e o compromisso de um curso que procura garantir “uma concepção *de ser docente* que possa assegurar tal ação” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 24, grifo da autora).

Então, eu acho que [...] o nosso curso foi muito dinâmico no sentido de tentar proporcionar os conteúdos, atividades no contexto que a gente reivindicava. A universidade sabe o que ela tem que propor mas aceitava muito a nossa opinião pra planejar cada tempo escola e... acho que isso contribuiu muito pra gente ver que a gente pode implementar, adaptar, adaptar conteúdo, currículo (**DEUSINA – entrevista individual**).

Nesse processo, é essencial a participação efetiva dos pais e da comunidade, pois que, a ocupação da terra se consolida na construção de uma escola realmente comprometida com a Educação do Campo. Assim fala um dos líderes do Assentamento Oziel Alves:

Uma das maiores preocupações do Movimento Sem Terra é de formação dos seus militantes. Há 17 anos atrás quando a gente chegou aqui, nessa região, uma das preocupações do Movimento era educação. O sonho da

gente era fazer uma educação diferenciada, não pelo fato da gente querer ser diferente, é prá educar os nossos filhos de maneira diferente, prá que eles pudessem trabalhar com a nossa realidade, porque a gente quer esse tipo de educação pros nossos filhos (**PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO – entrevista**).

Aqui, os novos olhares se materializam numa proposta educativa omnilateral com atividades escolares integradoras, artísticas, sociais e culturais que tornam a Escola de Tempo Integral do Estado de Minas Gerais um espaço efetivamente ocupado pela comunidade. Esse é um esforço que precisa do acompanhamento e dos instrumentos de que a educação continuada pode fornecer, dentro da perspectiva da investigação-ação e intervenção, como propõe a Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (UFMG, 2005, p.14-15).

Na verdade, esses conceitos aqui do Curso, a gente vai adquirindo ao longo do tempo, né? Não adianta a gente achar que vai sair daqui pronto e acabado, acho que a gente só vai adquirindo na medida em que a gente vai fazendo da prática a teoria. De despertar mais o estudo, a pesquisa, de despertar mais prá correr atrás, tem uma dúvida, vai em fulano de tal, vai ao dicionário. Essa questão do despertar mesmo prá buscar novos conceitos novas práticas (**SÍLVIA – entrevista individual**).

Em todas as falas percebemos o compromisso das educadoras com a práxis pedagógica e a formação proporcionada pelo Curso de Licenciatura, no sentido de fazer uma escola enraizada no Movimento do Campo. Nelas se mesclam o desejo e a possibilidade real de fazer uma escola diferente, porque comprometida com as classes populares, hoje, e nas gerações futuras, numa educação de qualidade.

Eu acho que ao longo dessa trajetória eu acho que foi reafirmar o nosso compromisso como educadores do campo, o compromisso de trabalhar na prática a nossa proposta pedagógica, prá nós do Movimento Sem Terra isso é muito especial, que é trabalhar a Pedagogia da Terra, né? Lá no campo, junto com o povo, estruturando as nossas escolas, potencializando, prá que de fato a gente faça uma educação diferente e que ela faça diferença de fato na vida das pessoas que a gente tá convivendo, além do contexto escolar e da sala de aula. De certa forma, a gente tá num momento de comemorar, de alegrar, mas, assim, de agarrar muito isso que a gente propõe... Durante o curso a gente estudando, trabalhando, a gente fica sempre naquela coisa, né? Na trajetória a gente tenta, mas a gente tem que se dedicar, tem que ousar e aí precisa de tempo, o tempo era um fator [...] (**DEUSINA – entrevista individual**).



Compromisso era quase uma palavra de ordem, aparecia em vários espaços e momentos, não só no Curso, mas, também, nas comunidades – um compromisso com a Educação do Campo,

como princípio, conceito e prática. Conteúdo, não se trata somente de criar e fazer funcionar escolas. Mas sim de conseguir olhar, investigar, propor e transformar o modelo escolar que produz analfabetos, evasões, distorção idade/série, baixos salários dos docente, precariedade das instalações físicas, fragilidade pedagógica, escassez de oferta para a as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, entre outros (ANTUNES-ROCHA; DINIZ; OLIVEIRA, 2011, p. 23).

De acordo com a proposta, o Curso está “organizado a partir de dois tempos distintos: o TEMPO ESCOLA e o TEMPO COMUNIDADE, estruturados na perspectiva de que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos/espacos de inserção dos sujeitos” (UFMG, 2005, p. 11). O Tempo Escola acontece na UFMG nos meses de janeiro e julho, tendo como referência os conteúdos por área de estudo; os módulos de aprendizagem e os grupos de trabalho, que discutem, nos Seminários de Práticas e nas atividades desenvolvidas, os registros, as questões, os problemas e os processos vivenciados nas comunidades.

Nesses Seminários, em cada etapa, os educandos socializam esses registros, questões e problemas vivenciados nas comunidades, apresentando propostas que são incorporadas ou vão enriquecer o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. O tempo todo, os educandos realizam encontros e atividades coletivas para organizar, apresentar e avaliar as vivências, os conhecimentos, as descobertas e as propostas para superar dificuldades e aperfeiçoar o Curso. Há, pois, um exercício permanente do olhar coletivo, o que certamente, contribui para a conscientização, como um teste de realidade, no qual os estudantes ouvem e se expressam sobre o que é relevante para eles, nos temas abordados, num processo de “des-velamento” da realidade, compartilhando percepções e pontos de vista diferentes e até conflitantes.

Nessas oportunidades, os educandos podem experienciar atitudes de reversibilidade, respeitando pontos de vista e argumentando nas situações-problema. Será um exercício constante de análise em que serão esclarecidas dimensões obscuras e novas percepções, constituindo uma unidade dialética entre o que vivenciaram na comunidade e nas discussões à luz dos conhecimentos

desenvolvidos no Curso, essencial no processo de conscientização materializados nos eixos de formação do Curso.

Momento específico e momento integrador. Esse momento integrador foi bastante oportuno no sentido de trazer questões bem de início do processo pedagógico e o contexto de debate da Educação do Campo. E a área específica abordou os conteúdos considerando as nossas diferenças, o que era importante pra nós como educador do campo, mas nós tivemos oportunidade também de apropriar de forma mais geral dos conteúdos. Pra mim eu tenho uma convicção que eu saio conseguindo discutir o conteúdo, porque é um área que abordou quatro disciplinas, de certa forma se for pra mim dialogar, fazer um diálogo por área, por disciplina, eu acredito que eu dou conta, de certa forma a contribuição ela é no sentido da gente ver que a gente dá conta e também de poder dar conta, porque pra gente atuar, Fazendo um diálogo por área eu acredito que a gente conseguiu pegar a essência desse conteúdo. Eu acredito que a gente tem que continuar estudando, continuar buscando, até porque as coisas não param, né? Cada dia é uma novidade, é um assunto novo... a gente dá conta de dialogar com a Biologia, com a Química, com a Física. Se for pra gente dialogar também não só no aspecto da sala de aula, mas se for pra dialogar com nossos assentados sobre um solo, tipos de solo, como é que faz uma correção mínima, né? Eu acho que a gente consegue dar conta... com o cuidado com a água, com a nascente, as questões de preservação, eu acho que a gente sai com esse suporte pra fazer esse diálogo (**DEUSINA – entrevista**).

Esse diálogo entre a formação específica e a geral constituiria a relação dinâmica todo/partes essencial na construção de sujeitos históricos inseridos numa dada realidade, pois, “a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 1980, p. 26-27). Essa se constrói

num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação [...] mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta, necessária à ação, está implicada na exigência que faz Lukács da “explicação às massas de sua própria ação” – como está implícita na finalidade que ele dá a essa explicação, e de “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência” (FREIRE, 2005, p. 44).

Para Paulo Freire e também para o Curso, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas, o que permite compreender a sua situação e as possibilidades de mudança, ou seja, a formação da consciência crítica na medida em que cada um e o grupo se comprometem e agem na construção de uma nova realidade. Parece-nos que esse é o objetivo central das atividades coletivas do Curso nos tempos Escola e Comunidade: uma educação que

desenvolve a tomada de consciência e a atitude crítica. Desse modo, ela não só restaura a intersubjetividade e a identidade dos sujeitos, como também os insere em sua realidade histórica, consolidando um novo olhar, chamado por Marx o “olho social”.

O olho transformou-se em olho **humano**, quando seu *objeto* se tornou um objeto social humano, vindo do homem e destinado a ele. Os sentidos tornaram-se, pois, diretamente, na prática, teóricos, pois a coisa é, ela própria, uma relação *humana objetiva* com ela mesma e com o homem e vice-versa [...]. Além dos órgãos imediatos, órgãos *sociais* são constituídos na forma da sociedade que tornou-se um órgão de manifestação da vida e um modo de apropriação da vida humana. De onde se conclui que o olho *humano* é diferente do olho grosseiro, não humano, o ouvido humano diferente do ouvido grosseiro, etc. [...]. Não é, pois, apenas no pensamento, mas através de *todos* os sentidos que o homem se afirmou no mundo objetivo’ (NOVAES, 1988, p. 20).

A reflexão sobre e nas atividades pode construir esse olhar social, pela mudança das percepções de si, dos outros e do mundo, conforme uma das Educadoras:

Então, quando cê vê as crianças, é, como cê falou. A questão da oralidade, o desenvolvimento, a formação política né, quer dizer, isso é essencial, na educação que a gente pensa né? que a gente propõe, que é essa educação transformadora. E as orientações do movimento são muito em cima disso, então, quer dizer, isso mostra que ela tá articulada ao movimento né, a gente sabe, a gente sabe isso na prática, na vivência, mas na pesquisa a gente precisa ter alguém falando prá comprovar isso né? (**NOELI – entrevista individual**).

Por outro lado, o registro da memória tanto nas comunidades, quanto nos módulos do Curso constitui uma rica oportunidade de desenvolver a percepção como recordação, pois ambas despertam e desenvolvem a atenção, produzindo “um ato de intencionalidade, um ato de significação” (BOSI, 1988, p. 65). Tudo isso faz parte do percurso formativo da LECampo no processo de formação de uma consciência crítica.

A apresentação dos Projetos Sociais no Seminário de Práticas, em que as Educadoras discutiam seu Projeto Final de Curso, também é uma oportunidade para a realização de uma nova síntese na elaboração de estratégias para solução de um problema percebido, utilizando recursos e conhecimentos apropriados no Curso. Eis o que diz a integrante do Setor de Educação do MST:

Isso é fundamental. Tinha um professor na Banca [...] já falava: cada monografia, cada trabalho apresentado a gente percebe aqui a história do Movimento. É a monografia dialogando com a construção do Movimento nas suas diferentes áreas, na a área da educação saúde, cada monografia revela isso.

Ajuda a gente cada vez mais a compreender a função de cada área dessa construção. Discussão sobre a infância, discussão sobre as mulheres, discussão sobre a juventude, discussão sobre a questão indígena, nossas matrizes formadoras da etnia do povo brasileiro. E também monografias belíssimas sobre as práticas pedagógicas dentro das escolas, trazendo para a realidade dos povos do campo a partir da sua existência,

Descomplexificar trazendo para a realidade dos povos do campo a partir do seu trabalho, do seu lidamento com a terra. Eu acho que essa é uma grande contribuição que o Curso traz para os povos do campo, e também para a própria academia que deixa aí um acervo importante de pesquisa para as gerações futuras (**INTEGRANTE DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST – Entrevista**).

Na elaboração da pesquisa, as Educadoras expressaram as suas vivências, as suas práticas, o modo como veem os desafios, as dificuldades e as possibilidades na realização do projeto num exercício de colocar-se diante das contradições, o que, segundo Bosi (1988, p. 86), “é fazer calar a má fé e as ilusões compensadoras”, produzindo o novo, além das aparências, pois o olhar atento se exerce no tempo, percebe as mudanças e as forças em tensão e, daí, uma nova práxis.

A partir do meu estudo, do meu aperfeiçoamento eu hoje trato assim com naturalidade com as crianças, consigo orientar os pais (sobre a sexualidade); [...] você deu um exemplo bem concreto a gente vai vendo, vai internalizando, vai tornando normal no dia a dia, que aprende, vai colocando em prática e a partir do momento que você aprendeu a lidar com a situação, você vai tornando normal que já nem estranha mais. Então isso vai acontecendo durante todo o curso durante os cinco anos não lembro mais dos primeiros aprendizados que eu já internalizei, já fui colocando em prática. Eu só falo, assim, que com certeza deu um aperfeiçoamento em tudo, tanto na escrita quanto na leitura, escrever um texto mesmo... é... acadêmico, quem era a gente... eu pelo menos nem sabia ler um texto acadêmico, prá dizer a verdade, nem via o que tava escrito nele, né? que depois que você passa a entender como que é escrito você passa a ver com outros olhos e entender o que está escrito ali. Nem isso eu conseguia entender. Achava que era um texto muito do chato com aquelas citações lá, aquelas páginas, de fulano de tal, tornava um texto muito chato e hoje eu já vejo a importância disso (você já está fazendo) é já tô fazendo (risos) então... muito legal isso! e a gente vai internalizando que há momento que eu posso falar tenho dificuldade de lembrar o que realmente eu aprendi. E a gente vai internalizando aos poucos e tornando natural prá gente, o aprendizado vai construindo a gente aos pouquinhos (**CARMEN – grupo focal**).

Esse depoimento expressa a mudança que a Educadora percebeu em si própria e nas relações com as crianças e as famílias, a partir da pesquisa realizada

a respeito da sexualidade, o que passou a ter nova significação na sua vida pessoal e profissional. Aqui verificamos como a pesquisa realizada no Curso tornou-se um instrumento de conscientização e de um novo olhar na sua práxis, conforme destaca Paulo Freire (1980, p. 37):

O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente [...]. No ato mesmo de responder os desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque essa resposta exige dele reflexão, crítica, eleição, decisão, organização e ação [...].

É interessante que essa Educadora demonstrou grande motivação para prosseguir a pesquisa e realizar novas investigações na prática pedagógica, solicitando continuidade no acompanhamento e nas orientações para isso. Só um processo de educação continuada poderá garantir que tais mudanças continuem a ocorrer e o Curso atinja os seus objetivos na instrumentalização dos Educadores do Campo para uma práxis transformadora.

Outro momento muito especial prá nós também foi o de apresentação das pesquisas da gente ter ido com essa tarefa, ter se proposto a organizar, estudar, ir na prática, vivenciar mais de perto essa realidade e ir na prática, vivenciar mais de perto a realidade e sistematizar isso, apresentar pros colegas, apresentar para uma banca. A gente passa por um processo de maturidade muito grande. E é coisa que a gente leva prá vida inteira da gente. O processo de construção da monografia de certa forma é doído, a gente até brinca que é um parto, quando a gente faz, registra, apresenta, é um alívio muito grande. É um momento que a gente aprende muito, na elaboração, na análise, na síntese, dialogar com o outro através da escrita [...] é muito proveitoso, agente sabe que tem desafios, se a gente pesar, a gente sabe que as conquistas são muito maiores (**DEUSINA – entrevista**).

Outra Educadora manifestou interesse e gosto pela pesquisa como uma oportunidade de maior engajamento e inserção no trabalho e na vida comunitária, que passou a ter nova significação na sua práxis, mais comprometida e prazerosa.

É só emoção... muita aprendizagem... a minha pesquisa me ensinou muito. Muito como educadora, como eu deverei tentar conduzir os processos tanto na escola como na comunidade. Gente, o erro não estava nos outros, o erro estava em mim. Meu cotidiano... e ver que nas entrelinhas existe muita coisa. Eu escolhi esse tema porque tinha a ver comigo, com meu trabalho: “o significado do processo de escolarização...” Os pais falam que a escola é um espaço de diálogo. Se algum dia eu for escrever eu não quero nada que eu não me envolva emocionalmente. Eu mergulhei de cabeça. Eu gostei de desenvolver essa pesquisa, foi maravilhoso! (**VERA – entrevista individual**).

Wolff (2007, p. 67) comenta a respeito da importância da pesquisa na proposta dos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, bem como a necessidade de torná-la uma prática social, incorporada à vida da escola e da comunidade, ou seja, como uma Pedagogia da Educação do Campo, na perspectiva da educação continuada, como propomos ao final deste trabalho. Assim, esse componente curricular atenderá às necessidades atuais do Movimento. Desta forma, as mesmas

[...] determinam a urgência em solucionar questões práticas. No entanto, este é o ponto de partida para pesquisas que respondam questões mais complexas e que são necessárias para a conquista de saltos qualitativos na produção de conhecimento sobre o Campo. Como estabelecer que um conhecimento é socialmente útil, se o conhecimento requer longos anos de acúmulo de pesquisa? O alcance da pesquisa realizada na graduação tem, na verdade, a função de despertar para a necessidade na própria prática da Educadora, de sua formação teoria enquanto profissional (WOLFF, 2007, p. 68).

Nas Práticas de Ensino o Curso (UFMG, 2005, p. 14-15) propõe a investigação-ação com o objetivo de explorar “aspectos da prática, tendo como base tanto o conhecimento adquirido nos debates dos módulos de aprendizagem como nas práticas realizadas no ano anterior”. A interdisciplinaridade das áreas de conhecimento, articuladas aos tempos educativos, tanto na universidade, quanto na comunidade, constituem uma totalidade,

[...] como um todo estruturado, dialético, no qual qualquer fato só pode ser compreendido de forma relacional a essa mesma totalidade concreta. Não se trata de buscar conhecer todos os aspectos da realidade, mas sim concebê-la como um todo que possui sua estrutura própria, que está em permanente desenvolvimento e que vai se criando no tempo e a partir das contradições (KOSIK apud RODRIGUES, 2011, p. 127).

Continua o autor,

quanto maior o número de relações estabelecidas para analisar determinado fenômeno, maior será a possibilidade de perceber a realidade em seu movimento permanente de desconstrução e reconstrução: portanto, cada ciência, parte e todo ao mesmo tempo, apresentam um instrumental singular e necessário para apreensão desse processo (RODRIGUES, 2011, p. 129).

Ainda de acordo com o Curso, os estudantes irão pensar também em propostas de ação para dar respostas aos problemas detectados em sua realidade social. E como Práticas de intervenção, no Projeto Final de Curso, os estudantes colocarão em jogo o que aprenderam durante seu processo de formação, desenvolvendo projetos educativos e sociais em suas respectivas comunidades e engajando-se nos ali já existentes, ou seja, é a pesquisa como eixo da prática pedagógica.

Nas falas e nos depoimentos das Educadoras e mesmo das lideranças, percebemos que a compreensão da realidade ainda se dá nos níveis considerados por Taffarel et. al. (2011) caracterizados mais como atitudes e comportamentos baseados nas sensações, percepções e emoções do que na apreensão e construção científica do objeto de pesquisa e aqui, utilizando processos de análise, síntese, comparação, avaliação e julgamento, etc., necessários à formação do professor como pesquisador.

No nosso entender é necessário tempo, conhecimentos, maturidade e o permanente exercício de uma “curiosidade epistemológica” para passar das aproximações fenomênicas ao distanciamento necessário à aplicação do método científico. Assim, a concepção e a riqueza do Curso, a sua complexidade, produziriam um movimento dialético totalizador das novas percepções e dos novos olhares, o que exige instrumentos e espaços os quais possam inovar a prática e torná-la inteligível aos sujeitos envolvidos. Só na educação continuada seria possível realizar um dos objetivos centrais do fazer científico: a socialização desses saberes na academia e na sociedade pelos meios tecnológicos já existentes. Trata-se de um exercício de “pensar certo” de um sujeito e de uma coletividade, que se processa em todos os espaços possíveis, a partir da sala de aula.

Nesse contexto, a pesquisa torna-se, então, um processo formativo permanente, assim entende Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32).

#### 4.4 O GRUPO DE EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Todas exerciam docência há mais de cinco anos, a maioria possui o curso de magistério, são oriundas de famílias camponesas; têm experiência como o trabalho coletivo e disposição para a luta pela emancipação por meio da conquista das condições de vida com dignidade no campo. São profissionais, donas de casa, militantes do movimento social-político – MST; têm uma compreensão do projeto de desenvolvimento dentro dos parâmetros que a Educação do Campo defende, de acordo com suas próprias falas. Conhecem a realidade onde vivem, bem como a realidade do campo no seu conjunto de problemas, possibilidades e desafios. Acreditam na transformação da sociedade e defendem um projeto de nação que aposte na emancipação humana. Assim, elas se constituem como sujeitos políticos coletivos que buscam organizar-se na perspectiva da luta de classes. Eis o que dizem sobre o significado da militância no Movimento, como mulheres e nas suas condições de dupla e até tripla jornada, mas, principalmente, como líderes importantes na nutrição dos militantes e do Movimento.

O que é estar no Movimento, cuidar da casa, da família, da escola, participar das atividades do Movimento? Parece que a gente não tem tempo, mas tem, porque a gente tem uma proposta. Tem que ir lá. Fazer mesmo. Por isso que não dá prá separar. A gente se envolve mesmo (**VERA – diário de campo**).

Elas assumem a liderança na síntese, luta pela terra/luta pela escola, junto à comunidade, ao Poder Público e à própria escola. “A gente percebe isso, não tem abertura, há resistência do corpo docente que já está na escola e nós temos uma proposta de mudança” (**MARLUCE – grupo focal**). “Por isso que a luta pela terra e a luta pela escola andam juntas, envolve tudo isso aí que a companheira falou. Não é só a escola” (**ANGÉLICA – grupo focal**).

A escola torna-se, então, o motor da militância e da vida social das comunidades, pois é uma conquista da luta de todos no assentamento: todos reconhecem essa importância e participam com alegria e compromisso.



No fazer do cotidiano tudo que a gente propõe é aceito pelos colegas e pela comunidade. O que a gente propõe tem que fazer: a mística, lidar com os meninos mais agitados [...], a classe multisseriada [...] Se não mobilizar não sai. A gente quer ver a mobilização da escola. Espera muito. Quando tem uma festa, uma coisa diferente, os primeiros passos, é a gente mesmo [...] **(DEUSINA – grupo focal)**.

A experiência acumulada no interior do Movimento Social flui na fala das entrevistadas e aponta para práticas educativas, quer na escola, quer na comunidade, tendo como base a organização coletiva, principal aspecto defendido por elas.

Por isso, nas escolas oficiais, elas enfrentam os desafios e as contradições de lidar com uma educação fragmentária, livresca e aligeirada e, ao mesmo tempo, organizar formas de intervenção transformadoras dessa realidade.

Este é meu primeiro ano na escola. A gente que já trabalhou em escola do MST percebe uma diferença, que é tudo coletivo; percebo uma grande diferença, uma diferenciação enorme; a luta é coletiva, é construída coletiva; é bem mais fácil o processo **(KÁTIA – grupo focal)**.

Aqui, a Educadora Kátia suscita uma discussão que coloca a prática pedagógica entre duas dimensões da organização educativa: uma que trabalha numa direção fragmentária e outra que abre ao diálogo, que vai além da sala de aula e da escola, porque sua organização dá-se de forma coletiva. Reporto-me, então, a Caldart quando considera a formação organizativa como uma das dimensões fundamentais do trabalho educativo da escola e afirma:

O sentir-se e o saber-se parte de uma coletividade, compreendendo que a força social e política das ações de uma pessoa está na força organizativa do seu coletivo, ao mesmo tempo que a força do coletivo está na atuação de cada pessoa, eis aí a base da formação do que chamamos de *consciência organizativa*. A partir daí a intencionalidade do Movimento pode levar (ou pode consolidar) ao aprendizado mais profundo de uma postura diante da vida, do mundo (CALDART, 2001, p. 53).

Este princípio coloca em discussão a escola como espaço de experimentação de práticas organizativas que possam dar sentido ao ato pedagógico. Isso significa dizer que a organização escolar pode fortalecer os espaços da formação por meio de ações organizadas, envolvendo educadores e educandos. A organização do processo educativo e escolar anuncia uma visão de mundo, de ser humano e de

sociedade, e a partir daí estabelece relações que vão traduzir a intencionalidade do ato educativo.

Para a Educadora Deusina há uma diferença no percurso formativo e na prática pedagógica, quando afirma:

Já vinha atuando nessa escola há mais tempo. Fiz magistério no ITERRA e a formação se deu num contexto. A inserção se dá nesse campo além da sala de aula [...] coletivamente (**DEUSINA – grupo focal**).

A educadora refere-se ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária/Instituto de Educação Josué de Castro (ITERRA-IEJC), que lhe possibilitou uma formação que “enxerga além da sala de aula”. No Assentamento, a educadora depara-se com “uma escola de quatro paredes”. A formação no ITERRA lhe possibilitou ultrapassar as paredes e agir num coletivo, como tem sido sua prática, a partir do Curso de Magistério e no MST.

Outras Educadoras, Carmen, Celeste e Vera reforçam a ideia do trabalho coletivo, dentro de uma luta maior.

Na escola do assentamento Tento contribuir com o coletivo, com as professoras [...] com a luta pela escola, as lutas do dia a dia [...] (**CARMEN e CELESTE – grupo focal**).

Essa luta faz parte do cotidiano da escola na qual só o coletivo e a crença na luta podem sustentar a ação pedagógica como militância.

Na escola atuo não somente dentro da sala de aula, mas também na gestão dessa escola, [...]; (tenho) dificuldade em lidar com a gestão dessas escolas; o processo é muito difícil porque é diferente da organização das escolas do campo. Essa forma de organizar a escola não combina com os nossos propósitos (**MARLUCE – grupo focal**).

Inclusive a militância como ação pedagógica em que, no coletivo, os educadores também são educandos, pois, “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

Você divide com a comunidade, a gente aprende com as famílias também. A gente tem uma contribuição [...]. Quem resolve é o coletivo; é esse coletivo quem resolve as questões de merenda escolar, que coisas devem ser feitas, encaminhadas [...] (**VERA – grupo focal**).

Ao referir-se ao trabalho coletivo como forma de organização da escola, as Educadoras incluem a gestão escolar nessa dinâmica, trazendo esse tipo de organização para os princípios que defendem, com base na Pedagogia do MST. Entendem ainda que a organização da gestão escolar da forma como vem sendo feita, desvinculada da realidade social e cultural, é autoritária e excludente. “Não é fácil fazer alguma coisa em prol das crianças do campo devido à formação [...] a formação que vem da organização do Movimento desde a luta de base; essa inserção é muito profunda, vai além da sala de aula. A gente não aprende só na UFMG” (**MARLUCE – grupo focal**).

Em uma sociedade marcada pelas desigualdades, pelo autoritarismo e pela fragmentação, há que se pensar uma outra forma de organização escolar. Há que se estabelecer novas formas, nas quais o processo democrático assuma legitimidade. Isto significa dizer que deve haver um envolvimento de todos aqueles os quais participam do processo educativo. Nesse sentido, o trabalho coletivo torna-se espaço de participação, de diálogo de novas relações, inclusive com o conhecimento, o qual deixa de ser estático e ganha uma dinamicidade própria da realidade social e cultural. Um trabalho coletivo exige inovação e implica em regras, desafios sonhos. Veiga (1998, p. 31) praticamente convoca os educadores a repensarem o trabalho pedagógico realizado nas escolas e sugere que “precisamos reconstruir a utopia”. Arroyo (2006, p. 114) fala da vulnerabilidade do sistema educativo do campo sugerindo pesquisas para descobrir os porquês dessa fraqueza e adverte que:

Um dos porquês mais fortes é o vínculo entre poder local, sistema educativo do campo e escolas do campo. É a velha tese: coronelismo, enxada e voto. A escola do campo ainda está entregue a uma suposta cooperação entre os diversos entes federativos. Em realidade a escola do campo ainda é uma moeda de troca de baixa política, de articulações e barganhas. Enquanto isto não for superado, não teremos um sistema educativo do campo, não teremos uma escola do campo!

Diante desse contexto sociopolítico de dominação e da histórica desigualdade, o MST entende que o grande desafio é construir uma nova lógica em que

[...] o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade (MST, 2001, p. 125).

Desse modo, a concepção de Educação do Campo se materializa no contexto das lutas do campo, por meio de sua mobilização e organização, constituindo-se sujeitos da Educação do Campo, na luta histórica pelo direito universal à educação. “Um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno”, como afirma Caldart (2002, p. 26). “Trata-se de uma luta na esfera das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART, 2002, p. 27). Ainda de acordo com essa autora, na obra citada “O movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo” (p. 29-30). É nesse contexto e por meio da organização coletiva que esses sujeitos constroem e reafirmam sua identidade de camponeses. “São diferentes sujeitos com uma identidade comum: ser povo, ser parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural” (CALDART, 2002, p. 31).

Nesse conjunto de lutas uma das mais marcantes características da inserção da Educação do Campo na agenda política, segundo Molina (2009) é o fato de, nos últimos anos, suas ações terem se dado “a partir dos sujeitos coletivos de direito”.

#### 4.5 MOVIMENTO DA ESCOLA EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DAS EDUCADORAS

As educadoras apresentaram, aqui, elementos reveladores de uma prática pedagógica ainda com raízes na pedagogia tradicional onde ensinar consiste em repassar conhecimentos e ainda é a principal atividade do professor. Essa prática pedagógica não tem relação com o cotidiano do aluno e se dá desvinculada das realidades sociais. O esforço das Educadoras é superar essa visão que considera o indivíduo como mero receptor, no qual “a educação se torna um ato de depositar”, como alerta (FREIRE, 2005, p. 66), o que produz resistências e desafios a um trabalho pedagógico como ação coletiva, capaz de realmente fazer avançar os processos formativos e fazer uma nova educação, na qual “implica tanto no esforço

de *reprodução* da ideologia dominante, quanto no seu *desmascaramento*” (FREIRE, 1987, p. 110).

A gente já tem uma prática de trabalho no coletivo, de propor no coletivo; às vezes a gente é vista como chata, de quem quer mudar o mundo. A gente vai enfrentando isso. É uma situação nova, uma coisa nova (**KÁTIA – grupo focal**).

Numa escola pública tradicional, a tarefa educativa é vivida, portanto, dialética e contraditoriamente, em todos os espaços, como uma luta permanente.

Há resistência dos outros; a forma de atuação dos professores e a direção da escola é bem diferente da nossa proposta [...]. Isso é positivo porque cria um coletivo de educadores que têm o perfil para atuar na proposta. O coletivo ganha força e envolve outras pessoas na proposta. O Curso trouxe essa contribuição de reforçar a organização nos espaços de atuação na escola, no Movimento (**MARLUCE – grupo focal**).

Nesse contexto, as Educadoras fazem propostas, sugerem e encaminham decisões, ocupando as brechas e criando possibilidades de trabalhar em conjunto e de uma nova perspectiva.

Fazer o novo não é fácil. A gente é visto como aquele que quer aparecer. É um desafio para abraçar a causa, para fazer uma pedagogia diferente, essa educação nova (**ANGÉLICA – grupo focal**).

As educadoras Kátia, Marluce e Angélica vivem as contradições e as possibilidades de uma prática educativa que se quer articulada aos movimentos sociais e comprometida com as lutas desses movimentos, não só por uma Educação do Campo, mas por condições de vida digna no campo. Arroyo (2009) dirigindo-se aos educandos da Licenciatura, na conferência de abertura do Encontro Mineiro de Educação do Campo (EMEC/2009) conclama os(as) educadores(as) a trazerem suas marcas, lembrando-os de que são membros de coletivos e diz: “A marca dos movimentos do campo não é de indivíduos, mas de coletivos. Vocês não chegam sozinhos, chegam como coletivos [...] O que há em comum nesses coletivos, nessas fronteiras de luta. A terra é o chão onde nos encontramos” (informação verbal).

Ora, a relação indivíduo e coletivo é de fundamental importância desse processo no caminho para uma educação que se pretende emancipatória. As educadoras relacionam indivíduo e coletivo como partes interdependentes de um

mesmo processo do qual, entretanto, elas fazem parte. Por isso, a dificuldade de perceber e superar as contradições e de modificar uma realidade complexa, que apresenta vários aspectos, vários ângulos, e se movimenta num todo “não harmônico” que às vezes parece uma orquestra desafinada.

São várias questões que a gente como educador tem compromisso de repensar nossa prática. É por causa da política que todas as escolas que estão no assentamento [...] tem várias pessoas que são educandos do curso, mas nem tá tendo vaga mais, a gente sabe que tem mais gente querendo entrar, mas é por causa da política [...]. A gente já vem com o compromisso mesmo [...] (**KÁTIA – entrevista**).

A ausência do diretor, muito enfatizada nas falas, parece indicar uma falsa autonomia da escola quando, na verdade, significa abandono e falta de compromisso. Ora, não há um projeto político pedagógico nem um trabalho coletivo organizado. Parece que a dinâmica escolar se desenvolve por meio de um grupo de professores e as decisões coletivas ocorrem por força das circunstâncias, além de estarem restritas à esfera pedagógica.

Na escola onde eu trabalho você não tem direito. Não te dá a liberdade A gente tem que seguir regras e isso é muito ruim. No MST, nos cursos que a gente faz, o mais importante na nossa prática enquanto educadora é o nosso trabalho coletivo em sala de aula. Trabalho numa escola municipal. É um distritozinho, lá longe, fica a 28 km da cidade. As pessoas se contentam com tudo, tudo tá bom (**KÁTIA – entrevista**).

Ora, o sistema educacional brasileiro prevê em lei a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases. Esse preceito legal, como enfatiza Veiga (1998, p. 12) está “sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa [...]”. Isto significa construir coletivamente o projeto político pedagógico da escola e que este não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torna “realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que a singularizam [...]” (MARQUES, 1990, p. 22 apud VEIGA, 1998, p. 13). Diz ainda a autora que esse projeto “exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica” (VEIGA, 1998, p. 14).

As Educadoras têm clareza do projeto que defendem, ancorado na Pedagogia do MST. Explicitam a intencionalidade do seu projeto, enfrentam dificuldades para colocá-lo integralmente na prática, mas percebem que no coletivo podem realizar mudanças. Assim, mesmo circunstancialmente, realizam uma gestão escolar comprometida com o processo educativo em seu conjunto, utilizando a formação do MST, do Curso de Licenciatura, com apoio da comunidade, ou seja, essas Educadoras realizam uma gestão democrática “permitida”, quando o trabalho pedagógico seria mais produtivo se houvesse envolvimento de todas as instâncias do sistema escolar.

Seriam necessários mais tempo e mais condições para que a gestão escolar se fizesse incorporada na prática dessas Educadoras, como propõe o Curso. Isso implicaria deixar para trás todo um legado de velhas concepções e crenças de uma escola e um ensino imutáveis, confrontando conhecimentos, rompendo com o paradigma das certezas, enfrentando as incertezas, abrindo-se para o novo. Caminhar em atitude de diálogo, como propõe Paulo Freire. Ir ao encontro ao invés de ir de encontro, contrapondo-se ao que faz a escola capitalista. Essa é uma dinâmica que ocorre no cotidiano, que vai se tecendo à medida em que surgem os conflitos, os confrontos que possibilitam ler e reler as diferentes realidades. A leitura do real possibilita a articulação do campo teórico à prática cotidiana. Porém essa prática não deve se limitar à simplicidade do cotidiano. Trata-se muito mais de incorporar os saberes, a cultura, de aprofundar a relação saber popular e saber escolar, conforme propõe Arroyo:

[...] simplificamos tanto a relação entre saber popular e saber escolar, deixamos de fora as grandes tensões que estão no subsolo da diversidade de processos de produção de conhecimento. [...] Há tensões de paradigmas de conhecimento e de formas de pensar o real. Não só reconhecer que o povo também sabe, tem cultura e saberes. [...] Ir mais dentro das grandes tensões sobre a construção de saberes, sobre paradigmas da construção dos saberes [...] (ARROYO, 2006, p. 112).

Essa discussão envolve diretamente a escola, sua dinâmica e o sistema educativo e escolar. Nesse mesmo texto, Arroyo propõe o repensar do sistema escolar, seus aspectos organizativos. Há que se repensar essa organização dentro de uma outra lógica, repensando-se, por exemplo, “o vínculo entre poder local, sistema educativo do campo e escolas do campo” (ARROYO, 2006, p. 114), que

ainda é alheio aos interesses dos povos do campo, porque adota a velha política oligárquica de articulações e barganhas e afirma que:

A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, p. 114).

As propostas das Educadoras de atuar coletivamente, de desenvolver uma prática pedagógica contextualizada, de interagir mais com os pais e a comunidade podem ser um caminho na construção da solidariedade e da cooperação deles mesmos para que a mudança de mentalidade se materialize. Essas mudanças envolvem desde as formas de fazer políticas, e em especial as políticas educacionais, até o dia-a-dia escolar com suas formas de organização, que envolvem todo o processo educativo e igualmente atores e funções, como afirma Arroyo na obra acima citada.

Para demonstrar o compromisso da gestão com uma prática pedagógica transformadora, é importante compreendê-la dentro dos pressupostos da pedagogia progressista que, nascendo da sociologia crítica, vai além da escola, por considerar que há outros espaços educativos, visando, dessa maneira, a formação de um sujeito crítico que tem um papel a desempenhar na luta pela transformação social.

A concepção progressista decorre de uma visão marxista de homem, sociedade e cultura. Sabe-se que a atividade do homem na transformação da realidade natural e social é que o humaniza, e que o processo de transformação é coletivo e se dá pelo trabalho na produção material da existência humana (PRAIS, 1991, p. 51).

O exercício de um processo coletivo na escola, articulando intencionalmente os segmentos escolares, as famílias e os movimentos sociais, poderá criar condições para que a classe trabalhadora possa participar das decisões não só da escola, mas do processo político de outros setores da sociedade como dirigente e não mais como expectador e, sim, como protagonista que acompanha, entende e participa das decisões que dizem respeito à dinâmica social, política e econômica. Isso implica, segundo Gramsci, passar do senso comum (conhecimentos e representações fragmentárias) para o bom senso (uma visão de mundo coerente e homogênea) formada de uma maneira crítica e consciente: “para passar da



consciência ocasional e desagregada para a consciência coerente e homogênea, é preciso criticar a concepção do mundo que se tem, partindo da consciência daquilo que somos, chegando ao ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido” (GRAMSCI, 1981, p. 12 apud MOCHCOVITCH, 1992, p. 15). Isto significa desvendar a lógica da dominação nas propostas, processos, atitudes e práticas, colocando-as a serviço dos interesses coletivos. Assim, a gestão democrática como práxis pedagógica

[...] deve cultivar o saber crítico articulado com as necessidades objetivas do grupo, abrir-se ao diálogo e compartilhar esforços, para construir a identidade própria da escola e a sua autonomia, fazendo fluir uma nova dimensão de convivência solidária, onde as relações participativas superem os vieses corporativistas e consolidem a vontade coletiva (BRAGA, 1999, p.73).

Com isso pode-se afirmar que o processo de democratização da escola impacta na dinâmica da vida da comunidade local e da sociedade em geral e seu movimento dialético, abrindo espaço para um projeto maior. Parte-se do princípio da interrelação dos contextos e as influências do modelo de desenvolvimento. Isso só será possível pela organização da classe trabalhadora que, uma vez estando nesses espaços, pode construir e consolidar um projeto próprio, voltado para seus interesses e que lhe sirva, ao mesmo tempo, de instrumento de luta contra-hegemônica e, portanto, instrumento de transformação social. Braga (1999, p. 129) entende que a “gestão democrática inclui necessariamente o envolvimento da comunidade escolar no planejamento e na execução da proposta pedagógica da escola”.

Podemos afirmar também que um processo de gestão escolar coletivo abre espaço para a construção de uma prática democrática do ponto de vista educacional e social, o que implicará em ampliação do acesso e melhoria da qualidade da educação, em contraposição ao modelo excludente. Uma gestão escolar coletiva pressupõe a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, constituindo-se, assim, um modelo educativo-participativo em que a prática pedagógica assume relevância pelo seu caráter democrático-emancipador, em um permanente movimento de construção, considerando o próprio processo de emancipação do ser humano, em oposição ao modelo da organização da escola capitalista. “Entender o sentido de uma educação que se produz desde a dinâmica

de um movimento social como o MST é também buscar entender como a escola pode participar dos processos de transformação social” (CALDART, 2000, p. 45). “A produção pedagógica dos movimentos aponta para um diálogo entre teoria pedagógica e prática em que o projeto educativo não pode estar dissociado de um projeto político, social” destaca Jesus (2006, p. 55).

As Educadoras se expressaram ainda acerca da sua participação nas escolas de atuação como fruto da Licenciatura e da sua trajetória profissional e militante, aplicando seus conhecimentos tanto na escola, quanto no conjunto do sistema escolar, para propor soluções que possam inovar, melhorar a educação e promover transformações. Esse aspecto ficou evidente nos seus depoimentos, nos quais elas manifestam a diferença que fazem nas escolas e nas comunidades onde atuam, mas de modo ainda incipiente. Assim, ao colocarem em prática suas experiências, vinculam a escola, os processos pedagógicos e toda a dinâmica escolar ao contexto da luta social. Sentem-se, portanto, inseridas nesse contexto, ao mesmo tempo em que participam da mobilização e organização da escola e da comunidade. Molina (2002, p. 38) entende que “educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo” e pode constituir-se um intelectual orgânico, na concepção de Gramsci. Partindo desse entendimento, pode-se dizer que os educadores das escolas do campo precisam compreender as contradições que movimentam a realidade em que as escolas estão inseridas para que esses possam pensar uma educação contextualizada na perspectiva da mudança social. Nesse aspecto, consideramos ser necessária uma capacitação dessas Educadoras no domínio e na organização lógica e clara da linguagem, bem como o exercício da argumentação como instrumentos para que elas compreendam, expressem e ensinem com ideias claras e articuladas. As dificuldades para fazê-lo foram expressas na obra *Educação do Campo: desafios para a formação dos professores*, organizada por Antunes-Rocha e Martins (2009, p. 115), quanto ao desenvolvimento das atividades de investigação: “estamos cientes das precárias condições de acesso à informação em que se encontram os alunos da Licenciatura do Campo, nas áreas de assentamentos. Falta-lhes, por exemplo, acesso a bibliotecas e à internet”. No nosso entender, além disso, é fundamental que nessa formação se inclua o domínio da linguagem dessas informações; o desenvolvimento das capacidades de análise crítica, necessárias à apropriação do conhecimento

socialmente útil e historicamente produzido, para utilizá-los com metodologias adequadas à formação das novas gerações.

#### 4.6 ATUAÇÃO NA ESCOLA ANTES/DURANTE A LICENCIATURA – DIFERENÇAS E MUDANÇAS

As Educadoras falam de sua atuação em escolas da rede municipal e estadual, os desafios, as propostas e a busca de uma prática emancipadora.

Foi depois do curso [...]; no município e no estado; não tem essa possibilidade de atuar, o curso ampliou, complementou. Eu já atuava em EJA, agora, com o curso eu percebo essa diferença, abriu esse espaço, de atuar numa prática mais ampliada. O educador não pode atuar isolado, a prática não é isolada. Então, eu vejo essa mudança dessa forma. As práticas têm a ver com a realidade da escola do campo (**KÁTIA – grupo focal**).

Concordamos com Silva (2006, p. 62) quando afirma que:

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano.

Essas considerações de Silva retratam a importância e a necessidade que assume a luta dos povos do campo dentro da luta de classes, tendo na educação um campo de construção de estratégias para fazer avançar o projeto de emancipação humana.

Consigo perceber a contribuição desse curso para a nossa prática em sala de aula, me passou mais segurança da minha intervenção na sala de aula, na área de Ciências da Natureza. Conseguir pegar um planejamento, se apropriar dele e ver quantas coisas ali são possíveis. Uma concepção de educação do campo eu já tinha, é o fazer mesmo que eu vejo como uma grande contribuição. Uma prática para a transformação, uma pedagogia libertadora (**DEUSINA – grupo focal**).

As Educadoras referem-se à atuação na escola e sua prática quer na sala de aula, quer no conjunto escolar e defendem uma proposta participativa, coletiva, em que o cotidiano, a realidade vivenciada possam fortalecer a proposta de uma

educação libertadora e se articulem, não só à formação que vêm desenvolvendo na Licenciatura, mas, também, aos princípios educativos do MST no sentido de construir uma escola humanizadora. Isso significa ir além dos conteúdos **oficiais**, buscando integrar os conhecimentos dos educandos, suas experiências a um projeto histórico, por meio de práticas educativas que ultrapassem a escola, no diálogo com as pessoas, com a natureza, com outros elementos presentes no dia a dia das pessoas que participam desse processo. “um diálogo crítico e libertador”, como afirma Freire (2005, p. 59). Em continuidade às reflexões acerca da atuação na escola e as práticas pedagógica, a Educadora Carmen faz a seguinte afirmativa:

Eu tenho dificuldade de ver a diferença porque a gente vai incorporando no dia a dia. O curso vai me favorecer mais depois que eu sair da faculdade. Antes eu gostava de ler, lia muito, agora [...] a prática vai formando a gente, antes, a insegurança era maior, agora a segurança é mais. O dia a dia da escola com os pais, com a avaliação, que a gente faz na escola, os textos que a gente lia e que ia colocando em prática (...). Eu não vejo muita diferença porque eu sempre procurei inovar, nunca fiz nada muito grave, a gente vai sempre buscando aperfeiçoar a prática e relacionar com a teoria, com as leituras (**CARMEN – grupo focal**).

Podemos depreender desse depoimento que a Educadora poderá articular com mais consistência os conhecimentos da formação acadêmica ao dia-a-dia da escola. À medida que a Educadora se insere e se reconhece nessa dinâmica, confere à sua prática um caráter inovador que contribui para a efetivação de uma escola transformadora, por meio do exercício consciente da “inquirição” em todas as situações e espaços, mesmo que ainda a níveis empíricos e perceptivos.

Ver o conhecimento, a realidade nesse sentido de conhecer o jeito que cada um tem em buscar estratégias para trabalhar com essas crianças e entender melhor essa realidade, faz com que contribua com a situação das pessoas, melhorar a situação, entender o que gera essa realidade (**CELESTE – grupo focal**).

As Educadoras se percebem, assim, mais seguras na condução do processo pedagógico na escola e na comunidade.

Trouxe mais firmeza. As práticas estão bem mais sólidas. Artes, Língua e Literatura. Pude levar para a sala de aula [...]; foi o curso que ajudou a melhorar, as turmas se envolvem, abre espaço prá discussão, prá ampliar os conhecimentos (**ANGÉLICA – grupo focal**).

Nas entrevistas pude verificar a ligação que as Educadoras fazem entre as teorias educacionais e as suas práticas pedagógicas, de modo a trazer para a escola e para a comunidade os conhecimentos necessários ao enfrentamento de um sistema econômico cujo modo de produção coloca o lucro acima de qualquer coisa e o mercado constitui-se o sujeito educador. Destaco, ainda, a educadora Vera, que está motivada a assumir-se como educadora-pesquisadora no seu fazer pedagógico, como se observa no seu depoimento:

Quero ler mais, quero pesquisar, fazer coisas diferentes na prática, lá na comunidade. O curso me possibilitou assumir de fato a sala de aula e brigar pelas turmas, enfrentar. Fazer uma prática diferente, inovar, dialogar, não que eu não dialogasse, mas agora é diferente, dialogar com a prática, trazer a teoria, o que aprendi, a cada dia para a sala de aula, par a escola e para a comunidade (**VERA – grupo focal**).

Esse é um reflexo da formação na vida profissional da educadora, visto que o senso investigativo, a atitude de pesquisador permeou todo o trajeto da formação. Como diz o professor Miguel Arroyo, “é preciso ocupar o latifúndio do saber”.

Em que consiste aprender pela pesquisa?

O processo de tornar-se pesquisadora de sua própria prática, além de enriquecer a atuação pedagógica, amplia os conhecimentos que foi se construindo durante a licenciatura e sua vivência como docente, aguça o olhar sobre as diferentes realidades onde atua e, portanto, amplia a consciência política e passa a compreender melhor os seus alunos, e a comunidade. Quando compreendemos a realidade, o contexto de vida dos estudantes, temos mais possibilidade de atuar com vistas a transformação social, por meio de uma comunicação dialógica, que se vai tecendo no cotidiano. Abre-se espaço para transformar todo esse material em ambientes de aprendizagem e ensino e ampliação dos conhecimentos. Abre-se, assim, um espaço para uma escuta sensível, o desenvolvimento da sensibilidade.

Segundo Demo (2004, p. 80) “Professor é, necessariamente, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo”. Ainda com base nesses princípios, o autor afirma:

Nem todos os professores serão *pesquisadores profissionais*, mas serão de todos os modos *profissionais pesquisadores* capazes de pesquisar sempre que necessário para renovar sua profissão. “Profissional pesquisador” é aquele que não faz da pesquisa sua razão maior ou única de ser, mas

instrumentação indispensável de aprendizagem permanente. Professor é o “eterno aprendiz”, e só o será se souber pesquisar. [...] O lugar mais profundo da pesquisa na vida do professor é sua *face formativa* – precisa dela para cuidar da aprendizagem do aluno e fomentar sua cidadania crítica e criativa (DEMO, 2004, p. 81).

Paulo Freire afirma que “ensinar exige pesquisa, que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e continua,

[...] enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

O discurso de Freire incita ao pensamento inquiridor, à atitude questionadora, de um “ser buscador”, criativo; desperta uma atitude diante do mundo, diante dos saberes e do conhecimento. Isso valoriza o conhecimento que o outro traz, aguça a percepção, a observação e o sentido de ler e interpretar o mundo e a realidade. Faz o sujeito criativo na ação, seja social, pedagógica ou política; desenvolve a criticidade, tanto na relação pedagógica-escolar, quanto na relação pedagógica-comunitária e os educadores participam da construção de uma consciência crítica nos educandos e em si mesmos; respeita o saber que vem de outras pessoas, da comunidade e estimula o debate e a inovação. Como diz Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1997, p. 35).

Isso certamente iluminará a prática pedagógica, fazendo com que o senso comum seja ultrapassado para que se possa, assim, chegar à teoria e dialogar com o campo teórico, produzindo novas formas de ver a realidade, colocando-a como ponto de partida e de chegada – a base para a construção do conhecimento científico, o objetivo central de uma educação transformadora.

O Curso possibilitou identificação com a realidade e deu elementos para ler e interpretá-la, inclusive buscando meios e estratégias para o trabalho pedagógico. A apropriação da teoria propiciou uma visão mais ampliada de mundo e a busca de

melhores condições para a organização e o desenvolvimento do trabalho na escola. “A gente se identifica com as teorias e vai agindo e isso aumenta o nosso compromisso” (**VERA e DEUSINA – grupo focal**).

Emerge aqui a inquietação por uma metodologia que procura se adequar à realidade dos educandos, seu contexto e o desenvolvimento do pensamento crítico – elemento fundamental a uma práxis emancipadora. Como defende Freire em suas obras, não basta partir dos conhecimentos que os educandos têm e neles permanecer. É preciso avançar, introduzindo novos conhecimentos, ampliá-los, despertar a curiosidade, atingindo níveis mais elevados. As Educadoras demonstraram ter a compreensão de que as teorias e o conhecimento da realidade contribuem para a melhoria da prática pedagógica não só na sala de aula, mas em todo processo de gestão da escola e na relação com a comunidade.

Assim, poderá ser construída a identidade da escola do campo, conforme o que dizem as diretrizes operacionais, em seu artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (Artigo 2º, Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

Isso significa a necessidade de formar não apenas professores pesquisadores, mas, também, lideranças e instituições que trabalhem a realidade e os saberes próprios das pessoas que vivem no e do campo, buscando a sistematização de um conhecimento transformador, o que exige educação de um pensamento claro e organizado – uma meta permanente de um curso de formação – do nosso ponto de vista.

A Educadora Marluce apresenta uma nova visão propiciada pelo Curso a respeito da relação: pais-escola-sociedade.

Com o curso passei a entender certas posições dos pais. A gente precisa encontrar mais, ter mais elementos, mostrar pra eles como é formada essa realidade. Hoje eu entendo como foi formada a sociedade brasileira, o porquê das atitudes, porque os negros e os pobres não gostam de estudar (pausa). Depois disso passei a entender melhor a atitude das famílias, a forma como foi constituída a nossa sociedade, a questão da terra, a luta (pausa). Hoje eu olho a atitude das famílias e vejo que isso não é deles. É da formação deles, é da formação dele. Vejo num âmbito mais amplo, isso o

curso reforçou, conhecer o processo histórico (pausa) dá uma visão mais alargada para entender a realidade e agir para transformar (**MARLUCE – grupo focal**).

Além de trazerem consigo um ideal de educação e de prática pedagógica emancipadora, as Educadoras explicitam que o modo como lidam com as questões pedagógicas colocam-nas frente a frente com a realidade vivenciada e seus consequentes desafios para fazerem suas escolhas pedagógico-didáticas e metodológicas (seleção de temas/conteúdos, métodos de trabalho, instrumentos), tudo isso associado ao modo como entendem a finalidade da prática docente. Mais do que prática, essa atividade torna-se práxis, porque envolve a complexidade do cotidiano, o que dá a essas Educadoras elementos para compreender essa realidade, eleger e definir prioridades, metas e traçar objetivos. É importante destacar que em sua proposição básica o Curso prevê a formação de um educador que possa ver e interpretar a realidade de atuação, que possa compreender as contradições presentes nessa realidade. A Educadora Marluce fala de uma realidade objetiva que, segundo Freire (2005, p. 41), é “social e objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”.

A impressão é que as concepções de método de trabalho começam a se delinear para elas, a partir do diálogo das teorias de educação com a prática social, o que lhes permitirá a construção de uma práxis (mais do que uma prática). Aliás, o discurso é bastante claro em relação aos pressupostos de uma práxis educativa, embora elas não mencionem o termo. A práxis é justamente a vinculação com um processo educativo emancipador, que possibilita a democratização do conhecimento. A práxis, conforme apresenta Freire (2005, p. 42), “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Portanto, ao manter o cuidado de integrar o seu trabalho ao cotidiano escolar, buscando a formação de coletivos na escola e a articulação com a comunidade, essas Educadoras revelam a importância desse trabalho na ruptura com as cercas do capital e constroem novas formas de pensar e de fazer educação. O seu esforço na formação de coletivos na escola, em discutir uma proposta pedagógica articulada interna e externa, dá-lhes instrumentos os quais permitem enxergar a realidade como algo dinâmico e que o método pedagógico constitui-se elemento totalizador e definidor de uma prática libertadora,



ou seja, de uma práxis, acolhendo o conhecimento existente na escola e na comunidade, sistematizando-o na ação pedagógica. Isso é produzir um conhecimento contextualizado, o qual é mais do que simplesmente exemplificar. Segundo Bakhtin citado por Lima, Figueiredo e Santos (2009, p. 114), “ver uma coisa, tomar consciência pela primeira vez, significa estabelecer ruma relação dialógica com a coisa”. Para Paulo Freire o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. Ele diz “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2005, p. 90).

As falsas palavras são alienadas e alienantes e por isso são vazias; se a ênfase é a ação por si mesma, torna-se ativismo, um reflexo da dicotomia reflexão-ação e não realiza o diálogo. Parece-nos que é isto que o Curso buscou: trazer, todo o tempo, à consciência do grupo de educandos da Licenciatura tanto nas áreas de ensino, no trabalho educativo, na academia, quanto na comunidade. Os estudos realizados; os registros e a memória; os seminários e as pesquisas, o estágio, entre outros, constituíram situações e elementos de um diálogo mais consistente e historicamente ligado aos interesses e aos direitos das populações do campo.

Fazendo referência a seu primeiro diálogo com a escola e a comunidade, a educadora afirma:

A contribuição que eu vejo principalmente a parte de arte isso me possibilitou um trabalho bem melhor foi bem mais gratificante, da parte das crianças seus colegas. A participação dos alunos aumentou, o interesse dos alunos aumentou bem mais, a mobilização. Eu destaco a arte. Ela mobilizou bastante. Eu trabalho de 5ª a 8ª série. Deu prá fazer um bom planejamento, um bom trabalho e com toda a equipe da escola. Acredito que deu prá envolver bem (**ANGÉLICA – entrevistada**).

Um aspecto que chama a atenção no posicionamento das Educadoras é que parece haver o desejo de se ter uma escola a qual possa romper com a lógica da unicidade, do monopólio, da exclusão. Ao falar da Escola de Gramsci, Nosella traz a seguinte contribuição: “Façam com que a escola seja verdadeiramente escola, [...] e terão então uma geração de homens verdadeiramente úteis [...]” (NOSELLA, 2004, p. 48). Apoiamo-nos em Freire (1997, p. 60), quando se refere à condição de ser gente, de ser sujeito histórico e não objeto:

mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Assim, as vivências e os vínculos das Educadoras com a realidade de atuação e de vida, podem produzir uma concepção de educação libertadora e de práxis social articulada a um projeto que humaniza e liberta. Arroyo (1998, p. 144) entende que a “humanização como projeto, como *telos*, como pedagogia, é o ponto de partida de toda ação pedagógica fora ou dentro da escola”. Para Freire (2005, p. 77), “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Parece-nos que as Educadoras têm presente a importância da sua missão e que o seu compromisso aumenta não só em relação ao movimento o qual as indicou, mas, sobretudo, o desafio na tarefa de contribuir para uma outra educação, e uma outra escola, o que se constitui numa resposta à necessidade percebida pelos Sem Terra. Assim diz uma das mães:

Essa construção da escola do assentamento Oziel partiu através da necessidade das nossas crianças poder ter um espaço prá estudar e ter uma vida digna, né? Porque quando a gente vem pro acampamento a gente luta não é só por terra. É terra, escola e trabalho. Prá evitar que nosso filhos tenham que sair do assentamento prá ir prá cidade (**CLARA, mãe – entrevista**).

Segundo Saviani (1996, p. 18) “o problema apresenta um lado objetivo e um lado subjetivo, caracterizando-se este pela tomada de consciência da necessidade”. Para encontrar a resposta ao problema é necessário o “aprofundamento da consciência da situação problemática”, pela reflexão crítica na busca da superação, como um dos representantes do Assentamento Oziel Alves destaca:

Por isso o Movimento começou há alguns anos atrás discutir com as universidades a possibilidade de abrir as portas pra fazer uma educação diferenciada dos nossos professores, foi onde conseguimos uma parceria diferenciada. A intenção é ver se qualifica mais os nossos professores, se eles vão mais adiante prá gente tentar implantar uma educação diferenciada pros nossos filhos (**PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO – entrevista**).

O Curso de Licenciatura, na expectativa do MST e de seus líderes precisa desenvolver instrumentos para realizar esse aprofundamento com os educandos e com a comunidade, por meio não só dos conhecimentos específicos, mas,

principalmente, por uma práxis que dialeticamente supere a visão ingênua e que, citando Saviani (1996, p. 18) possa desenvolver a visão dialética como “método rigoroso” (crítico), capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica. Vejamos esse processo vivenciado, ainda que empiricamente, por uma das Educadoras:

Já vínhamos de uma prática do MST. O curso veio para completar através de teoria [...] há várias questões mesmo na cabeça Eu sei que esse curso veio para aperfeiçoar meu trabalho como educador na prática. Fazer um curso de uma amplitude dessa e voltar simplesmente pras escolas da cidade [...] porque a primeira coisa que a gente pergunta quando está voltando prá prática é isso, será que eu estou fazendo bem? Porque o curso vai me dar direito prá fazer isso. Será que esse é o meu papel? Será que foi esse papel que o MST me delegou? (**KÁTIA – entrevista individual**).

Segundo docentes da LECampo, referindo-se a Zabala (2002), o esforço de realizar um Curso de Formação de Educadores do Campo contextualizado e transformador, implica em que “contextualizar não é abandonar ou superficializar o conhecimento [...]”, “o desafio está em fazer emergir o significado que pode ter a aprendizagem de certo conceito, de dispor esse em relação com outros conceitos ou com aspectos familiares da vida das pessoas” (LIMA; PAULA; SANTOS, 2009, p. 114).

Vale aqui apresentar as metas e ações concretas de um curso de formação de educadores e seus desdobramentos, articulando organicamente conteúdo e forma tanto nos tempos e espaços formativos no curso e na comunidade, integrando teoria e prática. Desde a década de 80 esse debate tem sido construído nas lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, concretizado no fórum permanente “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”. Nesse contexto, “as experiências do MST, nas escolas de ensino fundamental, do curso de magistério e agora de pedagogia, são exemplos concretos da perspectiva da construção de um projeto” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 67). E continua o documento:

Por todas as questões aqui apresentadas é que defendemos os seguintes pontos:

- 1 – Criação de um projeto para a educação no meio rural – por uma escola do campo.
- 2 – Produção de materiais didáticos voltados para realidade da agricultura camponesa.
- 3 – Uma educação que valorize a vida no campo: uma escola com identidade própria.

- 4 – Uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da vida para a promoção humana.
- 5 – Uma escola pública em todos os acampamentos e assentamentos.
- 6 – Uma gestão pedagógica da comunidade.
- 7 – Uma escola solidária com as pessoas e as organizações que tenham projetos de transformação social (FERNANDES, 1999, p. 67-68).

Essas proposições expressam claramente que não há como separar vida, escola e trabalho numa perspectiva de renovação pedagógica de raízes populares e democráticas, visto que, estão coladas ao movimento social. “É uma questão estratégica de desenvolvimento e modernização. É uma condição essencial da democracia” (FERNANDES, 1999, p. 68).

#### 4.7 O SIGNIFICADO DA LICENCIATURA NA FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS

Essa discussão permeou todo o diálogo durante a realização do grupo focal, realizado com as Educadoras, que entendem a formação como um processo permanente e nesse caso, em especial, um processo articulado a uma luta que não é individual, mas coletiva e de enfrentamento das contradições vividas pela Educação do Campo, num sistema capitalista excludente como o nosso. Elas ressaltaram a importância de uma trajetória de formação em diversos espaços, não só na universidade, mas também no movimento (social, sindical, popular), na comunidade, no dia-a-dia das lutas, como pode ser visto no artigo produzido pela turma, em que essa ideia é ressaltada: “Aprendemos que a universidade sozinha não forma o educador do campo, que os movimentos e organizações sociais do campo são o combustível necessário da caminhada [...]” (TURMA VANESSA DOS SANTOS, 2009, p. 164).

O fato de estar em uma licenciatura na UFMG isso nos dá respaldo legal para atuar junto ao poder municipal. As pessoas que estão nos órgãos oficiais nos dão uma posição de mando, de poder, isso é fruto da licenciatura, é outro jeito de nos olhar; isso vem da formação, vinda de uma universidade, o respeito a esse saber, a UFMG tem esse reconhecimento. Nós aprendemos durante o curso que a universidade sozinha não forma o educador do campo, mas a universidade ainda é vista assim, como uma coisa longe de ser atingida. Eu quero reafirmar que a licenciatura veio reafirmar, legitimar as nossas práticas, nos dá mais segurança, isso é nítido (MARLUCE – grupo focal).

Isso dá um novo significado à qualificação profissional das Educadoras, pois que, resulta de um processo social e de uma luta histórica, relacionado à ocupação do país pelos brasileiros e por que trabalha a terra. Por isso, o Curso é visto como uma vitória dessa luta.

Eu também vejo essa licenciatura como oportunidade, uma conquista, isso trouxe mais condições para nos fortalecer. Do contrário, não teríamos chegado aqui. (Silêncio e anuência das demais entrevistadas com gestos afirmativos de cabeça) (**DEUSINA – grupo focal**).

Esse Curso de Licenciatura também representa a superação de um sistema de educação excludente, que sempre marginalizou as classes trabalhadoras e, sobretudo, as do campo.

A licenciatura é fruto de uma luta, é uma história, é um caminho percorrido. Isso vai ajudar e muito a mudar o quadro da educação do campo em Minas Gerais, vai mudar o olhar (**MARLUCE – grupo focal**).

Esses Cursos, nas universidades estão ocupando o latifúndio do saber, “carregando suas lutas, seus sonhos, seus medos. Estão aqui como movimentos, como coletivos, que vêm à universidade para participar do banquete do conhecimento, mas também para trazer seus pratos. Para derrubar as cercas do saber” (ARROYO, s/d).

Essa licenciatura significa a realização de um sonho, porque a falta de oportunidade de estudar em uma universidade [...] então significa muito porque de outra forma como a gente vai estudar? Não tem como deixar, como sair do interior e cursar uma universidade. Tem sido cada vez mais difícil encontrar instituições de ensino (**CELESTE – grupo focal**).

Ao afirmar que a luta pelo direito à escola do campo compreende desde a educação infantil até a universidade, Caldart (2002, p. 34-35) reforça a trajetória de lutas pelo acesso à educação e apresenta o movimento por uma educação do campo como forma de resistência aos modelos que ignoram ou escravizam e afirma: “Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo” (CALDART, 2002, p. 28). Ressalta, ainda, que “a realidade que deu origem a esse movimento é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma

realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes” (CALDART, 2002, p. 29).

Reagindo a uma situação de injustiça e autoritarismo, que caracterizam as relações entre as instâncias educacionais do Estado e a Educação do Campo, diz Angélica, uma das Educadoras:

Certa vez eu estava na superintendência de Governador Valadares e o funcionário nem queria me atender, quando viu a sigla UFMG, mudou, o tratamento mudou, logo foi me atender [...] É aí que a gente fica pensando [...] eles quase não acreditam que é conquista dos movimentos sociais, do MST, causa espanto (risos) (**ANGÉLICA – grupo focal**).

As Educadoras revelaram ter consciência de que estar num curso fruto da luta dos movimentos sociais aumenta a responsabilidade, o desafio de serem educadoras do campo. Isso é confirmado no artigo produzido pela turma, quando apresenta sua perspectiva de formação: “Estamos construindo um processo de aprendizagem, buscando superar os desafios, com o intuito de transformar as nossas perspectivas em realidade” (TURMA VANESSA DOS SANTOS, 2009, p. 164).

As Educadoras falam em seu nome, mas falam muito mais em nome de uma coletividade, colocando a escola no conjunto das propostas defendidas por elas e pelo MST, movimento ao qual estão vinculadas, como espaço de construção de um projeto emancipador e, portanto, articulado a um projeto maior, de transformação social. Ao pensar a escola nessa perspectiva “é necessário **romper com a lógica do capital** se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27, grifo do autor). A educação, em seu sentido mais abrangente, desempenha um importante papel, afirma esse mesmo autor, e fala da necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. Mézáros entende que:

[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há

muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. Contudo, a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

Defende, ainda, o autor que

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifo do autor).

Entendemos que essa ordem social metabólica exige a compreensão das condições históricas em que se dá a luta de classes no campo brasileiro e ao papel no qual os movimentos sociais desempenham na luta pela garantia dos direitos à terra e às condições de permanência com trabalho digno, à justiça social e à vida com dignidade em todas as suas formas.

Medeiros e Sá (2009, p. 4) entendem que “o debate sobre um projeto de sociedade a partir da luta de classes no campo não pode se dar fora de uma referência ideológica radical a respeito da superação da lógica do sistema do capital e sobre o papel da educação nesse processo”.

Encontramos em Arroyo essa lição, quando afirma que:

[...] os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pela forma como têm agradado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam a teoria que dá ao fazer pedagógicos a centralidade e que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processo de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003, p. 32).

Paulo Freire é citado por Cordeiro (2009) como um educador que, com suas ideias, influenciou os integrantes dos vários movimentos sociais na manifestação por uma Educação do Campo de caráter popular e libertadora, baseada na ideia de que os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana e que à escola cabe o papel de interpretar os conhecimentos que ocorrem fora dela, organizá-los e

socializá-los para que os alunos passem a interpretá-los e fazer uso prático e teórico desses conhecimentos para intervir de forma positiva na sociedade em que vivem. As entrevistadas referiram-se à militância como parte intrínseca do seu trabalho, ressaltando que isso traz mais força para sua atuação enquanto educadoras, principalmente na articulação com o movimento social. Kalva et al. (2008, p. 97) apresentam o Trabalho de Base<sup>4</sup> e a formação de militantes, como uma prática educativa dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) no Estado do Paraná. No entendimento dos autores, o trabalho de base se constitui como uma ferramenta de luta e emancipação dos MSPdoC, “que organiza e mobiliza ações ativas das trabalhadoras e trabalhadores do campo, em função das necessidades concretas estabelecidas e em busca da transformação da realidade” (KALVA et al. 2008, p. 97).

Com a divisão social do trabalho na sociedade dividida em classes antagônicas, surge também o homem dividido, alienado e unilateral, conforme esclarece Gadotti,

Não existe um determinismo econômico no pensamento de Marx, como afirmam seus críticos. Pelo contrário, ele entende o *processo de hominização* como um esforço solidário dos homens entre si, como resultado da ação coletiva dos homens. Só o homem pode provocar mudanças, produzindo as condições materiais de sua existência (GADOTTI, 2006, p. 65).

Nesse sentido, Kalva et al. destacam que o Trabalho de Base constitui-se “instrumento formador da classe trabalhadora, que aponta para o despertar do senso crítico, a formação da consciência, da organização e da luta” (2008, p. 97-98). Entendem, ainda, esses autores que

se faz necessário o trabalho de formação político-ideológico para elevar o nível de consciência, a fim de que cada pessoa, ao ingressar no MSPdoC, torne-se consciente de si enquanto classe. Trata-se de uma das estratégias da luta de classes, num movimento que assume posição contra-hegemônica (KALVA et al., 2008, p. 97-98).

Gadotti (2006, p. 66) afirma que “Gramsci institui a hegemonia como essência da relação pedagógica”. Essa afirmativa nos traz o entendimento da necessidade de formação da consciência crítica, na concepção de Freire, ou seja, constatar o processo de desumanização como realidade histórica e, a partir daí, buscar a outra

---

<sup>4</sup> Na página 99 da obra citada, os autores apresentam o significado de “BASE – são as pessoas que fazem parte, sustentam politicamente uma Organização Social”.



possibilidade, a de sua humanização: “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p. 32).

Além do movimento social a que estão vinculadas, as Educadoras estão inseridas no movimento da comunidade, e não só nas mobilizações das lutas próprias do MST. Essas experiências transformam-se em material pedagógico tanto no seu dia-a-dia, quanto na universidade, por ocasião do Tempo Escola, quando partilham esse novo conhecimento e o discutem à luz das teorias, articulando, dialeticamente, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

É o que Marx, citado por Gadotti (2006, p. 45), entende, pois, “educador e educando educam-se juntos na ‘práxis revolucionária’, por intermédio do mundo que transformam”.

Referindo-se, ainda, a sua prática pedagógica, as Educadoras falam da melhoria dessa prática, a partir da relação entre educação e processos formativos e sua relação com a histórica fragmentação presente no sistema educacional brasileiro, que desconsidera a multidimensionalidade do ser humano, com suas necessidades, desejos, potencialidades, entre outras características. Podemos conferir na fala de uma delas que antes de ingressar na Licenciatura, tinha uma prática considerada inovadora. Entretanto, o Curso lhe deu mais condições para observar e não só melhorar essa prática à luz das teorias. Isso lhe deu mais segurança e competência para resolver os problemas ligados à escola ou à comunidade.

[...] antes já trabalhávamos, já praticávamos, agora mais amadurecimento de dialogar com os textos de Paulo Freire e compreender melhor, mesmo que eu já tivesse essa prática. Agora eu compreendo melhor Miguel Arroyo. Legitimou a minha prática. Agora eu faço coisas inclusive junto com a Secretaria Municipal de Educação, me dá mais argumentos. Eu quero reafirmar que a licenciatura veio reafirmar, legitimar as nossas práticas, nos dá mais segurança. (**MARLUCE – grupo focal**).

As afirmativas de Marluce revelam a importância de colocar em diálogo o saber empírico, e o saber científico, articulando a sua prática com o conhecimento teórico para ampliar a compreensão de mundo e de si mesmo, colocado no conjunto da vida pessoal e coletiva, o que possibilita melhor fazer avançar o processo de transformação. A partir da aproximação e da articulação de diferentes campos no

Curso de Licenciatura ganham outro sentido e significado os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos na universidade e na prática educativa das Educadoras.

Outra importante contribuição da Educadora Deusina, que ressalta o conhecimento teórico adquirido na Licenciatura, bem como a competência para organizar o trabalho pedagógico, evidente na sua fala:

[...] consigo perceber a contribuição desse curso para a nossa prática em sala de aula, me passou mais segurança da minha intervenção na sala de aula, na área de Ciências da Natureza. Conseguir pegar um planejamento, se apropriar dele e ver quantas coisas ali são possíveis [...]. Uma concepção de educação do campo eu já tinha, é o fazer mesmo que eu vejo como uma grande contribuição, uma prática para a transformação, uma pedagogia libertadora (**DEUSINA – grupo focal**).

Observamos nesse depoimento que a Educadora refere-se a uma prática para a transformação e se percebe nesse processo. Nesse sentido, destacamos a importância do trabalho pedagógico e seu fazer de forma articulada a outros instrumentos da organização escolar, na busca de ultrapassar os limites que cercam a escola e a separam da vida, conforme apontam Medeiros e Sá (2009, p. 7). Essas mesmas autoras concordam com Caldart (2000), ao apresentar a ideia de aliar formação humana à luta social a fim de perceber as contradições próprias do sistema capitalista e, assim, poder dimensionar outros processos da vida e da sociedade. Nesse aspecto, pensar a formação de educadores do campo, na forma pretendida, aponta a educação como determinada pelas relações sociais. Essa é uma concepção socialista de educação, “tendo presente a concepção marxista da realidade humana que considera o homem como síntese de relações sociais [...]” (SAVIANI, 2008, p. 233).

Afinal, “escola é mais do que escola” (CALDART, 2000, p. 143) e uma pedagogia libertadora ultrapassa os muros da escola, se constrói nas relações com o mundo fazendo, assim, emergir uma práxis pedagógica transformadora, num movimento que envolve escola, comunidade e movimentos sociais.

A educação do campo se compromete com a vida e com a luta dos movimentos sociais, por dignidade. A escola do campo deve estar comprometida com esta luta, ajudar a interpretar o processo educativo que acontece em outros espaços fora da escola. É preciso entender o campo como espaço de múltiplos saberes e relações (KALVA et al., 2008, p. 108).

Ao pronunciar-se acerca de sua atuação, Carmen reafirma a proposta do Curso “o foco na prática pedagógica se dá em função deste curso, pois ele visa à formação dos professores e a prática pedagógica é a ação deste profissional” (FARIA et al., 2009, p. 81).

[...] O dia a dia da escola com os pais, com a avaliação, que a gente faz na escola [...] a gente vai sempre buscando aperfeiçoar a prática e relacionar com a teoria, com as leituras [...] (**CARMEN – grupo focal**).

Esse é o entendimento apresentado pela Educadora Celeste quando revela a importância de conhecer a realidade para atuar e transformá-la, por meio de uma prática pedagógica integrada, em constante diálogo, de modo a permitir que se instalem processos de emancipação humana e social.

Ver o conhecimento, a realidade nesse sentido de conhecer o jeito que cada um tem em buscar estratégias para trabalhar com essas crianças e entender melhor essa realidade, faz com que contribua com a situação das pessoas, melhorar a situação, entender o que gera essa realidade (**CELESTE – grupo focal**).

Finalmente, as Educadoras mostram a importância do trabalho coletivo como estratégia de consolidação das práticas sociais e pedagógicas enraizadas na cultura, articulando processos formativos e sociais aos processos produtivos. Esse é um caminho para construir uma educação emancipadora, o que pressupõe pensar o modelo de sociedade e de desenvolvimento que queremos.

Esse primeiro momento da pesquisa possibilitou conhecer aspectos pedagógicos os quais apontam para uma educação libertadora. Saber da experiência dessas Educadoras, sua atuação pedagógica e militante fez-nos perceber uma dinâmica que relaciona teoria e prática, que aponta para a articulação dos processos formativos enquanto emancipação humana. Como afirma Caldart (2002, p. 27), “a Educação do Campo caminha nessa perspectiva, educar as pessoas que trabalham no campo para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

No caso do grupo em evidência, a práxis ocorre dentro de um processo de construção de sujeitos individuais e coletivos, como está marcado nos seus discursos. Mesmo enfrentando a dinâmica de uma escola conteudista, desvinculada da realidade dos educandos, que segue os parâmetros de uma pedagogia

tradicional, as Educadoras revelaram alguns avanços, como a contratação de professores dos assentamentos, a participação das famílias nas decisões do processo escolar e educativo. Também a maioria conseguiu trabalhar uma gestão participativa, mesmo não sendo nos moldes de uma escola democrática, nem de acordo com os princípios da Educação do Campo, mas, já contendo alguns elementos da gestão participativa. Por isso, o desafio é a construção de uma escola comprometida com os interesses da comunidade na perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Para isto, segundo Freitas (1995, p. 97), é preciso superar e transformar os três aspectos que ele considera cruciais: a ausência do *trabalho material* socialmente útil, a *fragmentação do conhecimento* na escola e a *gestão* autoritária da escola. Essa constatação explica o porquê das Educadoras não conseguirem com facilidade implementar seu projeto educativo, nem se expressarem com clareza a respeito do seu fazer. “A organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é trabalho vivo” (FREITAS, 1995, p. 99).

Nessa perspectiva e considerando os elementos apontados pelo grupo de Educadoras, como parte da construção de uma prática pedagógica emancipadora, abordaremos no capítulo 4 a trajetória de uma Educadora, sua formação e sua prática em uma escola de Assentamento. Essa Educadora fez parte do grupo focal e o critério de escolha foi a sua trajetória e inserção significativas no processo de constituição da comunidade e do coletivo da escola, no sentido de produzir a identidade do Assentamento no contexto das lutas do MST, ou seja, o foco é a práxis pedagógica no contexto da práxis social da Educação do Campo, num contexto determinado.

## 5 A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE UMA EDUCADORA DO CAMPO: ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE E O MOVIMENTO SOCIAL

O homem com um novo conhecimento é um homem transformado (PINTO, Álvaro Vieira, 1979, p. 454).

Este capítulo apresenta questões que emergem de uma práxis pedagógica a partir da trajetória de formação de uma Educadora, e sua história de vida. Orientamos nosso olhar pelo e com o movimento da escola e da comunidade, articulado aos Princípios Pedagógicos do MST. Queremos, desse modo, compreender como se dá a práxis pedagógica da Educadora, na escola e na comunidade, articulando os espaços de formação: Educação do Campo, Licenciatura (LECampo), Escola do Campo e Educadora do Campo, referidos aos princípios da Educação do Campo, no sentido de formar profissionais numa perspectiva da educação emancipatória.

### 5.1 SEGUNDO MOMENTO DA PESQUISA: O ASSENTAMENTO OZIEL ALVES PEREIRA<sup>5</sup> E A HISTÓRIA DE VIDA DE UMA EDUCADORA

As escolas públicas localizadas em assentamentos constituem resultado da luta do MST para que o Estado assuma o seu dever na Educação, conforme destaca Caldart (1997, p. 39-40) “Nossa luta é por escolas públicas de qualidade nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária de todo o país, com recursos do Estado e a participação das comunidades e do MST na sua gestão pedagógica”.

O Assentamento Oziel Alves Pereira é um dos mais importantes baluartes em defesa da reforma agrária e uma conquista do MST. Situa-se na área da antiga Fazenda Ministério, do Governo Federal, pertencente ao Ministério da Agricultura, que deveria ser destinada a estudos e pesquisas e experimentação. Entretanto, esta função não foi cumprida, tornando-se área de latifúndio e, durante o governo João Goulart ela foi transformada pelos fazendeiros em pastagem de gado. Muitas lutas ocorreram e a mobilização social em torno das terras dessa Fazenda tem início no final dos anos 50 do século XX. Provavelmente, por isso, ela entrou na lista das terras que seriam destinadas à Reforma Agrária que motivou a reação conservadora do Golpe Militar de 1964 (FERREIRA NETO).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Esse nome é uma homenagem a um jovem Sem Terra de 17 anos de idade, abatido no massacre de Eldorado dos Carajás em 1996, provavelmente para fortalecer o desejo de luta, a conquista de direitos e a força do Movimento e seus militantes.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.assentamentos.com.br>. Acesso em: 30 maio 2010.

Segundo o “Diagnóstico socioeconômico e ambiental e Projeto Final de Assentamento do PA Oziel Alves”, Ferreira Neto constata que:

Ao longo dos anos 50 e 60 a Fazenda Ministério vinha sendo sistematicamente utilizada por grandes fazendeiros do Vale do Rio Doce, “as Terras do Rio Sem dono”, para extração madeireira e pastagem para gado. Naquela época, o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Governador Valadares passou a denunciar a situação e, a partir de 1963 intensificou a mobilização visando a inclusão da área nas propostas de reforma agrária anunciadas pelo então presidente João Goulart. De acordo com José de Souza Martins, em seu livro *Os Camponeses e a Política no Brasil*, o anúncio pelo presidente João Goulart da destinação da Fazenda Ministério para reforma agrária é considerado um dos principais motivos para a adesão do então governador de Minas Gerais Magalhães Pinto aos militares golpistas em 1964. A partir desse ano, a Fazenda Ministério desapareceu do cenário político nacional e os sindicalistas de Governador Valadares foram perseguidos, torturados e mortos, passando o imóvel público a ser intensivamente utilizado por fazendeiros da região (FERREIRA NETO).<sup>7</sup>

Minas Gerais é hoje a terceira economia do País. O Produto Interno Bruto do Estado representa 9,6% do PIB do país. O Estado conta com uma economia diversificada: O setor de serviços responde por 59,98% do PIB, enquanto o segmento industrial representa 32,1% e a agropecuária é responsável pelos 8,01% restantes.<sup>8</sup>

Segundo dados da UFV, o Projeto de Assentamento Oziel Alves Pereira foi criado em 26 de junho de 1996 (data da entrega das chaves da fazenda aos acampados pelo então superintendente da CORA – Comissão Operacional da Reforma Agrária). Possui uma área de 1.945,9232 ha e localiza-se a apenas cerca de 3 quilômetros da cidade de Governador Valadares. O acesso é feito integralmente por estrada asfaltada, pela rodovia BR 116 (Rio-Bahia).

A atividade econômica predominante na região é agropecuária, com ênfase na pecuária de corte, ainda realizada em moldes extensivos, seguida da produção de grãos, principalmente feijão, arroz e milho.

O Assentamento Oziel Alves está situado na mesorregião Vale do Rio Doce e microrregião nº 37 de Governador Valadares e é representativa no presente estudo, pois apresenta características típicas de regiões de Minas Gerais e do Sudeste do país, como agricultura extensiva e intensiva, bem como a pecuária de corte. Esse Assentamento foi escolhido objeto do segundo momento da pesquisa, pela sua

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.assentamentos.com.br>. Acesso em: 30 maio 2010.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.mg.gov.br/governomg/comunidade/governomg/numeros-da-economia/5148>. Acesso em: 30 maio 2010.

referência histórica na luta do MST, pela sua organização sócio-político-educacional e pela possibilidade de melhor observar a ação pedagógica de uma educadora, egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.

A Região Vale do Rio Doce mistura características típicas da Zona da Mata, do Vale do Mucuri e região central. Por força da produção metalúrgica e mineral do Vale do Aço, ocorre uma articulação dessa sub-região com a região central e sul/sudeste de Minas Gerais. Apesar disso, essa região é marcada por problemas de desenvolvimento, por carências básicas da população e por limitações na infra-estrutura física e industrial (ROCHA, 2004, p. 36).

Isto é confirmado pelos moradores do Oziel Alves, entrevistados na pesquisa, pois, ainda há muita concentração de terra e de riqueza na região, e cada vez mais o avanço do projeto neoliberal tem causado problemas não só para o Assentamento, mas para as comunidades vizinhas, constituídas de população de baixa renda, imersa em uma grande região latifundiária.

“Por isso nossa luta é permanente. Permanecer no assentamento foi e continua sendo um desafio para nós e isso só é possível por meio da luta, que é uma luta política” afirma Jessé, um dos entrevistados do Assentamento Oziel Alves Pereira. Esse mesmo entrevistado falou da relação homem-sociedade e cultura, afirmando que a educação, a prática pedagógica na perspectiva da educação popular, libertadora transforma a vida das pessoas individualmente, com reflexos na vida coletiva, destacando que este é um dos grandes desafios para o Assentamento. Em vários momentos, referiu-se ao processo de conscientização, atribuindo à escola e à comunidade o importante papel na formação do sujeito político, condição essencial para a vida coletiva.

Nós podemos ser uma comunidade exemplar; atender os nossos objetivos que é construir essa sociedade diferente, onde haja o novo homem, a nova mulher, com outros valores, porque os valores que estão sendo colocados aí [...], que estão sendo colocados pelo sistema capitalista [...]; alienadora, a cultura que está sendo colocada não transforma. Os valores que o capitalismo prega não servem prá nós, pros nossos filhos, para os jovens. A juventude hoje precisa de novos valores, não os valores pregados pelo capitalismo. Eles são destrutivos, estão destruindo a nossa sociedade. O sistema capitalista prega o individualismo, quer que a pessoa seja individualista, é um consumismo. Você veja que o jovem, a criança, todos são obrigados a entrar no consumo. A pressão é muito grande. Isso é prejudicial pro jovem. A nossa luta, a resistência contra o modelo de produção, a nossa luta é permanente. Temos que lutar pela escola, por uma educação dentro dos princípios que defendemos (**JESSÉ – pai e militante – entrevista**).

O entrevistado falou da conscientização, da necessidade de manter a chama acesa em toda a comunidade, para que a proposta não se perca, para que o entendimento da luta esteja presente em todas as faixas etárias e viva na memória individual e coletiva. Para isso, é necessário pensar “um projeto de campo e de país. Pensar a educação articulando esses dois projetos”.

Nesse sentido, o entrevistado continuou sua fala discorrendo acerca da importância de se pensar uma reforma agrária ampla, em todos os setores e organizações da sociedade.

[...] tem que ter uma reforma agrária ampla, na religião, na educação, que Deus não seja o culpado pelas injustiças sociais, pelas desigualdades. Não podemos conviver com essas injustiças, isso é inaceitável. Por isso que eu falei que a cultura que tá aí não transforma, aliena, passa valores que não são os valores que defendemos. É preciso valorizar a trajetória, a luta. Como que cada um chegou aqui, foi chegando, formou o acampamento, até chegar ao assentamento. Tem uma trajetória. Isso precisa ser considerado. Há uma mão dupla. O que é essa mão dupla: que haja uma cooperação e que o Movimento prega muito isso. A cooperação, o coletivo (**JESSÉ – pai e militante – entrevista**).

A fala desse militante expressa as contradições do modelo de desenvolvimento do país e do sistema capitalista, a partir da economia agroexportadora que privilegia o latifúndio e expulsa os povos do campo. Por isso, a luta histórica no campo brasileiro traz a marca da violência, como afirma Oliveira:

Os conflitos sociais no campo brasileiro e sua marca ímpar, a violência, não são uma exclusividade apenas do século XX. São, marcas constantes do desenvolvimento e do processo de ocupação do país. Os povos indígenas foram os primeiros a conhecer este processo. Há mais de 500 anos vêm sendo submetidos a um verdadeiro etno/genocídio histórico (OLIVEIRA, 2001, p. 4).

Embora se reconheça a importância do Brasil como país agrícola, o modelo de desenvolvimento dominante é marcado pelo processo de exclusões e desigualdades dessa população, tanto na posse da terra quanto no projeto de modernidade. Conforme apontam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 21) no “modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais *um mercado emergente*, predominantemente urbano, não há lugar para os camponeses, que são vistos como espécie em extinção. Essa mesma visão aplica-se aos indígenas”.



Embora dominante, essa tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 21-22).

Esses mesmos autores entendem que, para pensar a vida no campo, há que se pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país e apresentam três elementos fundamentais para esse avanço, a saber:

[...] um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades<sup>9</sup> e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção *atrasadas* e *modernas*, desde que subordinadas ambas à lógica do capital. No campo, este processo tem gerado maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades, este processo tem implicado em maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais, há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 28-29, grifos dos autores).

Sob essa lógica, a agricultura camponesa fica comprometida e as relações campo-cidade ficam cada vez mais vulneráveis e deterioradas, impedindo o projeto de trabalhar em prol do desenvolvimento de si mesmas e do país, pois que dentro de uma ordem social a qual ameaça a sobrevivência das populações urbanas e rurais. Por isso,

a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como *Jeca Tatu* que precisa ser redimido pela *modernidade*, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 31, grifos dos autores).

Ao fazer uma análise sócio econômica do final do século XX, Frigotto (1998, p. 41) mostra a dimensão mais crucial dos limites do capital e do desenvolvimento capitalista neste final de século, ou seja,

---

<sup>9</sup> O texto apresenta a seguinte nota de rodapé, sob o nº 8: “Foram 30 milhões de pessoas entre a 1960 e 1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70”.

a destruição de postos de trabalho – síndrome do desemprego estrutural; a precarização (flexibilização) do trabalho, vinculada à abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora [...]. [...] Este processo dá-se pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual, e pelo monopólio privado da ciência e tecnologia.

Segundo Fernandes, o agronegócio veio “modernizar” a agricultura capitalista.

É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 69-70).

Nesse contexto, a produção do conhecimento e a educação, como práxis social se alienam, cada vez mais, de si mesmas, pois, enquanto atividade inscrita no seio da organização social, elas estarão marcadas também “pela tendência à conservação. Esse problema se agrava ainda mais, uma vez que os educadores de um modo geral não estão instrumentalizados para abordar o fenômeno educativo em termos do contexto que o configura [...]” (SAVIANI, 1996, p. 131). Daí

a questão dos modismos em educação, ou seja: a consciência pedagógica é bastante vulnerável às influências e flutua de uma influência à outra, sem criar raízes, sem situar-se de modo mais profundo do centro de preocupação dos educadores. E o centro de preocupação dos educadores deveria ser a própria realidade educacional (SAVIANI, 2006, p. 179).

A luta dos movimentos sociais e sindicais do Campo contrapõe-se a esse modelo de subordinação e alienação. Ao fazê-lo, eles buscam sustentação em suas práticas educativas, quando se propõem formar o sujeito social e político, recuperando a centralidade real da educação numa democracia verdadeira, ao contrário do que realizam as elites que conduzem as políticas públicas. Ora, no contexto da globalização excludente, como comentamos acima, o processo de internacionalização e reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica exigem, cada vez mais, uma educação básica e uma formação profissional de qualidade, bem como a capacitação de educadores sob uma perspectiva crítica e comprometida com a classe trabalhadora. Eis a grande contradição do sistema educacional que precisa capacitar a classe trabalhadora no mínimo necessário às suas funções no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo,

mantê-las alienadas tanto do processo produtivo, quanto da produção do conhecimento.

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p. 45).

Aí reside, exatamente, a oportunidade e a possibilidade de superação dessas contradições pela construção de uma totalidade teoria e prática entre os conhecimentos socialmente produzidos e os modos de vida das populações do campo e da cidade, um processo de luta renhida de tensionamento cultural, nas instâncias sociais, educacionais e públicas, baseada numa reflexão filosófica sobre os problemas que a realidade apresenta. Do ponto de vista de Saviani (1996, p. 17) uma reflexão filosófica “deve ser radical, rigorosa e de conjunto”. Radical – que vai até às raízes da questão, até os seus fundamentos; rigorosa – utilizando com rigor métodos determinados,

[...] colocando-se em questão as conclusões de sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar; de conjunto – o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido [...]. Seu campo de ação é o problema [...] e é nesse sentido que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência, que através da reflexão pode analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo [...] Esta reflexão é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado; reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado (SAVIANI, 1996, p. 16-17).

No fim das contas, essa reflexão é um diálogo com a realidade e

como encontro dos homens que têm por tarefa comum aprender e atuar [...]. Exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas um direito que nasce com todos os homens (FREIRE, 1980, p. 83).

## 5.2 ASSENTAMENTO OZIEL ALVES PEREIRA: AS LUTAS E FINALMENTE A CONQUISTA – RESGATANDO O QUE É DE DIREITO

Desde 1964, entraram em cena na sociedade brasileira novos atores sociais do capital no campo, semeando a fazenda, a grilagem, a injustiça e a brutalidade. Mas semearam, também, a resistência popular, semearam novas significações para velhos atos, novos atos para velhas significações (MARTINS apud STÉDILE, 2006, p. 7).

Os conflitos em torno das questões da terra, sua dimensão histórica e estrutural constituíram o legado formativo de submissão e escravização que gerou e impregnou gerações, desde a colonização, privatizando do Estado brasileiro, em benefício das classes dominantes. Isso foi agravado na ditadura militar, de 1964 a 1984, principalmente, pela supressão de qualquer forma de organização social. Com a derrota dos movimentos camponeses pelo golpe militar, a tão sonhada reforma agrária foi abortada, mesmo com a promulgação do Estatuto da Terra (primeira lei de reforma agrária do país) por esse mesmo governo (STÉDILE, 2006, p. 12).

No Município de Governador Valadares, onde se localiza o Assentamento Oziel Alves Pereira, em 1955 foi criado o primeiro Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Brasil, embora não houvesse reconhecimento oficial. Durante o governo de João Goulart, o sindicato solicitou à Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA), que promovesse a distribuição de terras. Os fazendeiros organizaram uma milícia com o apoio da Polícia Militar, visando impedir a desapropriação de uma área que já era considerada devoluta, portanto de propriedade da União. A entrega das terras estava prevista para 30 de março de 1964. No dia seguinte, houve o golpe de Estado que destituiu João Goulart e implantou o Regime Militar (ROCHA, 2004, p. 36).

Somente a partir do início dos anos 90, com a atuação do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na região, é que a fazenda Ministério é “redescoberta” e passa novamente a ser objeto de luta pelos trabalhadores rurais [...] No entanto, segundo lideranças do Assentamento, apenas 5% da área era efetivamente destinada a pesquisas, sendo o restante cedido a fazendeiros do município para a criação de gado. Ou seja, a mesma situação encontrada pelos trabalhadores antes do golpe de 64. O grande interesse dos criadores de gado na utilização da área vai caracterizar, novamente, a violência nas ações contra os trabalhadores nas duas ocupações que vão ocorrer na fazenda [...]. A ocupação durou apenas 4 dias, as famílias foram despejadas por cumprimento de mandato judicial, com a intervenção violenta da Polícia Militar. Após os despejos, as famílias acamparam no km 407 da BR 116, onde permaneceram por um ano e dez meses (FERREIRA NETO).<sup>10</sup>

<sup>10</sup>Disponível em: <http://www.assentamentos.com.br>. Acesso em: 30 maio 2010.

Assim se constituiu a história da luta pela ocupação das terras, desde o primeiro acampamento, em 23 de agosto de 1994, por 250 famílias, oriundas de diversos municípios da região, com muitos embates, enfrentamentos e resistências e é graças à pressão e atuação do MST, que em 1996, as terras são cedidas para a Comissão Operacional da Reforma Agrária (CORA). Essa Comissão agilizou o processo de desapropriação e promoveu a criação do Assentamento, possibilitando o acesso para 50 famílias organizadas pelo MST e que participaram diretamente das ações de ocupação, além de 22 famílias de antigos empregados e prestadores de serviços para a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG) que também foram contemplados com lotes e vivem até hoje nessa área.

Segundo dados do INCRA Nacional, de 2007,<sup>11</sup> “a área de criação do assentamento é de 1942.0375 ha, obtida por meio de compra”. A notícia da ocupação definitiva foi manchete do jornal mineiro Hoje em Dia, que trazia estampado: “Fazenda da União é assentamento de sem-terra – desde 94 vivendo às margens de rodovia, famílias ocupam hoje<sup>12</sup> em Valadares glebas do Estado”. A notícia segue dando conta da alegria das famílias e da estrutura da Fazenda para acomodá-las inicialmente, conforme a seguir:

O primeiro assentamento de sem-terra mineiros, feito em terras do Governo Federal, acontecerá hoje na Fazenda Ministério. Após um ano e dez meses de intensa discussão entre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e os governos estadual e federal, marcada quase sempre por clima de tensão, chega ao fim mais uma luta dos sem-terra (GONÇALVES, 1996, n. p.).

O jornal noticia ainda que a sede da Fazenda seria transformada em escola e em uma construção de agrovila.

Esses fatos foram narrados com detalhes pelos entrevistados e fez parte das conversas nos períodos quando estive no Assentamento. Falam das dificuldades da vida no acampamento, da repressão policial, e falam também do apoio por parte da população e da Igreja Católica, das vitórias e das conquistas. Contam da marcha à capital mineira em ações organizadas pelo MST, em abril de 1996, como parte de uma mobilização nacional realizada pelo Movimento.

---

<sup>11</sup> Dados obtidos junto ao ICRA Nacional e enviados por e-mail à pesquisadora, em 1º de março de 2009, mediante solicitação.

<sup>12</sup> 26/6/96 – data comemorada pelo Assentamento anualmente como a conquista definitiva.

Enquanto estavam acampadas na BR, as famílias foram atendidas pela Escola São Tarcísio, na Cidade dos Meninos,<sup>13</sup> situada próximo ao acampamento. A professora Nilva relata: “quando a gente estava lá em cima, na beira do asfalto, na BR, nossos meninos [...] eles eram atendidos pela Escola São Tarcísio” (**Professora NILVA, mãe, educadora e militante**).

A professora historiou ainda a trajetória da mudança do acampamento para o Assentamento e da Escola São Tarcísio, na Cidade dos Meninos, para duas salas de aula no Assentamento. “Quando nós mudamos definitivo para cá, passamos a discutir com os pais. A comunidade cedeu um espaço das estruturas que já tinha e na época foram montadas duas salas de aula.”

O Assentamento foi organizado em agrovila, com uma área central e várias ruas paralelas. Dispõe de um Centro de Formação do MST, com capacidade para aproximadamente 200 pessoas, e realiza reuniões, encontros, seminários e cursos de formação bem como atividades regionais, segundo relato dos moradores. Dispõe de uma coordenação política central e os núcleos de base,<sup>14</sup> e tem uma Associação denominada: Associação de Cooperação Agrícola Oziel Alves Pereira (ACOAP), tornando-se referência estadual pela organização social e da produção. De acordo com um dos entrevistados, que já exerceu o papel de coordenador político do Assentamento,

a comunidade é dialética; não tem só uma instância, tem a escola, tem o calendário da educação, tem a igreja. Nós temos pessoas inseridas da educação, da igreja, do Movimento; essas instâncias formam essa coordenação política [...]. Tem a Associação. A Associação não pode ser o carro-chefe da comunidade, ela tem que ser o guarda-chuva, uma ferramenta (**JESSÉ – pai e militante**).

Essa forma de organização social da produção tem como base a cooperação agrícola, e constitui uma das raízes dos princípios políticos do MST e de seu projeto de sociedade, discussão que surgiu e foi se concretizando “a partir de um certo número de assentamentos conquistados” (CALDART, 2000, p. 38), nas lutas históricas pela posse da terra nos movimentos camponeses. Por isso, o MST “tem

<sup>13</sup> Trata-se de um Centro Educativo da Igreja Católica, para crianças sem famílias, ou sob guarda judicial. No início da obra eram admitidos somente meninos, por isso a razão do nome. Posteriormente foi aberto a meninas.

<sup>14</sup> Trata-se da organização das famílias de um assentamento. A partir de trinta famílias, o Movimento recomenda a formação de dois ou mais Núcleos. Os Núcleos de Base (NB) destinam-se à organização social e econômica das famílias, através da cooperação na construção de casa, escola, igreja e outros serviços e necessidades do grupo (MST, 2001, p. 84-88).

sua raiz nas lutas do campesinato brasileiro; foi gestado com a participação da Igreja, especialmente daquela presente na atuação da Comissão Pastoral da Terra – CPT” (CALDART, 2000, p. 32). Trata-se de *um movimento de massa e uma organização social* (p. 27, grifo da autora). Caldart, na obra citada, chama a atenção para a raiz camponesa do MST e afirma:

A raiz camponesa do MST tem a ver especialmente com a dimensão dos lutadores sociais do campo, misturando na herança pessoal da maioria dos seus integrantes os traços do que podemos chamar do modo cotidiano de vida camponesa, com elementos fortes da tradição de conservação e, ao mesmo tempo, de rebeldia social. Isto quer dizer que na formação dos sem-terra há um processo de tensionamento cultural que implica em uma reapropriação e, ao mesmo tempo em uma recriação da sua própria raiz (CALDART, 2000, p. 33).

A partir de 1981, a CPT começou a promover debates e encontros entre as diversas lideranças da luta pela terra no país. O Encontro Regional do Sul e o seminário de Goiânia foram os principais eventos desse período e constituíram as bases da realização do 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra (MORISSAWA, 2001, p. 136). Essa mesma autora afirma que o MST é uma continuidade ao Movimento das Ligas Camponesas, conforme relata na página 120 da obra citada. O MST surge com a concepção de que a luta pela reforma agrária só poderia avançar mediante a organização dos trabalhadores na forma de movimento social; as lutas de massa; autonomia dos movimentos em relação às igrejas e aos partidos políticos; acumulação de forças de maneira organizada em áreas conquistadas; reforma agrária como um processo de mudança social, muito maior do que a conquista da terra (MST, 2001, p. 54-55).

Com base nessa concepção o Movimento vai assumindo um caráter contestatório que adquire força, na medida em que a luta se expande para além de sua atuação imediata e se enraíza a partir de valores que trazem de volta os ideais libertários, com vistas ao processo de mudança que faz parte dos sonhos e utopias de muitos brasileiros (CORDEIRO, 2009, p. 55).

Para isso, Caldart (2000, p. 38) mostra que:

Os diversos processos vividos em cada assentamento, e a diferenciação percebida entre uma região e outra, entre origens étnicas, entre trajetórias de vida diferentes, mostraram ao MST que, mais ainda do que na organização inicial dos sem-terra, conhecer melhor a diversidade cultural

que constitui a base social que chega aos assentamentos é fundamental para organizar o trabalho não só da produção, mas do conjunto de aspectos que compõem a vida em um assentamento. Também chama a atenção para quais devem ser as ênfases da formação e da educação das pessoas, desde a fase inicial do acampamento.

Desde sua constituição, o MST vem se consolidando como um movimento de massa de caráter sindical, popular e político, com os seguintes objetivos: luta pela terra, reforma agrária e transformação social (MORISSAWA, 2001, p. 153). Esse Movimento “[...] é um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro”, como aponta Caldart (2000, p. 71) e diz ainda que ele é parte da história da luta pela terra no Brasil, assim como das lutas já realizadas em outros lugares e épocas.

Em Minas Gerais, o MST inicia sua organização “a partir dos vales do Mucuri e do Jequitinhonha, ocupando terra e formando lideranças, desencadeando o processo de massificação e organização no estado”,<sup>15</sup> através de encontros e ações integradas para ampliar o Movimento no Triângulo Mineiro sob a repressão da União Democrática Ruralista (UDR) e da polícia.

Segundo Quaresma (2011, p. 83) atualmente o MST em Minas Gerais está organizado em sete regiões: Mucuri-Jequitinhonha, Vale do Rio Doce, Sul de Minas, Triângulo, Norte, Grande Belo Horizonte e Zona da Mata.

A base social que gerou ou que permitiu o nascimento do MST, conforme apresenta Caldart, foi constituída

[...] do aumento brusco da concentração da propriedade da terra e do número de trabalhadores rurais sem-terra, com destaque em determinadas regiões; do fechamento progressivo das alternativas que poderiam amenizar esta condição, gerando insegurança e miséria entre uma população acostumada a viver com um certo nível de estabilidade e, talvez por isto mesmo, também acostumada a seguir os tradicionais preceitos da *ordem e progresso*, o que a fez inclusive apoiar por muito tempo a ditadura militar (CALDART, 2000, p. 69, grifos da autora).

Se a ocupação de terra pode ser considerada a essência do MST, porque é com ela que se inicia a organização das pessoas que lutam pela terra (SLTÉDILE, 1997, apud CALDART, 2000, p. 109), do ponto de vista pedagógico, é a mais rica em significados socioculturais porque “formam o sujeito Sem Terra e projetam mudanças lentas e profundas no modo das pessoas se posicionarem diante da

---

<sup>15</sup> Disponível em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Acesso em: 7 nov. 2011.



realidade, do mundo”. Constituiu-se, historicamente, portanto, a identidade do MST como pedagogia de um movimento que, “prepara o terreno para os aprendizados desdobrados das demais vivências” (p. 108). O MST torna-se um processo educativo na formação da consciência de classe, a partir da vivência direta do enfrentamento para a construção de uma ética comunitária e da solidariedade (CALDART, 2000, p. 111-116).

### 5.3 CONHECENDO O ASSENTAMENTO OZIEL ALVES: UM NOVO OLHAR NO CAMPO DA PESQUISA

Andar pelas ruas de terra da agrovila, construída na antiga sede da Fazenda Ministério, cercada de morros; sentir o clima fraterno entre as pessoas, a beleza natural e arranjada; ver as crianças brincando na rua, na porta de suas casas, o entra e sai de vizinhos e companheiros; o futebol das peladas de fins de tarde, do domingo pela manhã; ouvir as conversas do cotidiano, os relatos das lutas [...]. Tudo isso significou reviver minha própria trajetória profissional, inclusive acompanhada pelo meu filho que, já adulto, teve a oportunidade de reviver também momentos de sua infância, criado em meio a um contexto semelhante.

Em alguns momentos, eu me pegava no meio da rua principal, onde está localizado o Centro de Formação do MST e a pracinha, local de encontro e me emocionava revivendo o passado e a histórica luta do povo pela sobrevivência, por condições dignas de vida. Ver uma agrovila instalada numa área de latifúndio é sentir o sabor da vitória, fruto de uma luta que não para e de uma comunidade a qual se mostra disposta a lutar, que não arreda de seus princípios e valores e que busca constantemente, porque é vigilante e aguerrida.

A recepção, a convivência, a disposição e a disponibilidade em participar da pesquisa; de oferecer a casa para hospedagem, fazer um cafezinho para aquecer mais a conversa e, quem sabe até, inspirar a “contação das histórias”, chamaram a atenção e constituíram as reflexões em torno da trajetória coletiva dos assentados.

Sentimo-nos (eu e meu filho) em casa; é como se já vivêssemos ali. Eu conhecia sete pessoas do lugar (cinco egressas da LECampo, incluindo a Educadora foco da pesquisa e um casal de militantes e suas duas filhas com quem convivi durante o primeiro momento da pesquisa na UFMG).

Nesse segundo momento, o objeto de investigação é a história de vida e a práxis pedagógica de uma Educadora – foco-síntese do processo de formação de educadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. A observação participante foi o principal instrumento para a investigação, procurando observar a construção da prática no processo de formação durante o Curso de Licenciatura e em outros espaços de formação da Educadora, bem como a sua atuação na escola e na comunidade, através da história de vida como recurso metodológico. Foram realizadas entrevistas com a própria Educadora, com professores, pais e mães de estudantes da escola e lideranças do Assentamento. O acesso aos documentos, tanto na escola, quanto na secretaria do Centro de Formação do MST, foram de fundamental importância para a composição do trabalho escrito, durante a investigação e para a produção final desse trabalho científico.

O contexto da experiência observada e os dados coletados deram, portanto, suporte à discussão analítica das questões, os aspectos de inovação e emergência de uma nova prática pedagógica. Associados ao referencial teórico, esse elementos serviram de base para analisar e compreender os desdobramentos da realidade do Assentamento, no contexto da região e da luta pela terra.

As concepções e os princípios de educação, da escola e da formação de educadores do campo, bem como as manifestações na práxis pedagógica, em articulação com a escola, a comunidade e os movimentos sociais, constituíram um rico referencial de análise para compreender as relações entre o conhecimento acadêmico-científico e os saberes oriundos das vivências e experiências da Educadora e sua trajetória de formação.

Ora, a escola, a comunidade e o MST têm uma prática social e educativa articulada aos princípios do Movimento e à realidade do Assentamento. No seu interior há conflitos, contradições, acertos e erros, que podem gerar as emergências, na medida em que buscam o reavivamento de si enquanto sistema.

Fazer a interlocução com os sujeitos, conhecer seu cotidiano durante um período de suas vidas, seu discurso, o que dizem, como expressam seu pensamento, suas expectativas, seus desejos e sentimentos, constituem uma forma de relacionar dados de uma situação particular a outras situações já conhecidas. Além disso, trazer esses elementos para uma reflexão no contexto da pesquisa, relacionando aspectos da teoria a aspectos da vida real, concreta, vivida ali no

cotidiano, artesanalmente, mesmo que num curto período de tempo, constituiu-se a essência da reflexão para compreender o empoderamento implicado no processo de ser militante no MST naquele Assentamento – Oziel Alves.

Fui recebida pela Educadora foco da pesquisa; visitei a escola e conheci a agrovila, lideranças e outros militantes, interessados e já envolvidos no processo de investigação, mostrando que a práxis pedagógica é multidimensional, visto que envolve todos os aspectos da vida da pessoa, seja do educando, seja do educador. Gadotti (2001, p. 30) afirma que na tradição marxista de educação “*práxis significa ação transformadora*” (grifo do autor). No caso do grupo em evidência, a práxis ocorre dentro de um processo de construção de sujeitos individuais e coletivos, como está marcado em suas falas.

No nosso entender, o conhecimento dos processos de transformação, a partir de uma dada realidade na observação e vivência da práxis pedagógica da Educadora pesquisada e dos demais sujeitos da comunidade, poderá contribuir na articulação da práxis social do MST e a práxis pedagógica da escola como sujeitos concretos e capazes de transformação.

#### 5.4 O CAMPO PRECEDE A ESCOLA: A LUTA PELA TERRA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Inspiro-me em Paulo Freire quando ele afirma: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2007, p. 104). É com esse espírito que a Escola do Assentamento Oziel Alves busca desenvolver suas atividades.

Para compreender o sentido educativo do MST (e do Assentamento Oziel Alves) é preciso compreender a experiência mais ampla da formação humana das pessoas, da coletividade, ou desse novo sujeito social, que constituem o Movimento e, desse modo, “entender por que e como estão propondo uma escola que, simplesmente, possa constituir-se como parte desta experiência” (CALDART, 2000, p. 23). Nessa mesma obra e página a autora afirma que o sentido educativo do MST pode ser entendido como sentido sociocultural, como parte de um processo histórico mais amplo e de maior duração. Chama a atenção, ainda, para o uso da expressão

*sujeito social* para indicar uma coletividade que constrói sua identidade (coletiva) no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais [...]. Os sem-terra passam a ser sujeitos sociais à medida que se constituem uma coletividade que traz para si (o que não quer dizer esgotá-la em si) a luta para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra [...]. À medida em que estes sujeitos passam a ter um lugar significativo nestes embates, [...] passam a se configurar também como sujeitos políticos (CALDART, 2000, p. 25, grifo da autora).

Em sua trajetória de luta e organização dos trabalhadores do campo, o MST foi construindo uma concepção de educação que busca “recuperar algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista: pedagogia do trabalho, pedagogia da terra, pedagogia da história, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da luta social” (MST, 2001, p. 125).

A Pedagogia do Movimento busca “refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia-a-dia dos Sem Terra, extrair delas lições de pedagogia que permitam qualificar sua intencionalidade educativa junto a um número cada vez mais de pessoas” (MST, 2001, p. 125-126). Nessa perspectiva, o Movimento entendeu ser necessário formular princípios filosóficos e pedagógicos, para balizar o trabalho de educação do Movimento: **Princípios Filosóficos:** 1. *Educação para a transformação social* (Educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao MST, aberta para o mundo, educação para a ação, aberta para o novo); 2. *educação para o trabalho e a cooperação*; 3. *educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana*; 4. *educação com/para valores humanistas e socialistas*; 5. *educação como um processo permanente de formação/transformação humana*. **Princípios Pedagógicos:** 1. *relação entre prática e teoria*; 2. *combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação*; 3. *a realidade como base da produção do conhecimento*; 4. *conteúdos formativos socialmente úteis*; 5. *educação para e pelo trabalho*; 6. *vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos*; 7. *vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos*; 8. *vínculo orgânico entre educação e cultura*; 9. *gestão democrática*; 10. *auto-organização dos/das estudantes*; 11. *criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras*; 12. *atitude e habilidades de pesquisa*; 13. *combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais* (MST, 1996, p. 6-24).

A ocupação da escola pelo MST e a formação dos educadores do campo, nos cursos de licenciatura, constituem-se espaços e estratégias para a vivência e materialização desses princípios. Caldart aponta que é necessário

[...] buscar compreender com mais cuidado o processo através do qual se vem produzindo esta relação entre um movimento social e a escola. Existe uma trajetória a ser analisada desde a primeira vez que famílias sem-terra decidiram lutar pela escola de seus filhos, [...] quando a educação e a escola passam a ser vistas como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e pela participação na construção de um novo projeto de país, ao mesmo tempo que como parte do cotidiano das famílias sem-terra, é traço característico dos assentamentos do MST. Uma trajetória que também possui um sentido sociocultural e educativo específico dentro do processo que tem produzido o sujeito *Sem Terra* (CALDART, 2000, p. 141).

Com base nesses princípios, o Movimento foi formulando suas propostas e diretrizes de ação, para avançar na coerência de suas práticas, “construindo um sentido estratégico (com objetivos de longo prazo, com articulação entre as ações) para nosso trabalho e para o conjunto da nossa organização” (CALDART, 2000, p. 4).

Ao referir-se às pedagogias do Movimento, Caldart (2000) identifica duas dimensões do processo de formação dos sem-terra ligados ao MST: uma

[...] que vincula cada família sem-terra à trajetória histórica do Movimento e da luta pela terra e pela reforma Agrária no Brasil, tornando-se fruto e raiz (sujeito) desta história; e outra que faz de cada integrante do MST um ser humano em transformação permanente à medida que sujeito de (também condicionado a) vivências coletivas que exigem ações, escolhas, tomadas de posição, superação de limites, e assim conformam seu jeito de ser, sua *humanidade em movimento*. Do entrelaçamento das vivências coletivas, que envolvem e se produzem em cada família, cada grupo, cada pessoa, com o caráter histórico da luta social que representam, se forma então a *coletividade Sem Terra*, com uma identidade que não se enxerga olhando para cada pessoa, família ou grupo de sem-terra em si mesmos, mas que se *sente* ou se *vive* participando das ações ou do cotidiano do MST (CALDART, 2000, p. 205, grifos da autora).

A autora destaca o próprio Movimento como sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra, “no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola” (p. 205). Ainda nessa mesma obra, a autora destaca que “entender o sentido de uma educação que se produz desde a dinâmica social como o MST é também buscar entender como a escola pode participar dos processos de transformação social” (p. 45). Afirma, ainda, “Tratar da educação no Movimento é tratar de escola [...]” (p. 144). A educação formal está na pauta permanente do MST, uma vez que constitui um dos elementos de sua ação.

“Ocupar a terra, lavrar a vida, produzir gente” (CALDART, 2000, p. 248), eis a mesma ideia no Assentamento Oziel Alves, na placa de entrada, onde pude ver a presença do MST, desde o nome do Assentamento, as datas da ocupação e conquista; e nos muros as palavras de ordem: “Ocupar, produzir, resistir”. Também as bandeiras do Movimento nos pontos estratégicos do Assentamento (praça, Centro de Formação, Escola e residências) são as marcas que identificam e reafirmam o porquê, o como e a importância de conquistar, de se estabelecerem e produzir a vida ali, como seres históricos. Isso significa viver os desafios do MST como **sujeito pedagógico**, ou seja,

**Primeiro:** Olhar para si mesmo como um sujeito educativo.

**Segundo:** Compreender mais profundamente a sua própria pedagogia.

**Terceiro:** Ter mais claro qual o lugar da educação e da escola no projeto histórico do Movimento.

**Quarto:** Radicalizar o processo de ocupação da escola (CALDART, 2000, p. 248-254).

Também a Mística expressa essa identidade e reforça o sentido da luta, a solidariedade entre os militantes e a importância de preservar a memória do Movimento. Nesse sentido, todos se tornam educadores e protagonistas responsáveis e solidários na busca por um destino comum mais justo para eles e para toda a humanidade, na certeza de que “nada começa nem termina: continua” (CALDART, 2000, p. 255).

## 5.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO SEU CONTEXTO DE VIDA: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL

As discussões em torno da formação de educadores, nos últimos vinte anos do século XX e início deste século, vêm tomando lugar entre educadores e setores da vida social, pela complexidade que essa temática assume. Frigotto (1996, p. 75) discute formação e profissionalização do educador, afirmando que esse tema “não pode ser tratado adequadamente sem referi-lo à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade”.

Na formação dos educadores na LECampo/UFMG, o currículo procura realizar a integração dos saberes problematizados na relação dialógica e a construção da leitura de mundo feita pelos estudantes e desses com seus alunos,

sempre colocando-se em situação de coletividade. Essa formação deve contemplar momentos de sistematização e reflexão coletiva dos dados da realidade.

A produção de uma imensa colcha de retalhos na escola do Assentamento envolvendo todas as turmas da escola, com histórias contadas em sala de aula, desenhadas e pintadas em cada quadro (retalho), constituiu exemplo dessa integração. São histórias dos livros e da própria comunidade, resultando numa memória e num registro dos conhecimentos, da cultura e das habilidades que as crianças desenvolvem para desenhar, recortar e colorir, além de interpretar e compreender relações. Essa atividade já ultrapassa os muros da escola e vai tornar-se um produto cultural da comunidade e, provavelmente, vai cobrir o campo de futebol do Assentamento. Isto é fazer educação concretamente e descobrir novos talentos e possibilidades, explicitando o que dizem Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007, p. 207): “a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais [...]”, pois

é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, ao se pensar no professor que trabalha nas escolas do campo, se imagina que, ao realizar sua formação inicial ou continuada, a ênfase tenha sido a prática como atividade formativa, um dos aspectos centrais a ser considerado como consequência decisiva para a atuação junto aos sujeitos e a realidade que ali vivem.

Isso implica o desenvolvimento de uma compreensão ampla e consubstancial do fenômeno e da prática educativa, em seus diferentes âmbitos e especificidades. É uma tarefa que demanda a afirmação de um conjunto de princípios que regem a vida individual, social e política, integrando experiências do cotidiano, na ação pedagógica num permanente diálogo com as várias áreas do conhecimento e da realidade. Eis o depoimento de uma das Educadoras que participou do processo de confecção da colcha de retalhos:

A colcha de retalho não falo que ela ainda é um material didático, por quê? Como foi a colcha de retalho? Durante as aulas, as histórias que a gente ia trabalhando com os meninos, a gente ia contando as histórias para eles e pedia para eles trazerem um retalho. Eles pintavam e a gente chamou uma costureira, uma avó, na verdade ela não é moradora do assentamento, mas se ofereceu para costurar. A atividade é coletiva dentro da escola, mas ainda não é uma atividade coletiva do assentamento. De repente pode vir a ser **(NILVA, educadora, mãe e militante)**.

A confecção da colcha de retalhos constitui-se, portanto, numa rica oportunidade de fazer essa integração e desenvolver várias áreas do conhecimento, o que poderia tornar-se uma proposta metodológica para as escolas do município e da região, pois que, o ensino fundamental é de responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares. Entretanto, não há ainda um trabalho efetivo devido aos entraves do sistema oficial de ensino, que desqualifica a escola rural e desvaloriza seu trabalho, quando poderia e deveria socializá-lo entre as escolas.

Noutra atividade com as crianças da 3ª série – o estudo da comunidade (localização; ruas; serviços; residências, etc.) elas construíram roteiro e responderam a questões a respeito do que queriam saber sobre a comunidade, sob a direção da professora. Elas aprenderam, então, a problematizar, a observar, a tirar conclusões e a registrar informações. Aqui estão presentes as teorias do conhecimento, correntes filosóficas e abordagens pedagógicas que trabalham o diálogo e a problematização como método de ensino, partindo do concreto para o abstrato, do próximo para o remoto, ao contrário do que fazem comumente as escolas.

Outra questão essencial, que geralmente preocupa todos os educadores é: qual a relação entre a teoria e a prática e como isto se manifesta na ação pedagógica das Educadoras? No Assentamento pude observar a organização e aplicação de um Centro de Interesses, conforme propõe o educador Decroly – um método que é usado empiricamente nos assentamentos e que apresenta a mesma lógica dos temas geradores de Paulo Freire. Ao final deste trabalho, apresentamos a proposta de utilizar sistematizadamente esse método nas escolas de assentamento, incorporando-o aos cursos de formação para instrumentalizar os educadores na sua prática pedagógica. A utilização sistemática do Centro de Interesses pode não só facilitar o planejamento do ensino, bem como realizar a integração curricular, organizando os objetivos, os conteúdos e estratégias específicas e articulando a um todo – os conhecimentos, atitudes, procedimentos e valores que devem ser desenvolvidos, de acordo com a fase do desenvolvimento do aluno e seus interesses. O Centro de Interesses exige avaliação contínua em cada fase do processo, o qual é constituído de três momentos: iniciação, desenvolvimento e culminância, produzindo um novo conhecimento socializado na escola e na comunidade.



Na época do aniversário da Ocupação (23 de agosto), os alunos da Educadora e das outras turmas construíram a história do Assentamento, partindo da comemoração coletiva do aniversário da ocupação, organizando painéis com fotografias trazidas de casa e do acervo do Centro de Formação do MST, produzindo textos, de acordo com o nível dos alunos. É a história concretamente estudada, valorizando os líderes e compreendendo a sua história e de seus pais – condição básica da identidade da formação de consciência. Também foi estudada a Matemática, registrando a produção do Assentamento, as datas e a linha histórica do tempo, além de jogos e gincana para avaliar conhecimentos e habilidades. Todo esse processo constituiu-se um outro Centro de Interesses, que envolveu escola e comunidade. E que pode, sem dúvida, fazer parte do currículo escolar, coletivamente pensado e sistematizadamente realizado, com atividades, estratégias, recursos e avaliação, organizados e materializados como produção coletiva de conhecimento, a ser socializado entre as escolas e no Movimento.

Essas atividades socializadoras são realizadas regularmente e incorporaram-se à vida cultural e ao lazer da comunidade, como o Festival de Pipa, o Chá com Poesia, a Festa Junina e outras.

O Chá com Poesia já se tornou um momento assim [...] mês de maio toda a comunidade espera, vêm pessoas de fora, de Valadares prá esse momento. Tá sendo um processo muito legal que pessoas que não participavam de nada da comunidade [...], tá começando a se desenvolver, tá participando da vida da comunidade a gente sabe que tem inúmeros problemas, mas já é um avanço, pessoas que nunca fizeram nada, nunca saíram de casa e irem prá frente de um monte de pessoa e cantar, já é um início, já é a valorização do ser humano. O chá propicia à comunidade despertar para ouvir, prá falar, como eu disse antes, gente que não saía de casa, vai lá na frente e fala uma poesia. Então ele ouve, fala, ouve o filho, então aí eu vejo a importância de ir além da sala de aula (**SÍLVIA, Educadora – entrevista**).

Tais atividades são realizadas com a comunidade, incluindo o Coletivo de Educação e os Núcleos de Base – instâncias de organicidade do Movimento, em que há uma intencionalidade na participação dos pais e das lideranças, no desenvolvimento dos potenciais relacionados à expressão do pensamento através da arte e do conhecimento dos nomes e estilos na literatura brasileira. As crianças estudam os poemas e apresentam com painéis, cartazes, imprimindo ou escrevendo à mão para distribuição. Além disso, é uma oportunidade de despertar o interesse e a motivação para se expressarem com coerência, coesão e beleza – o que precisaria de um trabalho de desenvolvimento desses potenciais, por meio da escola

integral e de outras instâncias como uma Banda, participação em orquestra; grupos de ritmos e poesia, etc., que poderiam integrar as atividades curriculares, como educação permanente. Esse germe já está presente no Assentamento Oziel Alves, na fala da educadora:

No assentamento nós temos um coletivo de educação. Ele é composto por pais, alunos, membros da comunidade, e nós professores e estudantes que ajudam na cantina e, no coletivo, a gente discute o processo da comunidade, o que vai fazer durante o ano prá interagir e aí foi sugerido por uma professora que trabalha também na escola que ouviu de uma amiga dela que em Belo Horizonte existe um grupo que na Estação eles serviam café, serviam café e falavam poesia só que prá nós o chá tem mais a ver com a realidade do campo e também por ser no mês de maio é um mês muito frio e o chá ajuda a esquentar e também baseado na cultura dos povos ingleses que todo dia às 5 horas da tarde eles param de fazer tudo que estão fazendo e vão tomar chá e conversar foi baseado nesses dois... a gente vai adaptando. Ele surgiu com o propósito de melhorar a oralidade da criança, mas aí vai tomando outro rumo (**EDUCADORA – entrevistada**).

É interessante observar que essas relações determinam as transformações, as inovações e os fatores que causam as rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, determinadas pelo modelo positivista que fragmenta o conhecimento, as relações e os processos organizativos. Daí pode emergir o novo, o diferente, partindo do pressuposto de que há um outro modo de conhecer, que supera a fragmentação e conclama a prática educativo-pedagógica a uma ação fundamentada na relação teoria e prática e a intensa relação dessa unidade dialética. Eis o depoimento de uma mãe e líder que colabora na comunidade no processo educacional, ensinando e trabalhando com plantas medicinais:

Eu acho muito importante, graças a Deus, a gente tem uma relação muito boa com a escola, a comunidade. Essa escola ela é escola e comunidade. A escola foi criada pela comunidade, construída e conservada. Qualquer dificuldade que a escola enfrenta a comunidade tá junto prá resolver qualquer problema e superar qualquer obstáculo. Em tudo que vai formando a comunidade a gente vai envolvendo prá ajudar. O trabalho com as plantas: eu vou lá e falo prá crianças, mostro prá que serve [...], prá fazer um chá, curar uma doença (**LENA – líder e mãe – entrevistada**).

Isso precisa ser sistematizado com fundamentos científicos e o seu produto socializado nos meios educacionais, como formação de educadores. Desse modo, a formação docente envolve não só a área da educação, mas outras áreas da esfera social, trazendo para a atualidade uma problemática da formação do educador, que tem urgência em buscar soluções, especialmente a partir de um debate que se

instalou na sociedade em torno da década de 80, e vem se prolongando até os dias atuais, dada a relevância que essa temática assume.

A LDB em seu art. 61, parágrafo único, determina que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Pude presenciar essa síntese quando a Educadora ensinava ética e livre arbítrio a duas crianças e à turma toda quando problematizava o dever de casa feito por uma delas sem a devida atenção ao raciocínio desenvolvido, já que fizeram em dupla; o que deveria ser um processo de aprendizagem autônomo, tornou-se uma atividade “mecânica”, na qual somente uma das crianças soube apresentar os passos desenvolvidos no exercício. Ao questionar a transcrição do exercício ela discutiu com as crianças a importância de pensar no que se está fazendo, de procurar raciocinar, de perguntar, e não se restringir ao que o outro colega fez, pois isso, além de tirar a oportunidade da própria pessoa se desenvolver, pode ter consequências de um comportamento não ético para a vida delas, para a aprendizagem e para as relações no Assentamento, bem como relações futuras. “Por isso temos que estar atentos ao que fazemos”, disse a Educadora.

É o que reafirma o princípio pedagógico do MST:

Relação entre prática e teoria: relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exigem respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros com o que a professora está dizendo, com as coisas que os pais já disseram, o que já observaram em outras situações parecidas com o que estão discutindo entre eles (MST, 1996, p. 11).

Essa ação torna-se uma práxis, pois que fundamentalmente associada à reflexão problematizadora, tal como Freire (2005, p. 42) afirma: “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Como constituintes

inseparáveis da práxis, “a ação e a reflexão são a maneira humana de existir” (FREIRE, 2005, p. 47).

Parece-nos, aqui, que a Educadora aplica outro princípio pedagógico do MST “**combinação metodológica entre o processo de ensino e de capacitação**”, num sentido amplo, pois:

quem ensina é o educador (seja uma professora, a escritora de um texto ou os pais...); quem capacita é uma ATIVIDADE OBJETIVADA, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de problema concreto que lhe cria (MST, 1996, p. 12).

A capacitação significa “colocar o educando/educanda em relação com a atividade objetivada, ou até inventá-la, se ela não existe na realidade atual. Isto quer dizer provocar necessidades de aprendizagem” (MST, 1996, p. 12). A partir daí, a criança considerada no caso, poderá exercitar o saber fazer por meio do retorno à tarefa de casa, o que os pais certamente poderão acompanhar, na formação de um comportamento ético. Isso está presente em todas as instâncias do Movimento e na formação dos educadores no Curso de Licenciatura: o exercício de uma disciplina em todos os aspectos da vida humana (intelectual, moral, política e social).

## 5.6 HISTÓRIA DE VIDA: TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA DO CAMPO

A Educadora se constitui como sujeito histórico na sua trajetória de vida, suas práticas e pelas teorias que compuseram o percurso formativo na Universidade e no Movimento Social, bem como o contexto e os atores da comunidade Oziel Alves, pois são parte de um coletivo educador.

Nas entrevistas a Educadora diz: “sou formada em magistério, trabalhei em uma escola rural seis anos e meio”; ela iniciou sua trajetória ainda bem jovem, atuando inicialmente na Igreja Católica como catequista. É filha de pequenos agricultores. No ano de 2002 casou-se com um assentado – passando a morar no Assentamento Oziel Alves Pereira. Ao chegar ao Assentamento ingressou no MST e, no momento, faz parte do Coletivo de Educação.<sup>16</sup> Após um ano residindo no Assentamento, passou a atuar como professora na escola local. “A entrada dela na escola foi uma ação do Coletivo da Educação” (**Entrevista Professora Nilva – mãe**

<sup>16</sup> Instância organizativa composta por vários segmentos da comunidade para colaborar no trabalho com a escola nas ações educativas e sócias.

e militante). Em 2005 a Educadora ingressou no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, área de Conhecimento: Ciências da Vida e da Natureza, na UFMG, por indicação da comunidade e concluiu em 2010.

Falando do Curso e da produção da monografia, a Educadora diz:

Nada melhor do que algo da sua prática pedagógica; beneficiou as crianças, de certa forma os pais, beneficiou a mim mesma, o meu trabalho, igual eu tava te falando aquela questão da insegurança às vezes eu era insegura... diante do fato... prá trabalhar a questão da sexualidade, depois ... a partir do meu estudo, do meu aperfeiçoamento, eu hoje trato assim com naturalidade com as crianças, consigo orientar os pais [...].

Aqui, ela vivencia o terceiro princípio pedagógico do MST: “**a realidade como base da produção do conhecimento**” (MST, 1996, p. 13) em que utiliza o conhecimento científico para orientar crianças e pais quanto à sexualidade, o que para ela se constituiu uma experiência de aprendizagem.

[...] é uma coisa que se você não me lembra disso que eu fiz eu falo assim... internalizei aquilo e como que já vai tornando normal e cê nem vê aquilo já com os olhos de ... que é estranho, que você aprendeu a partir do Curso e é bem lembrado quando você toca isso, você deu um exemplo bem concreto a gente vai vendo, vai internalizando, vai tornando normal no dia a dia, que aprende, vai colocando em prática e a partir do momento que você aprendeu a lidar com a situação você vai tornando normal que já nem estranha mais então isso vai acontecendo durante todo o curso durante os cinco anos não lembro mais dos primeiros aprendizados que eu já internalizei, já fui colocando em prática. Eu só falo assim que com certeza deu um aperfeiçoamento em tudo, tanto na escrita quanto na leitura, escrever um texto mesmo (**EDUCADORA – entrevista individual**).

Usar a história de vida como instrumento para análise da trajetória da Educadora foi de suma importância, uma vez que permitiu incorporar as experiências de vida mescladas aos diversos momentos das lutas e contextos sociais vivenciados no Assentamento, quando as professoras impediram a entrada de professores estranhos à proposta pedagógica do MST.

Nossa escola a gente teve que ocupar ela. (A candidata do Assentamento) não tinha formação, não podia concorrer ao edital (de contratação), então teve que ocupar. Tem barreiras para um novo entrar. Tem que mobilizar, porque tem barreira; tem que concorrer ao edital, então eu dobrei (a carga horária) para impedir que um de fora entrasse para não perder a proposta, o espaço que conquistamos. A própria comunidade avisou: não precisa ir para lá concorrer ao edital porque a comunidade não aceita. O fato de ser formada não significa que vai para lá.

Essa aprendizagem confirma o princípio pedagógico número seis do MST no qual **“educação é um processo permanente de formação e transformação”**, incentivando a participação em todas as lutas sociais concretas dos trabalhadores, “para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos de crianças, de jovens, de estudantes, de alunos/alunas, de mulheres, de homens, de trabalhadores, de trabalhadoras, de participantes da organização, de cidadãos/cidadãs” (MST, 1996, p. 17). Isso favoreceu o entendimento dos componentes históricos presentes na sua formação individual e social/profissional. A sua trajetória materializa, nessa pesquisa, o quinto princípio pedagógico do MST (item 2): **“a existência social de cada pessoa é o fundamento (base sobre a qual se funda) de sua educação”**. O que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra e a teoria por melhor que sejam. É sim a vivência concreta do novo “[...] será a partir dessa vivência e de tomar consciência dela que irão acontecer mudanças reais na pessoa e poderemos dizer que então se educando” (MST, 1996, p. 10), o que contribui, sem dúvida, na emergência de uma práxis pedagógica emancipadora.

Quando a Educadora fala de sua prática a partir do Curso, o que mudou tanto na escola, como na comunidade, ela se percebe num processo de transformação.

Eu acho que o aprendizado ele vai introjetando na gente aos poucos, né? E parece que quando vai chegando ao final das coisas [...] parece que a gente já nasceu com aquilo, a gente vai aos pouquinhos, a gente vai... é... sendo acrescentado aos pouquinhos. Então, tem hora que cê olha assim e dá impressão que cê não vê muita coisa, né? porque cê já foi tão acostumando ao longo do período de aprendizagem cê vai adequando aquilo, internalizando, que parece que já tava com aquilo há muito tempo e não sente que aquilo é diferente no momento **(EDUCADORA – entrevista)**.

Isso acontece no trabalho pedagógico quando ela se entende como construtora de uma educação emancipatória, mesmo que seja de modo incipiente vivencial e sincrético, porque, como diz Saviani (1996, p. 4)

a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto [...]. O pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real.

Entretanto, esse concreto não é dado e está eivado de elementos subjetivos e das concepções da classe dominante e do senso comum. Por isso, é preciso o método dialético, a compreensão das contradições para passar ao bom senso e à consciência crítica.

Mas se você fizer uma avaliação você vai buscando elemento cê vai vendo como que vai fazendo diferença na vida da gente olha aquilo, vai qualificando o trabalho da gente, o discurso, os posicionamentos assim a gente fica mais seguro das atitudes que toma dá mais coragem a gente prá tomar iniciativa. Então, eu acho que em todos os aspetos contribui. Às vezes eu não consigo te mostrar um fato concreto, no momento que pergunta assim, foge da memória um fato concreto no momento, mas que vai internalizando aos poucos na gente a gente vai mudando aos pouquinhos e quando você dá conta cê já não é mais aquela pessoa que iniciou (**EDUCADORA – entrevista individual**).

Para os residentes no Assentamento, a participação, o envolvimento da comunidade nas atividades da escola é a grande síntese concreta na compreensão da intencionalidade do Movimento. Segundo Caldart, “o MST sempre procurou desenvolver em sua base social a compreensão sobre os componentes estruturais da luta pela Reforma agrária, e sua relação com o conjunto dos problemas da sociedade” (CALDART, 2004, p. 144).

Conforme os entrevistados, o Coletivo de Educação é um desses espaços que, no Assentamento Oziel Alves vem contribuindo significativamente para uma aproximação à proposta de educação do MST. Buscar conciliar os interesses públicos, ou seja, a proposta de educação do Estado e do Município, com a proposta do Movimento é um desafio para todos, tanto as educadoras que atuam na escola, quanto o próprio Coletivo e a comunidade.

Por isso, “para falar da educadora, primeiro tem que falar da trajetória da educação no Movimento em si. A luta pela terra [...] não tem como desvincular a luta pela terra e a luta pela escola, pela educação. Elas não se separam” (**JESSÉ – pai e militante, Entrevista**).

Essas entrevistas mostram que os participantes evidenciaram uma compreensão da educação humanista na perspectiva defendida por Ferreira Jr. e Bittar, que afirmam:

A perspectiva humanista da educação que se manifesta em dois momentos distintos, mas dialeticamente interligados: (a) quando faz a crítica da alienação produzida pelo processo educativo engendrado no contexto de uma sociedade fundada no primado da propriedade privada dos meios de

produção, e cujo principal resultado é a mutilação do homem; (b) e, a um só tempo, quando propugna a possibilidade da *omnilateralidade* humana no âmbito da sociedade revolucionada com base nos pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais defendidos pelo socialismo (FERREIRA JR; BITTAR, 2007, p. 2).

É interessante constatar que todos os segmentos entrevistados apontam a luta pela escola como parte da luta pela terra, luta que não se esgota, mostrando “o lugar da escola dentro da dinâmica social e política que produz” o sentido sociocultural e educativo do MST (CALDART, 2000, p. 53).

O MST ocupa a escola não apenas garantindo que as decisões sobre ela passam por dentro de sua organicidade. Este é um passo importante mas não garante a Pedagogia do Movimento. É a presença dos Sem Terra como sujeitos, como identidade, como modo de vida, no cotidiano da escola o que pode mover a pedagogia (CALDART, 2000, p. 254).

A história de vida da Educadora, mesclada com a história de vida da comunidade, no que se refere à luta por educação e escola, com base nos princípios políticos e educativos do MST, não só referendam esses princípios, mas apontam o Movimento como sujeito educador. O envolvimento da comunidade com a escola expressa o compromisso radical com uma educação baseada nos valores defendidos pelo Movimento, que enfrenta as contradições de um sistema capitalista e expropriador do direito básico de todos à educação, ao contrário do que afirmam as leis do Estado. Em seu Projeto Político emancipador o Movimento busca construir um projeto pedagógico/educativo também emancipador como um valor inalienável na sobrevivência física e cultural da comunidade e do Movimento.

## 5.7 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO

A Escola Estadual Josimar Gomes Silva<sup>17</sup> onde trabalha a Educadora, atende crianças de das quatro primeiras séries e da Educação Infantil (sendo esta Extensão da Rede Municipal). Além disso, atende a Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, sob a responsabilidade do Estado e com professores externos ao Assentamento. A atual direção foi eleita pela comunidade escolar, depois de 11 anos com uma só diretora no poder. Foi uma conquista assim comentada:

---

<sup>17</sup> Homenagem a um menino de dez anos, filho de assentado e aluno da escola, que foi eletrocutado por um raio dentro do assentamento.



Uma diretora há onze anos no poder. A eleição foi feita a partir da mobilização dos professores: veio à tona a estratégia da velha política clientelista, ameaçadora, artilosa. A diretora pressionou os funcionários, ameaçou os pais de fechar a escola caso não fosse eleita. Ela manipulou o resultado, ganhando por 3 votos (35x32). Os professores questionaram: se tanta gente não votou na diretora, e se o processo eleitoral foi reivindicado pela grande insatisfação dos professores, pais e comunidade, como explicar essa pequena diferença? Diante disso foi feita nova eleição e ganhou a candidata que a maioria queria (**EDUCADORA – entrevista individual**).

A escola ainda não tem um Projeto Político Pedagógico organizado, face às dificuldades e aos entraves da gestão anterior e, provavelmente, devido aos problemas de integração com a rede municipal de ensino quanto à extensão da Educação Infantil. Por outro lado, embora utilizem material didático do Estado e do Município, as professoras desenvolvem a proposta pedagógica do Movimento, com atividades que envolvem toda a comunidade no processo. Embora sem elementos de constatação, há um movimento de aproximação e possível trabalho integrado entre a escola do Assentamento e as demais escolas do Estado e do Município – o que, poderá constituir-se uma proposta pedagógica inovadora, a partir da organização metodológica do MST. Esse trabalho é um desafio e implica em conflitos e superação das contradições entre a proposta oficial e a proposta do Movimento – uma possibilidade a ser construída no caminho da ocupação da escola, conforme Caldart (2000).

Mas é isso [...] acho que uma das grandes questões é isso [...] porque a prática no dia a dia a gente vai construindo na escola, com a comunidade. E é um processo bem legal no assentamento porque a comunidade tem esse espaço de dizer o que quer que a escola ensina e [...]. É uma troca [...]. Mas na maioria das vezes a gente consegue planejar atividades conjuntas (**SILVIA – Educadora – entrevista**).

Como a escola trabalha o currículo?

Há encontros semanais dos professores para organização do trabalho em temas, de acordo com datas comemorativas, as lutas realizadas no Movimento, assuntos de interesse dos alunos, sempre relacionados ao meio ambiente. Essas atividades são discutidas e avaliadas mensalmente no Coletivo de Educação, produzindo o envolvimento dos pais e a participação da comunidade como princípio educativo. Nessa perspectiva são realizados mutirões semanais para limpeza e organização do Assentamento e dos ambientes comunitários e da escola. Isso constitui um processo de disciplinamento da vontade em prol do bem comum e é um

germe da “auto-organização” como intencionalidade do Movimento e proposta educativa inspirada em Pistrak (2009, p. 131).

Somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na atividade aprende a agir, somente na realidade, participando na criação de formas cada vez mais novas, mesmo num organismo social pequeno como a escola, aprendem a participar conscientemente do mesmo modo no trabalho que diz respeito à ordem estatal e mundial.

[...] desenvolvendo três coisas básicas: 1 – habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2 – habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3 – capacidade para a criatividade organizativa (PISTRAK, 2009, p. 126).

Há projetos que são fixos, que já fazem parte do currículo e também são desenvolvidos com toda a comunidade. Eis o que diz uma das professoras sobre esses projetos que já são demanda da comunidade:

[...] trabalhar dentro da comunidade a gente já tem uma cobrança, porque cê tá trabalhando dentro, cê tá propondo a trabalhar ali dentro numa proposta que já vem sendo debatida, já vem sendo discutida, cê tá vivenciando né? E aí aqui tem os pais que cobram, tem os alunos que cobram, tem o coletivo que cobra, então isso, eu acho que ajuda muito. Quando o educador entra lá, ela já entra sabendo que ele vai ter que se esforçar o máximo, né? prá botar dentro dessa realidade aí, e eu acho que assim, isso é muito bom porque a pessoa já, já sente cobrado e aí elas vão e desenvolvem, e eu acho que elas desenvolvem muito bem esse trabalho. É igual eu te falei, tem a minha sobrinha, no caso que, acompanhei aqui, que estudou o tempo todo aqui na escola, agora tem dois anos que ela foi pra escola do bairro, mas se a gente acompanhar, assim, o desenvolvimento dela né?. Então eu posso dizer por ela como é que as educadoras daqui trabalham, né? (**Professora NOELI – Entrevista**).

Dentre os projetos mais apreciados, o “Chá com Poesia” é uma atividade pedagógica que já compõe o calendário escolar; é a culminância do primeiro semestre, juntamente com a festa junina e a comemoração da conquista definitiva do Assentamento. No “Chá com Poesia”, os professores trabalham com poesias literárias, populares e produções das crianças e das pessoas da comunidade. O “Chá com Poesia” torna-se um evento cultural da comunidade com preparação do local, ornamentação, chá, café, chocolate, biscoitos e bolos, feitos pelos pais, alunos e professores. A culminância é realizada à tarde com a apresentação de painéis, recitação das poesias, dramatizações e cantorias. À noite, encerra-se a atividade com uma quadrilha comunitária alegre e colorida.

Nessas atividades

a gente vê o desenvolvimento das crianças, porque principalmente na questão da oralidade, no “chá com poesia”, da forma de contar o histórico do assentamento, os alunos também, isso já começa a perceber a formação política dos alunos. Você vê que uma contribuição maior é do educador, agora do dia a dia da escola lá, dentro de sala de aula, eu não sei por que eu não acompanhei (**Professora NOELI – entrevistada**).

Há uma consciência da articulação permanente entre as ações do Assentamento e as proposta pedagógicas do Movimento, considerando

[...] que essa educação transformadora [...] E as orientações do movimento são muito em cima disso, então quer dizer, isso mostra que ela tá articulada ao movimento né? a gente sabe, a gente sabe isso na prática, na vivência, mas na pesquisa a gente precisa ter alguém falando pra comprovar isso né? (**Professora NOELI – entrevistada**).

A data da ocupação, 23 de agosto, é comemorada como a data magna do Assentamento, com a participação de toda a comunidade. A programação incluiu Café da Manhã na praça central do Assentamento, Festival de Pipa, jogos diversos no campo de futebol, almoço, festa dançante à noite e gincana no domingo.

Durante a semana, escola e comunidade fizeram a preparação da festa, imbuídas do espírito da luta e da conquista. Histórias foram recontadas, hinos, músicas e dramatizações foram ensaiadas; os espaços públicos foram limpos e pintados pela Prefeitura Municipal de Governador Valadares e ornamentados pela escola e pela comunidade. Nesse contexto é importante que, o MST está presente em todas as atividades, por meio da sua ação educadora e militante na presença dos membros do Coletivo de Educação, da escola, bem como das lideranças, da Coordenação Política do Assentamento e de toda a comunidade. É interessante que a comunidade preparou o cardápio para o café da manhã, lanche e almoço. Foi intensa a movimentação durante essa semana, na escola e em algumas casas que já têm a tradição de reunir mulheres e homens, de todas as idades, para o preparo da festa. As atividades se concentraram na casa de uma família que já dispõe de uma certa estrutura como forno e fogão de lenha para assar biscoitos, roscas, bolos e outras iguarias. O almoço foi preparado no Centro de Formação e ali também foi servido.

Acompanhei toda essa movimentação, ajudando e, ao mesmo tempo, aprendendo a enrolar as roscas e biscoitos, e contribuindo com a preparação do almoço no dia da festa. Agendei e realizei entrevistas, aproveitando todos os momentos da semana que ali passei, visitei as salas de aula e as pessoas já

conhecidas. Acompanhei os ensaios das crianças em que recontavam a história da ocupação e o que não faltava era talento, timidez, compenetração dos papéis desempenhados, misturando-se história de vida dos avós e dos pais. As professoras fizeram questão de destacar esses aspectos como parte da formação das crianças para a compreensão do processo histórico e da sua formação política desde cedo. Manter a memória viva sobre a luta pela terra é um compromisso dos educadores militantes e das famílias. “Nós como educadores, militantes, temos esse compromisso” (**Educadora – conversa na escola**). Trata-se de colocar em prática os princípios do MST e reforçar a identidade dos Sem Terra.

A gente traz aqui prá dentro é o avô, os símbolos, é um resgate [...]. Prá não perder essa identidade com a terra. Todos esses eventos que a gente faz é para dignificar o Movimento. Se não fosse pelo Movimento a gente não teria o que a gente tem hoje, talvez. Em termos de conteúdos sistematizados a gente sempre tá zelando prá que eles tenham acesso a isso. A terra, o Movimento, a luta [...]. Trabalhamos características do assentamento, ilustração, atividades práticas, a linha do tempo, oficina de jogos. O jogo da memória - trabalha a história do Movimento, a história do Assentamento. Os princípios do Movimento, os valores, da amizade, da receptividade, tudo isso está inserido na nossa prática no dia-a-dia (**Professora ZITA – entrevista**).

A professora deu ênfase ao trabalho com as crianças e com os demais professores/educadores, ocasião em que falou da organização escolar e do trabalho pedagógico: “Todas as decisões a gente faz uma roda com as crianças. Não é uma roda de combinados, é uma roda de organização. Uma outra escola, um outro tipo de organização social.” Destacou a atuação da Educadora em foco no conjunto escolar e na comunidade e afirmou:

A Educadora [...] ela acaba vivenciando também na forma como nos organizamos na escola. A escola não é desvinculada da comunidade, nem a comunidade tá desvinculada da escola. Depois que elas realizaram o Curso a prática delas ficou muito mais qualitativa; quando você está no meio que te favorece o conhecimento mais sistemático, mesmo, técnico também [...] Do meu ponto de vista o professor é um ser completamente político e se ele é esse ser ele consegue muito mais. Cada vez que eu reconstruo mais rico fica (**Professora ZITA – entrevista**).

A professora, então, observou mudanças na prática educativa das colegas que fizeram o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, pois, buscam articular os conteúdos curriculares com a comunidade, sempre a partir dos interesses dos alunos, mesmo que apareçam algumas contradições.

Do meu ponto de vista o que eu percebo aqui na escola é que as pessoas têm um carinho especial, mas elas ainda não conseguem [...] a maioria dos pais [...] fazer essa junção: do Movimento Sem Terra, da Escola, do conteúdo que essas coisas todas (**Professora ZITA – entrevista**).

Figura 2 – Faixa comemorativa do aniversário do assentamento



Fonte: Da autora

A atividade acima foi realizada como preparação para as comemorações do aniversário do Assentamento por meio de uma pesquisa como instrumento curricular e desenvolveu nos professores, nos alunos e na comunidade conhecimentos e habilidades para olhar, registrar e refletir acerca de sua prática pedagógica e da sua inserção social no Assentamento. As frases escritas na faixa expressam essa consciência e esse orgulho. **“Parabéns Assentamento Oziel Alves Pereira, pelos seus 17 anos. É aqui que plantamos nossos sonhos... É aqui que construiremos um novo amanhecer”.**

Segundo seus próprios relatos e dos entrevistados, problematizar a realidade e transformá-la em práxis foi um exercício constante da Educadora, em estudo, pois, no Trabalho de Conclusão de Curso ela realizou sua pesquisa a partir de uma

problemática levantada em sala de aula, sobre a sexualidade, envolvendo pais e alunos.

Então, eu acho que... acaba que de uma forma ou de outra a gente conquistando pessoas também com o Curso. Principalmente assim... valida mais também o que a gente diz. Às vezes de repente pensava: Ah! Professora aqui, formada só em magistério mesmo... num tinha tanto crédito na gente. Depois que... a gente fazendo um curso como esse eles... Oh aí tá trazendo lá da universidade isso, olha, da UFMG, querem saber, como tá discutindo, quando tem um ponto lá que tá em discussão eles querem saber e como é que a universidade tá tratando isso lá? Então sempre eles querem saber de mim, se tem novidade, como a Universidade tá tratando determinados assuntos relacionados à escola, qual a produção, eles querem aprender, então é bem aceita essa ideia (**EDUCADORA – entrevista**).

Podemos conferir essa contribuição na entrevista do professor Cláudio quando afirma que a Educadora envolve a comunidade no seu trabalho.

Ela envolve [...] quase todas as questões que envolve o trabalho coletivo no assentamento de limpeza, ela tem um envolvimento lá da Igreja... E na área de educação desenvolve vários trabalhos com as crianças, tem toda uma prática pedagógica que envolve a comunidade como um todo. Tem a questão política do Movimento ela defende o Movimento e tenta trazer isso com a Pedagogia da Educação do Campo aqui para o Assentamento [...] Ela consegue fazer essa integração com a comunidade e a sala de aula, com os meninos e com a comunidade, relação com os pais, reunião do Coletivo de Educação se tem algum problema na comunidade, sempre é uma das pessoas que tá puxando a discussão tentando resolver os problemas da melhor maneira possível, então ela tem uma postura política muito boa. Na área de Ciência... Ela tem uma postura muito boa em relação a trazer coisas que a gente convive naturalmente, que é ciência, prá dentro da sala de aula. Ela tem toda uma metodologia. Depois do curso... Politicamente foi um ganho muito grande as discussões, estudar a realidade (**Professor CLÁUDIO – entrevista**).

“Os educadores devem fazer o exercício constante de crítica e reflexão sobre a sua prática de ensino, no sentido de propor revisões e superar desafios” conforme destacam Faria et al. (2009, p. 86).

[...] destaca-se a pesquisa como uma possibilidade de romper com visões equivocadas da realidade, pela valorização constante do questionamento crítico e sistemático da mesma. Este exercício pressupõe análise das teorias, conteúdos e identificação de novos caminhos, novos entendimentos e novas respostas, o que presume a busca de bases teóricas sólidas para fundamentar as idéias e ações (FARIA et al., 2009, p. 87).

O professor Cláudio disse, ainda, que a Educadora “tem toda uma concepção junto com o Coletivo de Educação e fazem uma articulação com a escola e a comunidade”, a fim de que a proposta educativa do MST se materialize. “Claro que não consegue trabalhar toda a pedagogia do Movimento, tem entraves, o sentido coletivo é trabalhar essa educação” (FARIA et al., 2009, p. 87). Ressaltou a importância da formação política do educador e afirmou: “a formação política é um diferencial. Quando a pessoa tem uma formação política a postura dela é diferenciada”.

A escola segue as diretrizes curriculares do Estado e do Município, mas a Educadora e os demais educadores ligados ao MST ou aqueles que acreditam na proposta defendida pelo Movimento, conseguem, contraditoriamente, colocar elementos da proposta do MST, articulada ao Coletivo de Educação. Isso faz com que a escola ganhe uma identidade própria, buscando aproximação à dinâmica da escola do campo. Diz a Educadora: “existem desafios? Existem, mas a gente vai se organizando e tentando, a gente sabe que não é tudo bonitinho, que precisa melhorar” Segundo ela, outros professores e uma merendeira com quem conversei informalmente na escola, o importante é ver as crianças progredindo, “evoluindo nos estudos”, como disse uma dessas pessoas. Que as crianças possam sentir-se bem, que sintam a escola como parte da sua casa. “Aqui nós somos uma família, todo mundo ajuda, todo mundo participa” (**MARIA ROSA – Mãe – entrevista**).

Há um trecho da canção “construtores do futuro”, de autoria de Gilvan Santos<sup>18</sup> que representa bem essa ideia quando diz: “eu quero uma escola do campo onde esteja o ciclo da semente que seja como a nossa casa que não seja como a casa alheia”. Ao contrário da escola capitalista, a Escola do Assentamento Oziel Alves é acolhedora, segue uma dinâmica que envolve o conjunto da comunidade, ninguém precisa pedir licença para entrar. As pessoas sentem-se parte, a comunidade é parte da escola e esta é parte da comunidade.

O Curso veio contribuir mais ainda com a nossa prática aqui no assentamento enquanto educadora. Sou coordenadora do núcleo aqui da minha rua. Principalmente depois que nós fizemos o Curso a gente tem mais visão, clareza, [...]. As coisas que envolvem mais a comunidade são levadas para as reuniões de núcleo. As instâncias do movimento social, no caso do MST, a organicidade do Movimento está presente na vida escolar (**MART – entrevista**).

---

<sup>18</sup> SANTOS, Gilvan. **Cantares da educação do campo**. São Paulo: New Studio, jan. 2006. Construtores do futuro, faixa 15. 1 disco compact: digital, estéreo.

A escola constrói suas próprias normas, suas rotinas, mesmo pertencendo à rede pública de ensino, que tem uma estrutura e organização administrativa e pedagógica pronta. Entretanto, a atual gestão da rede pública vem acatando a proposta pedagógica desenvolvida pelo conjunto das escolas do Assentamento. Conforme falou a Educadora, por ocasião da visita de duas supervisoras na semana dos preparativos das comemorações do aniversário do Assentamento, já existe um relacionamento promissor com as escolas do Estado e do Município.

Isso significa que é possível superar o autoritarismo da escola capitalista em que a classe trabalhadora precisa pedir licença para entrar e, se lhe for concedida a licença precisa se esforçar para permanecer com sucesso. A aproximação com a metodologia do MST no Assentamento Oziel Alves poderá não só facilitar o trabalho pedagógico como, também, superar as dificuldades e distorções de um sistema que produz desigualdades e a exclusão da classe trabalhadora dos seus direitos. Conforme afirma Saviani (1998, p. 24), o papel da escola “é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Esse é um direito que só será universalizado numa escola de qualidade.

Ora, apesar de todo o esforço do grupo de professores e da comunidade, por meio das instâncias representativas, a escola ainda segue os padrões do modelo administrativo clássico. No seu conjunto, vem buscando libertar-se dessas amarras, trazendo para o seu cotidiano as discussões administrativas e pedagógicas pertinentes ao processo educativo, para que elas aconteçam de modo articulado. A ênfase na liderança, na tomada de decisões conjuntas, os espaços de reflexão, constituem estratégias na busca da autonomia da escola, por uma educação emancipadora. Assim disse uma das professoras entrevistadas: “a escola busca sua autonomia [...]. A forma como nos organizamos [...]. Essa organização está articulada à coordenação geral do Assentamento” (**Professora ZITA – entrevistada**). Tais dificuldades podem significar um momento rico, como lembra Frigotto (1996, p. 76) a respeito da atual crise econômica e social: “encontramo-nos num desses momentos de profunda crise, caracterizados por Antonio Gramsci como sendo uma situação onde as velhas relações não se esgotaram ou não morreram e as novas ainda não puderam nascer”. Pergunta Frigotto: “que tipo de projeto de sociedade devemos buscar construir? Que tipo de valores e de conhecimento devemos desenvolver? Quais as implicações para a formação e a profissionalização do



educador?” (p. 77). São questões essenciais na sobrevivência da humanidade e cuja solução só será encontrada nas lutas dos “movimentos sociais para constituir uma visão contra-hegemônica em educação, buscando consolidar uma perspectiva política emancipatória de sociedade” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 87). Manacorda (2007, p. 102), citando Marx, aponta tarefas e possibilidades, pois: “A humanidade, diz ele, se coloca sempre apenas as tarefas que pode resolver, porque, caso observe melhor, se achará sempre que as próprias tarefas surgem apenas onde as condições materiais para sua solução já existem ou, pelo menos, estão *in fieri*”.

Durante as entrevistas e as conversas em diversos espaços e por ocasião das observações realizadas na escola, foi possível notar uma estreita relação entre a escola, a comunidade e o MST, cuja intencionalidade pedagógica permeia esse processo.

No nosso entender, é nesse contexto que podem emergir as práticas pedagógicas emancipatórias, nas quais os grupos que se organizaram para realizar a festa de comemoração da Ocupação e em outras oportunidades realizam o que Pistrak considera essencial na organização do coletivo infantil:

o círculo das preocupações infantis se amplia, crescendo a ideia da necessidade de organização maior [...] tem base mais ampla [...] cria condições favoráveis ao surgimento das crianças de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade maior [...] (PISTRAK, 2009, p. 180).

As falas e as atividades revelaram esses aspectos como pode ser observado no trecho da entrevista a seguir:

[...] nós formulamos nossas propostas e queremos criar nosso próprio modelo de escola, nosso modelo de educação. Esse é nosso papel como militantes, como pais e mães, educadores, membros da comunidade. Não podemos mais aceitar o modelo da escola urbana. Isso já provou que não funciona porque não respeita a cultura local, não vê o educando como sujeito, [nem o professor]. A escola capitalista ignora que temos um saber, uma história; nosso jovem, nossas crianças, os adultos, as pessoas mais velhas, todos aqui têm uma história e uma história de luta, têm um aprendizado que trouxeram, que foram construindo ao longo dessa luta, ao longo de suas vidas. As crianças têm histórias. É essa escola que queremos, que estamos construindo. Em conjunto. Não dá para separar escola, comunidade e MST. O modelo de educação que estamos construindo segue os princípios do MST. Não é só para nossa escola, mas para o campo (JESSÉ – Pai e militante – entrevista).

Por isso, no Assentamento Oziel Alves, a escola cumpre uma função social importante, à medida em que tece laços com as famílias, com a comunidade e com o Movimento Social, construindo um processo de intervenção na realidade, com vistas à transformação. A escola passa a ser um lugar e não mais uma arena que perpetua o jogo hegemônico. Torna-se um lugar porque congrega todos os atores envolvidos no ato educativo com seus valores, ideais, sonhos e utopias, para a construção de um processo educativo transformador que emerge das práticas pessoais, e comunitárias.

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos [...] Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo – têm, em maior ou menor escala a sua dimensão pedagógica (BRANDÃO, 2002, p. 20).

Esse processo de atuação coletiva ocorre por meio dos princípios que regem a vida da comunidade, com base na filosofia do MST e nos princípios pedagógicos pregados por esse Movimento. Assim, tornam-se processos sociais educativos nos quais o ensino e a aprendizagem circulam entre as pessoas. Aqui talvez possamos criar uma imagem semelhante ao que Brandão (2002, p. 13) expressa: “educação existe por toda parte e antecede a escola [...] A educação existe onde não há escola e por toda parte, nos mais diversos espaços de convívio social e podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra”.

Ainda conforme Brandão (2002, p.13-14), “a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida [...] Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder”.

Esse autor expressa que a educação e o aprendizado se dão pela troca, pela observação, pelo diálogo, pelas relações cotidianas e pela produção do conhecimento em todas as áreas e em todos os níveis. Há um “envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens” (BRANDÃO, 2002, p. 24).

Nas atividades realizadas na escola e na comunidade explicitam as condições básicas da formação do coletivo como instância educativa na Educação do Campo, pois que, “as crianças e também os homens em geral formam um ‘coletivo’ quando

estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos” (PISTRAK, 2009, p. 177).

Ora, a Educação do Campo, no conjunto das lutas pelo direito à terra, constitui-se gradativamente num interesse social inalienável e vem conseguindo alguns avanços, especialmente pela articulação dos movimentos sociais e do acúmulo das experiências já desenvolvidas nessa área, tais como dos Centros Familiares de Formação por Alternância, pelas escolas do MST, e as experiências educativas do movimento sindical, conforme aponta Queiroz (2004, p. 26).

O estudo da história de vida e da trajetória da Educadora constituiu um esforço no sentido de mostrar que as relações contraditórias na luta por condições de vida digna podem construir a solidariedade e a possibilidade de uma nova ética materializada num projeto de transformação do MST, onde a educação é um instrumento privilegiado para a mudança.

Essa é a nossa esperança.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS I – NOVOS OLHARES

Aqui apresentamos os significados e a importância da formação do educador do campo, pelo diálogo na perspectiva universal-singular, envolvendo os sujeitos da pesquisa, à luz das contribuições dos teóricos e estudiosos, na reflexão de outras propostas de formação na mesma lógica.

Ao chegar a esta etapa do trabalho, não o finalizo, mas, sim, passo a tecer algumas considerações relevantes no desenvolvimento da pesquisa e da minha caminhada político-pedagógica. Longe de ser uma conclusão, apresento reflexões e propostas pedagógicas que, no contexto do Movimento da Educação do Campo, dos seus princípios e estratégias de luta, são possíveis e necessárias de serem materializadas na formação de educadores do campo.

O olho, janela da alma, é o principal órgão pelo qual o entendimento pode ter a mais completa e magnífica visão dos trabalhos infinitos da natureza [...]. O olho é a mediação que conduz a alma ao mundo e traz a o mundo à alma (LEONARDO DA VINCI apud BOSI, 1988, p. 75).

### 6.1 APÓS A TRAJETÓRIA AS DESCOBERTAS E OS DESAFIOS: RETOMANDO ALGUNS FIOS PARA TECER AS CONSIDERAÇÕES

Como eu gostaria de retomar o percurso metodológico, as idas e vindas da pesquisa e seus desdobramentos, bem como parte daquilo que não foi aqui contemplado, na apreensão das percepções e dos novos olhares das Educadoras, no sentido colocado no título desta tese e expresso por Chauí:

Da raiz indo-européia *weid*, ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Esse laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o verbo grego *eidô* exprime. *Eidô* – ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, *saber* e – no latim *video* – ver, olhar, perceber – e *viso* – visar, ir olhar, ir ver, examinar, observar. O que vale mesmo é a colocação do tema, algumas questões iniciais, outras levantadas no caminho, e, ainda, aquelas que ficam, que nos remetem a outros estudos (CHAUI, 1988, p. 35).

Este trabalho representa uma tentativa na construção desse olhar, do ponto de vista dos autores e teóricos, mas, sobretudo, dos sujeitos participantes, pois: “quem olha, olha de algum lugar” (CHAUI, 1988, p. 33). Para compreender o

caminho, as experiências e os referenciais teóricos que compuseram a pesquisa, valho-me de Chauí, quando diz:

É a aptidão visual para o discernimento que leva Horácio, na *Arte Poética*, a afirmar que “a mente é movida mais lentamente pelo ouvido do que pelo olho, que faz as coisas parecerem mais claras”. E é a aptidão visual para sustentar a evocação que leva Quintiliano, nas *Instituições Oratórias*, a recomendar ao retórico “ser conveniente fingir que temos diante dos olhos as imagens das coisas, das pessoas e das palavras” (CHAUÍ, 1988, p. 38).

Para ver melhor, é preciso instrumentalizar o olho, assim também a mente: as teorias e outros modos de ver dos cientistas e estudiosos construíram as categorias de aproximação de um real complexo, com múltiplas determinações numa dinâmica dialética e concretamente vivida nas relações sociais.

Por isso, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, como método, utilizo **totalidade, historicidade, contradição, complexidade, dialeticidade, praxidade, cientificidade, concreticidade.**

Na caminhada ora empreendida, procurei relacionar Terra, Educação e Escola a partir das práticas dos sujeitos das observações e da literatura, principalmente, com as reflexões e o olhar de Arroyo (2003); Caldart (2000, 2004, 2008); Antunes-Rocha (2009); Molina (2004); Freire (2005, 1997); Gramsci (1991); Makarenko; Mézaros (2005); Freitas (1995); Frigotto (1991, 1997) e Manacorda (2007); Marx (2007, 2008); Morin (1997, 2000, 2001, 2003, 2010); Mochcovitch (1988); Pistrak (2008) e Saviani (2007, 2008). E ainda os documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que trata das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

### **6.1.1 A práxis social e pedagógica no Assentamento Oziel Alves: modos de ver e fazer**

Na busca de obter nos espaços formativos as informações, os modos de ver e fazer, tanto na comunidade, quanto na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG e seus reflexos na práxis pedagógica das Educadoras em estudo. Procuo fazê-lo do ponto de vista dos dois projetos econômicos e sociais em disputa no campo brasileiro: o projeto capitalista, representado pelo agronegócio e o projeto

camponês, numa perspectiva de produção da vida, na direção de romper com a lógica do capital e instalar outro modelo, contra-hegemônico, voltado para o campo como espaço de produção da vida.

Convivendo algum tempo no Assentamento Oziel Alves, participei da construção do meu objeto de pesquisa, procurando a compreensão da realidade onde se inserem os sujeitos dessa investigação, na perspectiva de Wolff citando Vygotski: “A adoção do método dialético supõe a observação dos fenômenos em relação e em processo, de maneira que seja possível alcançar sua totalidade” (WOLFF, 2007, p. 129). Para Vygotski, “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (VYGOTSKI, 1995, p. 67 apud WOLFF, p. 129).

As práticas educativas do MST vão além da terra e englobam outras lutas pela existência; educação e escola constituem uma dessas lutas, porque não se podem dar desvinculadas das lutas pela terra e por outras questões sociais, Buscar a superação das contradições entre o projeto histórico capitalista, individualista e o projeto que se quer para um outro modelo de sociedade – essa é a essência da formação de militantes. Segundo Gramsci, citado por Manacorda (2008, p. 48),

as massas populares elaborarão por si mesmas a sua cultura, consciente ou inconscientemente. Elas possuem suas próprias idéias, criadas por sua condição social, tão diferente da situação da classe dominante e dos intelectuais que foram até agora os criadores de cultura [...] não existe fato mais grandioso e mais belo do que este de que serão testemunhas e participantes as próximas gerações: a criação pelas coletividades de trabalhadores de uma espiritualidade comum, rica e livre.

Os Assentados demonstram todo o tempo uma práxis social e pedagógica que se constitui na sua própria luta e ocorre nos espaços formativos do MST: reuniões, cursos e encontros formais (regionais ou nacionais), congressos, marchas e ocupações. O MST, por meio de sua organização e ações, promove esses espaços e oferece instrumentos para seus militantes, como afirma um dos moradores do Assentamento “Uma das maiores preocupações do Movimento Sem Terra é de formação dos seus militantes, isso ele dá de sobra prá gente” (Presidente da Associação – entrevista). A Educadora em foco e a Educadora Sílvia dizem: “o curso nos mostrou o caminho; agora é buscar mais”, confirmando a necessidade de uma educação permanente, de continuidade dos estudos, pelo desejo de conhecer mais, como escreve Aristóteles na abertura da *Metafísica* e citado por Chauí:

Por natureza todos os homens desejam conhecer. Prova disso é o prazer causado pelas sensações, pois mesmo fora de toda utilidade, nos agradam por si mesmas e, acima de todas, as sensações visuais. Com efeito, não só para agir, mas ainda quando não nos propomos a nenhuma ação, preferimos a vista a todo o resto. A causa disto é que a vista é, de todos os sentidos, aquele que nos faz adquirir mais conhecimentos e o que nos faz descobrir mais diferenças (ARISTÓTELES, 980, p. 21-25 apud CHAUI, 1988, p. 38).

Por isso é que uma formação permanente de professores possibilitaria a reflexão crítica sobre a prática, propiciada pelos saberes desenvolvidos nos conteúdos e atividades, num diálogo com autores, teorias e modos de ver. Diz Santo Agostinho:

Pensar parece nascer do olhar, será como um olhar ou um modo peculiar de olhar (com o olho do espírito). O laço interno entre ver e conhecer intelectualmente transparece no surgimento da expressão *lumem naturale* com que o cristianismo filosófico designa a razão humana: *Deus é lux* – “luz dos homens, luz que brilha nas trevas [...] luz verdadeira que ilumina todo homem que vem a este mundo”, escreveu o evangelista João – atividade pura e fonte de toda luminosidade; e o espírito humano é *lumem*, receptáculo da luz, o iluminado pela luz da verdade. É *lumina* [...] são os olhos (CHAUI, 1988, p. 39).

Essa luz está relacionada, sem dúvida, ao conhecimento historicamente acumulado, como conteúdos, práticas e estratégias ou procedimentos elaborados, principalmente nas e pelas agências educacionais, entre elas a Universidade, como diz Wolff sobre as obras de Vygotski, Luria e Leontiev:

Através de suas pesquisas, estabeleceram a importância da socialização do conhecimento no âmbito da escola, considerando esta uma instituição que é um marco no desenvolvimento humano. A passagem do pensamento e do conhecimento do senso comum para o pensamento e o conhecimento produzidos cientificamente, é um processo de grande importância, no qual a experiência da escolarização cumpre uma função essencial e específica (WOLFF, 2007, p. 153).

O fato de ter convivido com práticas educativas numa perspectiva histórica e cultural, fez-me pensar e enxergar horizontes de que uma educação emancipadora deve ocorrer em todas as instâncias e níveis da educação formal (escolarização) e informal (outras instâncias). As práticas sociais desses sujeitos – militantes são também educativas, pois, por meio delas há uma compreensão da realidade e seu tensionamento, mesmo que não totalmente. Diz Santo Agostinho, citado por Chauí,

no meu modo de pensar, é cego quem não pode pensar – saber, mesmo um pouquinho só. Conhecer é clarear a vista, como se o saber permitisse, enfim, olhar. Clarear a vista é ensiná-la a ver os signos da escrita e da leitura. Ver é pensar pela mediação da linguagem. Aqui, olhos e palavra não são rivais (CHAUÍ, 1988, p. 39).

Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o inferior (GRAMSCI, 1991, p. 131).

O caminho até aqui foi cheio de desafios, chamamentos, descobertas e muito mais interrogações, receios, dúvidas quanto ao objeto, trajetória e o método de conhecer, e o sentido da pesquisa. Apesar de ser um campo “conhecido”, e fazer parte da minha trajetória, tanto a formação de professores, quanto a Educação do Campo, talvez fosse difícil o distanciamento epistemológico, pois que, a pesquisa qualitativa implica no envolvimento do investigador no processo. A pesquisa tornou-se, então, um rico processo de conhecimento construído, justamente, no contato com a realidade que eu pretendia investigar: as percepções e o significado do Curso de Formação (LECampo) da UFMG, e suas relações com a práxis pedagógica. Vivenciei nesse tempo perplexidades e mudanças que exigiram escolhas e definições quanto ao material coletado, as técnicas e métodos para fazê-lo, de modo a tornar esse conhecimento significativo, para pensar e produzir os conhecimentos específicos, que mais interessam à formação de educadores do campo, na contribuição para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica.

Nesse sentido,

a dialética será o instrumento primordial do conhecimento [...] a dialética como diálogo e *Paidéia*, a pedagogia para a conversão do olhar que deverá desprender-se do sensível (corpo e imagem das coisas) para alçar-se ao inteligível, na pura contemplação do *eidós*. Justamente porque a linguagem se faz condição do olhar espiritual [...], Platão narra o mito de Thot sobre o nascimento da escrita, suas relações com a fala, sua necessidade para o conhecimento e seus perigos, chamando-a de *pharmakós*, vocábulo que significa remédio, veneno e máscara (maquiagem). [...] Se a linguagem é via de acesso à visão do *eidós*, preparar-se para ver é dizer por onde se deve começar o olhar (CHAUÍ, 1988, p. 47-49).



Nesse caso, passamos da fé perceptiva à atitude analítica “que decompõe a visão em qualidades das coisas e sensações (dos olhos)”. Ou as refaz nos olhos e no cérebro (visão empirista) ou na consciência (na versão intelectualista). “a atitude analítica, no desejo de explicar e compreender, quebra a promiscuidade ingênua entre os olhos e as coisas; recusa, escreveu Merleau-Ponty que ‘a volubilidade seja uma propriedade essencial do olhar’ e, sobretudo, destrói seu anonimato primordial” (CHAUÍ, 1988, p. 45).

A complexidade, no paradigma emergente, concebe a sincronicidade da realidade interior – quem olha – com a realidade exterior: o conhecimento, nesse contexto, tende a ser não dualista em todos os aspectos cognoscíveis do real, tomado em sua totalidade, em suas relações, como discutimos no referencial teórico.

A análise na perspectiva das referências teórico-metodológicas, utilizadas na pesquisa, permitiria afirmar que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, primeira turma, do ponto de vista das Educadoras, trouxe contribuições à formação de educadores do campo, dando materialidade à Educação do Campo, não só como parte do sistema educacional brasileiro, mas, também, como direito da população do campo a uma educação que atenda a seus interesses. Ora, tais interesses só se concretizam e se legitimam, se inseridos no contexto histórico que permeia as relações sociais que ocorrem nas diversas instâncias dessa Educação e na sua síntese que se está construindo uma Pedagogia do Campo, com a cooperação das universidades públicas, dos movimentos sociais, dos trabalhadores do campo, na luta pela terra, a educação e outras políticas públicas do campo.

Na construção de uma Pedagogia do Campo, insere-se, nessa pesquisa, a luta pela escola do Assentamento Oziel Alves, cujas práticas educativas e pedagógicas são permeadas pelas intencionalidades do MST e os valores defendidos, como: cooperação, participação e organização coletiva. As práticas educativas e esses valores mobilizam as lutas em outros espaços da vida social, como a política de educação do município, no que se refere à contratação de professores do próprio Assentamento, à elaboração da proposta pedagógica pela própria escola, com a participação do Coletivo de Educação, bem como a realização de atividades e projetos pedagógicos com a comunidade. Embora o sistema educacional reafirme e estimule o protagonismo e a participação dos pais e da comunidade no processo educacional, não pudemos perceber o envolvimento

efetivo dos profissionais da rede de ensino, seja estadual, seja municipal nesse processo. Parece-nos que o sistema educacional “permite” que tais iniciativas aconteçam; entretanto, elas se constituem brechas e caminhos que a escola do Assentamento e a comunidade devem abrir para concretizar um novo modo de ver e transformar o mundo. Isso significa “ocupar a escola” que, na concepção de Caldart (2000, p. 137, grifos da autora), é “*produzir a consciência da necessidade de aprender, ou de saber mais do que já se sabe. [...] produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nessa perspectiva*”.

Assim, prossegue a autora,

o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra [...] e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerias do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2000, p. 146-147).

Nos depoimentos e nas atividades desenvolvidas na escola do Assentamento Oziel Alves, pudemos perceber que é necessário que esta ocupação da escola se faça também pela capacitação dos educadores em serviço, no domínio da Língua Materna e dos instrumentos de organização do pensamento com lógica, clareza e coerência. No nosso entender, a capacidade de compreensão do que é feito ou dito; do que é escamoteado, bem como a argumentação para contrapor-se às práticas autoritárias do sistema oficial, poderão contribuir na afirmação do projeto de Educação do Campo como prática social articulada a um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico. Essa é uma discussão que precisa ser aprofundada, pois os militantes precisam apropriar-se desses instrumentos.

Nesse sentido, seria também um caminho do progresso na formação de uma consciência crítica, a socialização das propostas pedagógicas ou de gestão escolar, bem como as formas de organizá-las, nos fóruns de discussão, tanto do Movimento, quanto de outras instâncias de formação, materializando o que as universidades e as escolas de formação de professores propõem em direção a uma pedagogia crítica, a partir da prática pedagógica e social.

Essas práticas vão além da conquista da terra. Elas abrangem as condições de existência porque englobam políticas sociais que contribuem para a materialização da existência com dignidade.

A pesquisa com o grupo de Educadoras trouxe elementos que nos permitem associar a formação acadêmica à prática pedagógica, destacando-se: o trabalho coletivo, a articulação com a luta social, uma gestão participativa e o envolvimento da comunidade com a escola, mesmo que em algumas comunidades não ocorra de forma efetiva. Esse conjunto de elementos está associado à intencionalidade do Curso de Licenciatura, presente nos seus objetivos e princípios político-pedagógicos, tais como: “formação de docentes comprometidos com a realidade social, cultural, política e econômica do campo, especificamente no que diz respeito às áreas da Reforma Agrária”, garantindo uma Educação Básica “comprometida com a luta pela transformação das condições de vida no campo e na sociedade [...]” (UFMG, 2005, p. 4).

Ao identificarem o potencial do Curso, suas contribuições para qualificação de sua prática educativa, as Educadoras passam a refletir sobre sua própria prática, seu jeito de atuar e suas dificuldades, conforme destaca a Proposta do Curso.

Os Movimentos Sociais em luta pela terra conhecem estas dificuldades e, por isto, já em suas primeiras reivindicações, afirmam a importância da criação de cursos específicos para formação de professores que levem em conta as necessidades da realidade do campo não só enquanto espaço cultural, político e econômico, mas também na seleção dos sujeitos que irão construir esta educação como docentes. Neste sentido este projeto preocupa-se com uma formação que atenda as necessidades de formação de sujeitos que residem no campo, de forma específica, nos Assentamentos da Reforma Agrária (UFMG, 2005, p. 5).

Foi importante para o estudo e para a própria pesquisadora o contato com a realidade, ver e ouvir as pessoas do lugar, diretamente envolvidas com as questões educacionais que vão além da escola. Foi prazeroso ouvir discursos, em que os entrevistados falam da luta pela terra, por educação, escola e melhores condições de vida, e reconhecem a diversidade, falam da cultura, do modo de produção capitalista, de um projeto de desenvolvimento que considere a pessoa em todas as suas dimensões. Nesse contexto foi discutido o papel determinante do MST como Movimento Social que defende uma sociedade socialista, por meio de ações que garantam não só a ocupação da terra, mas, também, o funcionamento efetivo dos

serviços públicos de saúde, educação, agricultura, moradia e outros, necessários à vida física e social das famílias.

Os significados e a importância dessa formação, bem como os aspectos presentes e necessários a uma práxis transformadora, apareceram nas falas dos entrevistados, ainda que, de modo impreciso, articulando a Pedagogia do Movimento, às ações do cotidiano do Assentamento. Essas reflexões responderam a questão central da tese, para compreender a concepção de emancipação de um movimento social e seu papel nos processos formativos, tanto do educador do campo, quanto na formação dos seus militantes. Essa formação, aliada aos princípios da Educação do Campo poderá, na percepção dos envolvidos, contribuir na superação dos limites e na emergência das possibilidades – o que poderá representar uma contribuição dessa pesquisa à formação do educador do campo e os seus possíveis desdobramentos. Nesse aspecto, consideramos a importância da educação do olhar e as suas relações com a linguagem.

Ver lança-nos para fora. Ouvir volta-nos para dentro [...]. A verdadeira causa pela qual recebemos a vista e a audição é estarmos destinados ao conhecimento. Voltando-se para o interior, a audição nos faz começar ali onde todo saber deve começar, interpretação socrática do oráculo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo” (CHAUÍ, 1988, p. 47).

Por isso, a educação da linguagem e seu domínio constituem instrumento essencial para a compreensão e análise dos aspectos da realidade e das suas relações, pois, “se a linguagem é via de acesso à visão do *eidós*, preparar-se para ver é dizer por onde se deve começar a olhar” (CHAUÍ, 1988, p. 49).

Embora a escola tenha sido concebida e organizada sob os parâmetros do modelo capitalista e sua visão de mundo, contraditoriamente, ela estimula e até incorpora as práticas de participação da comunidade. As discussões sobre as contradições entre a escola tradicional e a escola do campo, constituíram-se pontos que fundamentaram nossa trajetória desde a primeira entrada em campo e os dados da fase empírica da pesquisa. Entretanto, as escolas de atuação das Educadoras, mesmo com essa organização conservadora, apresentam indícios de mudança, umas menos e outras mais, como a contratação de professores militantes e anteriormente citada; eleição para diretora e elaboração do Projeto Político Pedagógico. Os diálogos caminharam na direção de vincular as lutas e conquistas não só à escola e à educação, mas a um projeto de desenvolvimento que considere o Campo e suas especificidades.

Na Educação do Campo, os processos de luta e resistência no campo não compõem o contexto que apenas acolhe as práticas educativas como práticas sociais, ele se constitui, através de suas múltiplas atividades e estrutura de poder, de direito, de conhecimento, em contextos educativos específicos (JESUS, 2004, p.117).

Aqui, a mudança de paradigma traz à tona a discussão sobre a crise em torno do modelo de racionalidade cartesiana, que teve a fragmentação levada às últimas conseqüências gerando formas de vida insustentáveis, principalmente no que se refere à separação homem/natureza, sujeito/objeto, responsável por uma visão dicotômica com reflexos na vida individual e social. Para superação dessa lógica

[...] a formação dos sujeitos está diretamente implicada criticamente ao contexto local, nacional e internacional, pois para se situar no mundo, é preciso que exercitemos o pensamento contextual, em que não se separam os fenômenos nem se os reduzem para explicá-los. Este pensamento consiste em analisá-los como fenômenos multidimensionais que possuem relações, interrelações e implicações mútuas, podendo ser solidários e conflitivos ao mesmo tempo (JESUS, 2004, p. 118).

Considerando que vivemos um período de transição paradigmática sem fim, conforme Boaventura Santos citado por Jesus (2004, p. 111), esse paradigma

[...] funda essa ideia a partir das formas de reorganizações das lutas sociais e experiências emancipatórias presentes em todos os campos estruturais da sociedade. Essa transição paradigmática se apóia em três transformações: do poder em autoridade partilhada; do direito despótico em direito democrático e do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação.

Se, como diz Marx (2008, p. 45) “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”, a compreensão do mundo supera a manipulação do mundo, pois sujeito e conhecimento do mundo se produzem mutuamente.

Só desaparecerão as condições que criam impedimentos à liberdade do homem, quando este projeto for uma finalidade da consciência coletiva e tiver por correlato a supressão final de toda forma de alienação do trabalho. Só se deve esperar este resultado quando a consciência da grande maioria dos trabalhadores, e dentre eles, na vanguarda os pesquisadores e trabalhadores científicos, estiver habitada por esta finalidade, pois somente então se criarão as condições objetivas para realizá-la (PINTO, 1979, p. 371).

Uma das formas de desmistificar a lógica do paradigma conservador é experienciar e aplicar outras formas de produzir um conhecimento superador, na direção das diferentes possibilidades de construção de um conhecimento-emancipação desenvolvido pelos movimentos sociais nos últimos anos. Nesse aspecto, a Pedagogia da Alternância oferece caminhos e um novo olhar na formação dos educadores do campo, que pode contribuir na construção de um novo conhecimento e uma nova práxis pedagógica.

## 6.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO

Considerando as experiências desenvolvidas pela Pedagogia da Alternância na formação de educadores do campo, faz-se necessário apresentar um conceito de Alternância, embora esse conceito não conste do glossário das ciências da educação na sociedade brasileira como afirma Silva (2003). Um levantamento das produções teóricas, realizado por essa mesma autora e por outros estudiosos da Pedagogia da Alternância no Brasil, revelou a existência de uma lacuna na área educacional. A partir dos anos 2004 uma produção a respeito das experiências em Alternância e da sua trajetória-história na França e no Brasil, vem despontando com um viés teórico importante, na medida em que estudiosos de universidades, dos movimentos sociais do campo e dos Centros Familiares de Formação em Alternância vêm produzindo, por meio da escolarização formal, em cursos de graduação e pós-graduação, incentivo à pesquisa, discussões e reflexões dentro do movimento que envolve a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, em todos os espaços educativos, formais ou não formais. Nesses espaços o conceito de conhecimento científico é uma presença marcante e não só, mas o processo de produção do conhecimento científico.

Conforme entendimento de Gimonet (2007, p. 22) essa pedagogia nasce do engajamento de pais sindicalistas, “atores engajados em seu meio. Estavam impregnados da preocupação pelo futuro dos seus filhos, de sua profissão, da agricultura, da vida rural”. E diz mais: “[...] Foi na simplicidade do cotidiano que nasceu a pedagogia da complexidade” (GIMONET, 2007, p. 22).

No nosso entender, a Pedagogia da Alternância é uma rica possibilidade para um novo olhar, um novo fazer e produzir conhecimentos, a partir da prática e

voltando a ela, apoiada numa nova epistemologia, numa nova teoria do conhecimento, se transformada em instrumento metodológico para os educadores das escolas do campo, principalmente os cursistas e egressos das Licenciaturas em Educação do Campo.

A minha experiência na formação de educadores, pela Pedagogia da Alternância, desenvolveu-se, por oito anos, e durante a elaboração desta pesquisa, e se tornou um olhar mais acurado das práticas locais dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) – implantados no Brasil, desde 1968, no Estado do Espírito Santo. Aqui apresento os processos educativos construídos nesses Centros como possibilidades na formação do educador do campo.

A discussão da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância impõe um compromisso permanente de repensar o papel da prática pedagógica voltada para a realidade do campo. Um dos pilares da Pedagogia da Alternância é o desenvolvimento sócio-profissional e, nesse entendimento, o mundo do trabalho constitui-se eixo epistemológico e, ao mesmo tempo, suporte para a formação do jovem, e sua inserção política e social, nas comunidades onde vive e trabalha, na e pela ação coletiva e cooperativa. A Pedagogia da Alternância busca, assim, a construção da autonomia, por meio do conhecimento, novas tecnologias e organização social e da produção. Sob essa lógica, ela poderá constituir-se um instrumento valioso na promoção do desenvolvimento sustentável, com vistas à melhoria da qualidade de vida das comunidades envolvidas, potencializando, sem dúvida, as ações e os resultados alcançados por outros movimentos sociais e sindicais do país.

A alternância como metodologia se constitui, assim, na

organização do tempo e acaba sendo aceleradora de dimensões pedagógicas importantes na formação dos educadores, entre elas a de intencionalizar o processo de formação na perspectiva da práxis, no que as atividades de pesquisa podem contribuir significativamente (CALDART, 2006, p 13).

As experiências dos CEFFAs em vários estados do país, utilizando a Pedagogia da Alternância, por meio de estratégias de ação e atenção junto às populações do campo, vêm contribuindo significativamente para implementação de uma educação inclusiva, em oposição ao histórico modelo hegemônico que exclui e marginaliza.

Os cursos realizados por esses Centros em Alternância envolvem as famílias, que participam da organização e operacionalização do processo educativo, adquirem conhecimentos e práticas para desenvolver melhor suas técnicas, sua compreensão sobre um ambiente sustentável, com manejo adequado para melhor entender, respeitar e lidar com os processos da natureza. Essas famílias defendem um projeto que esteja dentro das políticas nacionais para o campo, que envolvam governo e sociedade. Um projeto que integre as diversas políticas e sua adequabilidade ao desenvolvimento sustentável das comunidades, ou seja, na concepção de Queiroz (2004, p. 104)

é necessário que as pessoas aprendam a refletir, de forma crítica, sobre seu lugar no mundo e a considerar o que significa desenvolvimento sustentável para elas e para sua comunidade. Isto, hoje, de acordo com as idéias de Edgar Morin, exige pensar complexamente. A complexidade suscita questões em cadeia. Para isso é necessário articular ciência do Homem e ciência da Natureza, como aponta Morin. Significa, pois, pensar o sistema social como organização.

Nessas localidades, o trabalho pedagógico se inicia a partir do diálogo sobre como articular políticas públicas e agricultura familiar para o desenvolvimento sustentável e o papel das organizações das comunidades. E, ainda, como fortalecer essas organizações e influência na elaboração de políticas públicas, principalmente a respeito da Educação do Campo.

A Pedagogia da Alternância é, então, o eixo norteador da prática pedagógica trabalhando criticamente a formação do educando por meio dos conhecimentos teórico-práticos e na vivência comunitária, com vistas à melhor qualidade de vida no seu meio e à sua capacitação para o trabalho no campo. Daí porque aprender e ensinar fazem parte de um processo relacional e vivencial: o desafio é trabalhar numa perspectiva global e local, produzindo “um conhecimento sobre as condições das possibilidades” (SANTOS, 2004, p. 77).

Ao prefaciando a obra de Marlene Ribeiro (2010), Frigotto afirma:

É na relação contraditória entre movimento camponês, trabalho, educação que se encontra o objeto focalizado nessa obra: os princípios/fins da liberdade, autonomia, emancipação sobre os quais se assenta a formação humana. Nessa formação, por sua vez, tendo por base o caráter social do trabalho, se articulam dialeticamente o trabalho, a educação e a cooperação (RIBEIRO, 2010, p.13).



Ora, para que os agricultores familiares possam incorporar princípios e valores de sustentabilidade às suas práticas cotidianas, torna-se necessário um processo educativo permanente, de educação e trabalho, possibilitando aos indivíduos e à comunidade a tomada de consciência do seu meio ambiente. Isso ocorreria articulando aquisição de conhecimentos, valores, habilidades e práticas, com base nos seus saberes e suas experiências, que os instrumentalizem a agir – individual e coletivamente – para resolver problemas relativos ao que e como produzir, e como conciliar preservação e produção, bem como, as necessidades e perspectivas de ganhos econômicos com estabilidade ambiental. De maneira contextualizada, a Pedagogia da Alternância oferece aos estudantes agricultores-familiares, oportunidades para o conhecimento e a prática de uma metodologia estratégica e inovadora e novos espaços de aprendizagem para qualificar profissionalmente adolescentes e jovens para a agricultura familiar, nas séries finais do Ensino Fundamental (6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> série) e no Ensino Médio. Este último oferece, também, a formação profissional, como Técnico em Agropecuária, sob os eixos básicos de: formação integral (técnico-científica; intelectual e profissional; numa perspectiva humanista, ética e econômico-social); o mundo do trabalho e as tecnologias sociais. Diz Queiroz (2004, p. 105):

É preciso formação, ciência e técnica para que essas comunidades avancem e possam melhorar sua qualidade de vida e dos demais, com impacto na qualidade de vida do Planeta ou do cosmos, como dizem alguns cientistas que já fizeram uma caminhada maior [...]. Há que se considerar aqui uma relação intrínseca entre conhecimento técnico e teórico, como geradores de processos emancipatórios [...].

Pensar a vida no campo, hoje, é também pensar a relação campo-cidade, no modelo capitalista em desenvolvimento no país. Nesse contexto, a ocupação de terras improdutivas, bem como a sua transformação em assentamentos, constitui espaço de luta e resistência para revalorização da agricultura familiar, em outras bases, considerando que, 75% da produção de alimentos no país provem das pequenas propriedades da agricultura familiar e camponesa, segundo dados do censo agropecuário divulgado pelo IBGE em 2006 e ratificado em 2009. “O Censo Agropecuário registrou 12,3 milhões de pessoas trabalhando na agricultura familiar (74,4% do pessoal ocupado no total dos estabelecimentos agropecuários)”.

No Censo Agropecuário de 2006 foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar. Eles representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da sua área (IBGE, 2009).

Propomos, então, que esses educadores disponham de conhecimentos e práticas para atuar na formação profissional dos adolescentes e jovens dessas comunidades, dentro da perspectiva da Escola de Tempo Integral, já proposta pelo poder público e presente na LDB 9.394/96. Isso constituiria uma “ocupação” completa da escola, como os Movimentos Sociais do campo pretendem. Por outro lado, a articulação da escola com a comunidade, e esta como espaço de aprendizagem profissional, nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), contribuiria, sem dúvida, para a permanência das famílias, dos trabalhadores e também dos professores. Estes poderiam desenvolver oficinas e atividades de qualificação profissional, de acordo com a demanda, interesses e possibilidades e, não apenas atividades de reforço escolar, de artes ou esportivas, como tem acontecido.

Segundo Freire (1996, p. 615)

a escola de horário integral, aberta à comunidade – infantil juvenil e adulta – possibilita intensa troca entre a vida comunitária e o processo educacional, tanto no trabalho cotidiano com o aluno quanto no trabalho – experiências educativas com a própria comunidade residente em torno de seu espaço físico.

Nesse contexto, a proposta de alternância oferece uma educação que incorpore e reorganize os saberes dos trabalhadores do campo sob bases técnico-científicas, constituindo um conhecimento socialmente útil para as comunidades e para o país.

De acordo com Queiroz (2004, p. 102),

[...] entre os saberes adquiridos na escola e a experiência adquirida no trabalho, a alternância visará diretamente as competências como saber-emoção num contexto de produção. Entendendo que competência é “a atitude de colocar em atividade os saberes, os conhecimentos e as capacidades, de maneira responsável, nas situações determinadas”, sem separação entre ação e responsabilidade [...].

Nessa proposta de utilização do método de alternância nas escolas de tempo integral, parece-nos que se trata de uma transferência de saberes e integração de espaços para a profissionalização contextualizada nas escolas do campo, utilizando as escolas públicas e as lideranças comunitárias.

Assim, do mesmo modo que nas escolas de 1º ao 5º ano, cujos professores estão sendo habilitados nos cursos de licenciatura – a LECampo da UFMG – a profissionalização dos trabalhadores do campo poderá contribuir para

uma outra maneira de aprender, onde a pessoa em formação possa “confrontar os saberes transmitidos na escola com os saberes produzidos por sua experiência”, onde ocorra a “confrontação das aprendizagens experienciais com as aprendizagens formais das ciências e das técnicas na situação escolar”. Isso faz com que ocorra a autonomia e a responsabilidade da pessoa em formação num “sistema de produção de saber e não mais somente de consumo de saber”, o que exige um empenho e um compromisso da pessoa no seu processo formativo (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Esse tipo de experiência educativa exige do educador uma formação específica contextualizada e uma dedicação integral e interdisciplinar, total e local que vai muito além do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, como já acontece em muitas comunidades do campo.

Nessa perspectiva, a Pedagogia do Movimento assume também uma intencionalidade educativa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática deste novo modelo de produção, de tecnologia, e para as novas relações sociais que poderão começar a ser produzidas nesse movimento, o que implica na reapropriação crítica de iniciativas já existentes e bem antigas, especialmente no âmbito de uma produção diversificada e comprometida com o equilíbrio ambiental e humano (CALDART, 2008, p.15)

Finalmente, podemos dizer que a alternância traz em si o trabalho como princípio educativo, interrelacionando, dialeticamente, o trabalho material e o intelectual na produção de novos conhecimentos, novos modos de viver e fazer. Isso é, na concepção de Queiroz (2004, p. 92), realizar a “alternância integrativa” em que “vida, trabalho e educação não se separam, ao contrário, formam um todo integrado” – o germe de uma nova educação, compreendendo cada método como uma linguagem à qual a realidade responde na língua em que é perguntada (BOAVENTURA, 2004, p. 77).

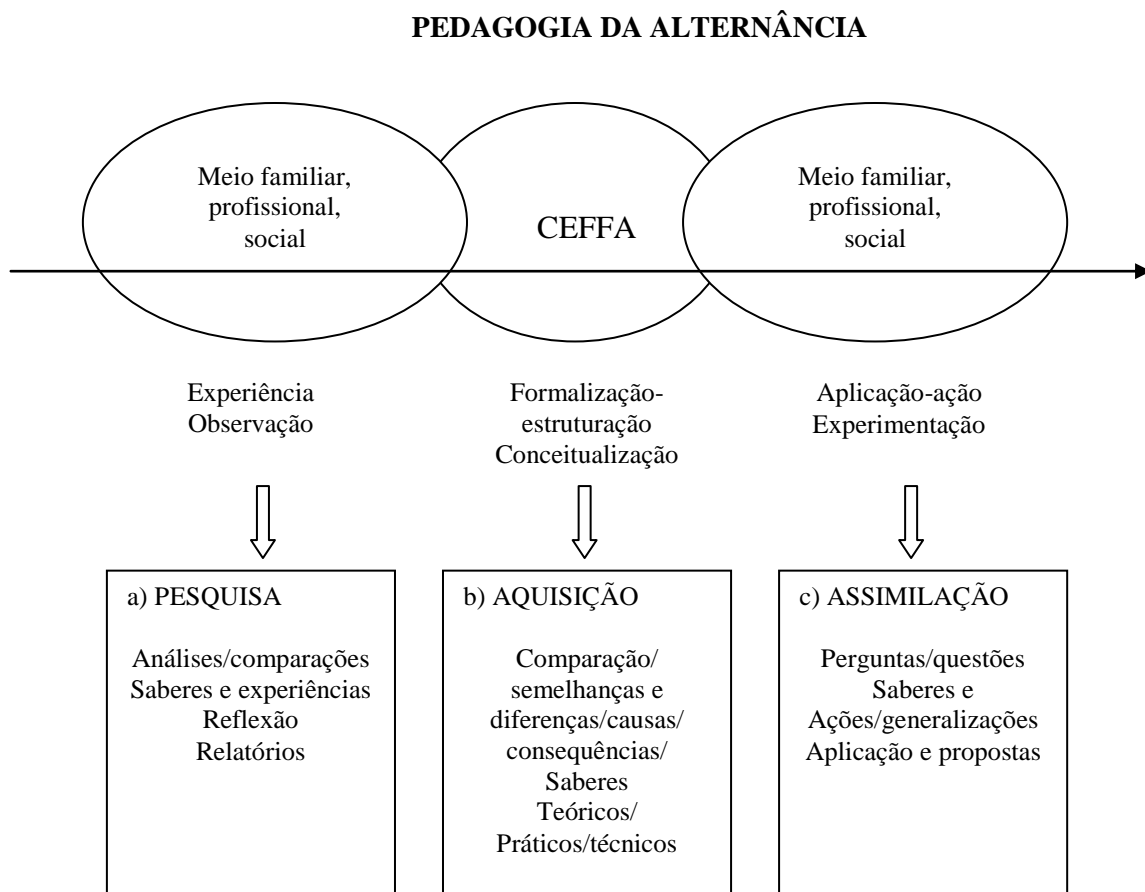
Esse é o desafio que precisa ser enfrentado integrando os saberes dos Movimentos Sociais do Campo, das instituições educacionais que trabalham nessa

perspectiva e das universidades, no sentido de oferecer uma formação integral ao trabalhador do campo.

### Tempos educativos

Do mesmo modo que nas licenciaturas em Educação do Campo, o processo de formação dá-se em dois momentos organicamente articulados em que a base é a auto-organização, como espaço de reflexão, na busca para favorecer o desenvolvimento da capacidade de unir o pessoal e o coletivo, de forma interdependente, num constante movimento de ação-reflexão e ação. Do mesmo modo que nas licenciaturas, esses tempos articulam teoria e prática, na escola e no trabalho.

Figura 3 – Pedagogia da alternância



Fonte: Adaptada de Queiroz (2004, p. 149) e Nosella (1987, p. 155-157)

Nesses tempos educativos, constrói-se a metodologia de articulação de saberes:

1. **Tempo Escola**, estudo e discussão dos conhecimentos científicos, bem como os instrumentos para utilização no campo experimental. Nesse Tempo, os educandos apresentam e discutem as observações, problemas e questões trazidas das comunidades, no Tempo Comunidade. O estudo da realidade é a base para construir os Temas Geradores no Tempo Escola, nos quais os professores organizam os conteúdos específicos e as atividades de cada módulo. É o Plano de Curso Orgânico (PCO), que articula o particular com o geral e procura fazer interdisciplinaridade entre o tema e as disciplinas. Quanto ao aluno, os objetivos apresentados por Zamberlan (1996, p. 23) visam:

1. ajudar numa visão bastante ampla e global de fenômenos reais (sociais e naturais);
2. habituar a retirar o essencial de diversas experiências, chegando a formular generalizações sobre fatos da vida;
3. estimular um posicionamento crítico frente a sua realidade cotidiana;
4. levar a enquadrar as experiências individuais no conjunto do grupo;
5. estimular a busca ao aperfeiçoamento
6. colocar-se de forma dinâmica frente aos assuntos estudados, estimulando a curiosidade; e ;
7. ajudar na busca constante de suas origens étnicas-culturais e sociais, tentando tornar-se sujeito de sua história.

O professor dos conteúdos ou áreas de aprendizagem, e os monitores<sup>19</sup> levantam as questões, temas e problemas; agrupam-nos em temas geradores, que, segundo Santos (2004), são galerias por onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros, podendo ser priorizados, de acordo com a relevância, os interesses e o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, os assuntos são distribuídos progressivamente, utilizando as contribuições de Paulo Freire, Piaget, Montessori, Freinet e outros. A partir daí, compõem os Planos de Estudos e as atividades a serem desenvolvidas, por meio dos instrumentos, que são utilizados nos dois tempos formativos ou apenas em um deles.

Todos os instrumentos, principalmente, os relacionados aos conteúdos são organizados de acordo com as etapas do método científico, com as perguntas clássicas em novas bases: o quê? quem? de quê? com quê? para quê? por quê? como? quando? onde? etc. ampliando o seu objeto e as suas relações para

---

<sup>19</sup> Denominação usada na Pedagogia da Alternância para identificar o Educador em tempo integral, encarregado de auxiliar o professor em todos os momentos do processo educativo, sobretudo, no acompanhamento do aluno nas atividades da escola e da comunidade.

direcionar e sistematizar a observação, a compreensão e a avaliação dos fenômenos, situações e problemas, considerando as suas relações e especificidades. Isso constitui o direcionamento do olhar e do processo dialógico, ou seja, uma pedagogia problematizadora, em permanente diálogo com a realidade, com a ciência, com as pessoas e situações, tanto no Tempo Escola, quanto no Tempo Comunidade – um exercício de conhecimento e de autoconhecimento.

Conforme Santos (2004), isso representa uma nova forma de trabalhar o conhecimento, em que a pessoa em formação desenvolve seu aprendizado por meio do confronto dos saberes sistematizados e os saberes da sua experiência. Na Pedagogia da Alternância, o estudante formula problemas, levanta hipóteses, busca respostas; fazer perguntas o que é fundamental para sua formação. Nesse sentido, afirma Santos (2004, p. 15), “é preciso voltar ao simples, voltar à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas, que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade”. Entendemos que na realidade complexa vivenciada pelos CEFFAs e também nos cursos de licenciatura para formação de educadores do campo, os educandos devem ser instrumentalizados para que façam perguntas apropriadas para a leitura por ideias, nas modalidades silenciosa, oral ou escrita, necessárias na compreensão e interpretação dos fatos, situações, fenômenos, etc., ou seja, a leitura crítica pois que se o conhecimento não pode ser separado do seu produto, o sujeito se descobre cientista: pois “todo o conhecimento científico é auto conhecimento” (SANTOS, 2004, p. 83).

A **problematização** é o primeiro momento na construção dos temas geradores na Pedagogia da Alternância, no método Paulo Freire e também nos Complexos Temáticos propostos por Pistrak, além da pedagogia histórico-crítica de Saviani. Desencadeia-se, então, um processo que mobiliza e nutre a compreensão das partes e do todo do “problema” e sua integração nos saberes necessários a superá-lo na ação concreta. Desse modo, “os indivíduos *imersos* na realidade, com a pura *sensibilidade*, de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a *razão* das necessidades [...]”. Então, “mais rapidamente poderão ultrapassar o nível da ‘consciência real’, atingindo o nível da ‘consciência possível’ [...]” (FREIRE, 2005, p. 129). A problematização, portanto, vai à essência do problema que, no dizer de Saviani e, também, de Paulo Freire é, por um lado, a necessidade subjetivamente

sentida (aspectos subjetivos) e por outro, a obtenção dos meios para satisfazê-la, partindo dos conhecimentos e das práticas que se tem para os conhecimentos e práticas que precisam ser conhecidos. Segundo Saviani “A essência do problema é a necessidade [...]”, ou seja, “um obstáculo que é preciso transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemática” (SAVIANI, 1996, p. 14). Articula-se nesse processo uma totalidade de relações – numa “reflexão radical, rigorosa e de conjunto”, em que a explicação científica dos fenômenos vise mais o seu controle pelo próprio homem, numa perspectiva ética e humanizadora, por meio de instrumentos que ajudem a questionar e a conhecer a realidade. Isto se constitui numa investigação temática – “um processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação [...]”, pela qual os sujeitos envolvidos vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 2005, p. 116), numa atitude de reflexão crítica, ao retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar e interrogar impressões e opiniões; conhecimentos científicos e técnicos, isto é, na concepção de Saviani (1996, p. 16), “examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” – um exercício da disciplina do pensamento, necessária a qualquer aprendizagem. Nesse contexto,

a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade [...]. [...] pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural (FREIRE, 2005, p. 116).

E, na perspectiva do paradigma emergente esse conhecimento pelo seu caráter prático poderá ressignificar o senso comum e ensinar a viver – um dos objetivos essenciais de todo o ser humano.

Nessa fase, será possível estabelecer o diálogo entre os saberes, o que traz os estudantes, as noções da ciência que ele aprende bem como as visões e conhecimentos dos sujeitos que vivem o senso comum no cotidiano das famílias e do trabalho no campo.

Desse modo será possível traduzir e compreender esse conhecimento e utilizá-lo na transformação das condições de vida e do modo de produzi-la a essência do ato educativo como autoconstrução pessoal e social.

Constrói-se, assim, uma “pedagogia do saber partilhado que, reconhecendo as diferenças e as contradições, as torne formadoras” (QUEIROZ, 2004, p. 103), onde segundo Freire (2005, p. 44) “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários”: no dialogo com outras ciências, o conhecimento reabilita, então, o senso comum e o valor social da ciência.

**2. Tempo Comunidade**, diálogo do educando com o cotidiano, trazendo as informações e questionamentos dos conteúdos e observações do Tempo Escola. Nosella (1977, p. 155-156) comenta sobre a importância do tempo na comunidade:

Essa alternância permite uma formação em três fases:

a) Uma fase de **Pesquisa**, realizada na vida, para despertar o interesse. O jovem descobre sua experiência e progressivamente chega a uma tomada de consciência. A vida da família e da comunidade de cada aluno representa o ponto de partida da educação nas Escolas-Família. Entende-se por **vida** o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por famílias e comunidades física, intelectual e afetivamente. Tal vida, para seu aproveitamento máximo na educação deve ser compartilhada plenamente pelo aluno, bem conhecida e parcialmente compartilhado pelos monitores e objeto de uma constante reflexão pelos alunos, pais e monitores [...].

b) **Aquisição** utilizando o que foi descoberto pelo jovem; esclarecendo-o e ampliando-lhe seus horizontes com explicações científicas e técnicas, oferecendo aos alunos a base de uma cultura geral que, mais adiante, lhes permitirá pesquisar, classificar, sintetizar e expressar o descoberto e já adquirido.

c) Uma fase de **assimilação**, na vida e na escola visando que cada aluno estabeleça relações e faça sínteses entre as experiências da vida e as aquisições escolares (caderno de propriedade).

Nessa fase, será possível estabelecer o diálogo entre os saberes, o que traz o estudante, as noções da ciência que ele aprende, bem como as visões e conhecimentos dos sujeitos que vivem o senso comum no cotidiano das famílias e do trabalho no campo. Desse modo será possível traduzir e compreender esse conhecimento e utilizá-lo na transformação das condições de vida e do modo de produzi a essência do ato educativo como autoconstrução pessoal e social.

Instrumentos utilizados nos dois tempos educativos (fichas e roteiros):



Quadro 2 – instrumentos pedagógicos e metodológicos

Tipos	Instrumentos-Atividades (Técnicas)	Procedimentos/Questões
Instrumentos e atividades de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Plano de Estudo (PE)</li> <li>➤ Folha de Observação (FO)</li> <li>➤ Estágios</li> <li>➤ Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observar/manipular/fazer perguntas e relações: o quê? para quê? por quê? quando? onde? com quem? etc.</li> </ul>
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Colocação em Comum (CC)</li> <li>➤ Tutoria</li> <li>➤ Caderno de Acompanhamento</li> <li>➤ Visita à família e comunidade</li> <li>➤ Relatórios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estabelecer relações: qual o essencial/o importante? Causas? consequências? semelhanças/diferenças; regularidades, etc.</li> </ul>
Instrumentos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Visitas e Viagens de Estudo</li> <li>➤ Serão de Estudo</li> <li>➤ Intervenções externas</li> <li>➤ Cadernos didáticos para aulas/cursos</li> <li>➤ Atividade retorno – experiências</li> <li>➤ Projeto Profissional do Jovem</li> <li>➤ Folha de Observação (FO)</li> <li>➤ Entrevistas</li> <li>➤ Oficinas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Perceber/descobrir/estabelecer relações</li> <li>➤ O essencial/causas e consequências? como? problemas? intervenções? soluções? Etc.</li> </ul>
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Avaliação semanal</li> <li>➤ Avaliação formativa</li> <li>➤ Autoavaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observações, registros, relatórios, entrevistas individuais, descrições, análise de situações, avaliações objetivas e subjetivas, entre outros.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de União (2004). In: Fonseca e Medeiros (2006, p. 113)

Instrumentos e atividades desenvolvidas durante o tempo escola e o tempo comunidade:

1. **Plano de Estudos:** é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. O Plano de Estudos é, pois, o elemento que reúne a interrogação e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico, utilizado no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.

2. **Caderno da Realidade:** sistematiza a pesquisa e registra conhecimentos sobre a realidade, dentro das questões e do roteiro do Tempo Escola.

3. **Folha de Observação:** é o roteiro organizado pelos professores para que o aluno possa observar e acompanhar o desenvolvimento de algumas práticas, fenômenos na escola e na comunidade. Essas observações serão ponto de partida para a compreensão dos conteúdos mais complexos e para ampliar temas insuficientemente abordados. Todos os seus registros ajudam a compor o Caderno da Realidade.

4. **Caderno de Acompanhamento:** registra todas as atividades desenvolvidas durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, para que as famílias e a equipe pedagógica possam acompanhar o rendimento do aluno.

5. **Visitas e Viagens de Estudo:** atividades para observar na prática, em ambiente externo, experiências, conhecimento de novas realidades e de novas técnicas. Essas visitas, previstas no Plano de Estudo, pelos monitores/professores, com questões e problemas, de acordo com os objetivos e os conteúdos. Todo o relato deverá ser registrado no Caderno da Realidade.

6. **Estágios:** atividades programadas com carga horária obrigatória, de acordo com a modalidade do Curso e um roteiro elaborado pelos professores/monitores. O educando socializa sua experiência na escola e na comunidade e todo registro será feito através de relatórios, fichas, demonstrações, etc..

7. **Serões:** atividades indispensáveis para estudo e reflexão dos temas de interesse dos alunos(as), promovendo debates, questões e informações que promovam tanto o crescimento individual do(a) aluno(a) como também do grupo.

8. **Visita às Famílias:** Atividades desenvolvidas pelos monitores na comunidade para conhecer o aluno, sua família, suas condições de vida e acompanhamento do rendimento na escola.

9. **Internato:** O período da Escola para formação e consolidação dos hábitos sociais, da cooperação no trabalho e na vivência em grupo, divisão e/ou coordenação de tarefas, construindo um processo de auto-organização, necessário nas cooperativas, nas ações coletivas, na escola ou na comunidade.

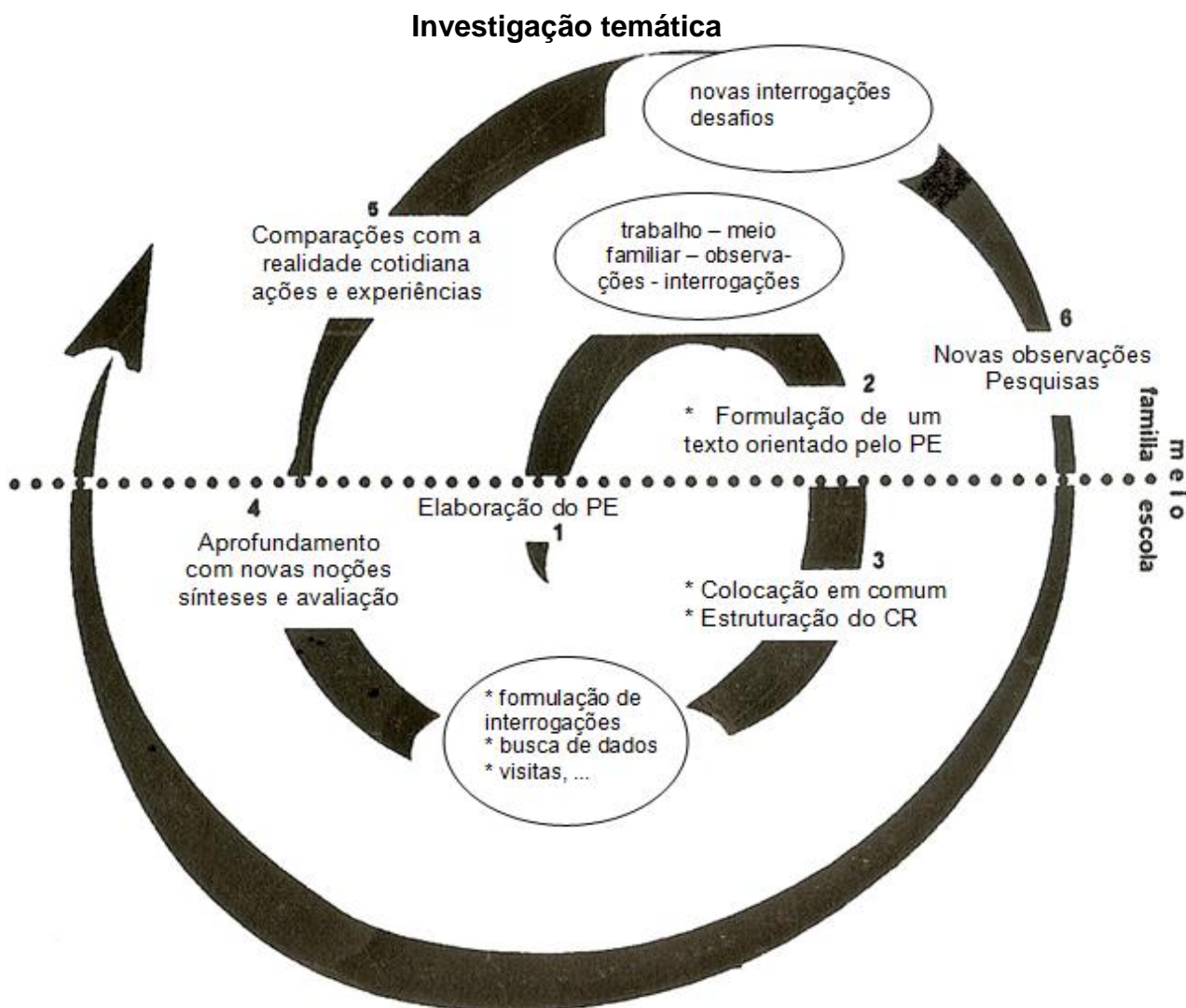
10. **Ação Comunitária:** O período de trabalho na família e comunidade, trazendo informações, problemas e questões a serem apresentadas no Tempo

Escola, como parte da avaliação do processo educativo do aluno, bem como colaborar na elaboração do Plano de Estudos, que é desenvolvido no período vivido na família (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA ORIZONA, s/d, p. 1-2).

Esses instrumentos, se bem concebidos e bem aplicados, servem de guia, orientados pela teoria e pelas práticas, e podem traduzir-se, nas análises individuais e coletivas, em novas práticas vividas, experienciadas e depois re-organizadas em novos conhecimentos ou novas indagações para prosseguir o processo de conhecimento, sempre inacabado.

Eis a síntese gráfica da investigação temática inspirada nos momentos processuais na produção do conhecimento, baseado na Pedagogia da Alternância:

Figura 4 – Investigação temática



Fonte: Adaptada de Zamberlan (1996, p. 31)

Nota: PE – Plano de Estudo e CR – Caderno da Realidade

Nesse movimento, em espiral, o primeiro momento, a pesquisa, corresponde às fases 1 e 2, em que o aluno elabora o plano com as questões a serem investigadas no tempo comunidade; faz e registra observações, formula textos e questionários; e, no tempo escola, fase 3, compartilha na colocação em comum, formulando novas interrogações. Na fase 4 aprofunda com estudos, sínteses e avaliação. Na fase 5 volta à realidade e faz comparações; novas interrogações e desafios e na fase 6 faz novas observações e pesquisas, recomeçando o processo.

### **Avaliação da Aprendizagem**

“A formação em alternância requer uma organização de atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, e para otimizar as aprendizagens” (GIMONET, 1998, p. 54).

A avaliação da aprendizagem visa verificar os resultados quanto à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, buscando conduzir o desenvolvimento do aluno, de acordo com os objetivos para adequá-los aos conteúdos e métodos de ensino. A avaliação do aproveitamento escolar e do trabalho no campo e na comunidade é feita por meio dos resultados e das análises das provas, fichas e relatórios conforme apresenta Zamberlan (1996, p. 28):

1. Ficha cumulativa; 2. Entrevistas individuais; 3. Auto e hetero avaliação do monitor e aluno; 4. Provas subjetivas e objetivas; 5. Comunicação oral e escrita; 6. Visitas aos pais; 7. Observação dirigida e/ou espontânea; 8. Amostras de trabalho; 9. Planos de Estudos; 10. Folhas de Observação; 11. Caderno da Realidade; 12. Fichas individuais.

A dimensão pedagógica que essa proposta assume e demarca a concepção do trabalho como princípio educativo, posto que é de ordem ontológica e, conseqüentemente, ético-política, que considera o trabalho como direito e como dever e princípio educativo, vinculado à própria forma de ser dos seres humanos, como categoria fundante do ser humano e de suas formas de sociabilidade.

Pode-se considerar nessa perspectiva, as situações apresentadas pelo método de trabalho na alternância, baseado na participação coletiva, na gestão democrática, no trabalho como princípio educativo, nas situações-problema (pedagogia problematizadora) que só se resolvem com a organização da e pela coletividade. Pode-se dizer que os cursos de formação de educadores, suas concepções e práticas constituem-se em possibilidades, porque estão vinculadas ao

movimento das lutas dos trabalhadores do campo. Nessa pedagogia, repetimos, as lutas econômicas, políticas e culturais não estão separadas. Isso denota que as práticas educativas e a formação desenvolvida por meio da Pedagogia da Alternância produzem possibilidades de mudanças coletivas a serviço da classe trabalhadora por sua vinculação às lutas sociais. De acordo com Gimonet (2007, p. 29),

a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente [...]. [...] fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços – tempo [...]; [...] ter coerência, unidade e integração.

A concepção de trabalho como princípio educativo permeia a discussão e aqui tem como principal referência Gramsci citado por Nosella (2004, p. 169-175), a partir de sua ideia de escola unitária, em que haja uma integração entre trabalho intelectual e trabalho manual. Também Pistrak (2002) na Escola do Trabalho, defende a auto-organização dos estudantes e coloca o trabalho no centro dessa proposta, por meio da coletividade. Nesse processo, tanto os estudantes, quanto as famílias, percebem a vinculação entre o saber técnico e o saber científico, e a vinculação da teoria com a prática.

Na perspectiva da emancipação humana e na concepção de Marx, a lógica desse processo histórico

tem como ponto de partida o ato que, para Marx, é o fundamento do ser social, ou seja, o ato do trabalho. Segundo ele, se queremos respeitar o processo real, temos que partir não de especulações ou de fantasias, mas fatos reais, 'empiricamente verificáveis', vale dizer, dos indivíduos concretos, suas ações, as relações que estabelecem entre si no trabalho e suas condições reais de existência. E o primeiro ato dos homens é exatamente o ato de trabalhar. Somente assim poderemos capturar as determinações fundamentais que caracterizam o ser social e seu processo de reprodução. O exame acurado do ato de trabalho permite a Marx perceber que este se compõe de dois momentos: a teleologia e a causalidade. Dois momentos, ressalte-se, de igual estatuto ontológico. Ou seja, de um ponto de vista ontológico, a consciência é tão importante como a realidade objetiva. Trabalhar é, portanto, conceber antecipadamente o fim que se pretende alcançar e atuar sobre a natureza para transformá-la de acordo com este objetivo. Por outro lado, ao transformar a natureza, o homem cria, ao mesmo tempo o seu próprio ser. Tanto Marx, como Lukács, insistem que é por intermédio do ato do trabalho que se realiza o salto ontológico do ser natural ao ser social (TONET, 2005, p. 1).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS II – NOVOS SIGNIFICADOS

Nesse capítulo retomamos a ação pedagógica da educadora no Assentamento Oziel Alves e suas relações na totalidade das percepções e sentidos sobre as mudanças, bem como as possibilidades para novas práticas e novos processos na formação dos educadores do campo. E ainda buscar novos significados em propostas metodológicas no caminho de uma educação transformadora.

O mundo não é aquilo que penso, mas aquilo que vivo; sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo: ele é inesgotável (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 16).

### 7.1 O COTIDIANO DO ASSENTAMENTO COMO MATERIAL PEDAGÓGICO

Uma questão importante, observada nas atividades da escola Josimar Gomes, no Assentamento Oziel Alves, foi a incorporação do cotidiano às ações pedagógicas: a escola dispõe de material didático do Estado e do Município, mas, também, cria seu próprio material a partir da proposta educativa do MST, apoiada pelo Coletivo de Educação. A Pedagogia do Movimento, conforme mencionado anteriormente, permeia as atividades da escola e contribui para inserir nas práticas educativas os valores culturais, com reflexos no Assentamento, onde ocorre o diálogo entre a escola, a comunidade, diálogo que se materializa, muitas vezes, nas atividades de âmbito social e comunitário. Alguns resultados que puderam ser observados referem-se às práticas pedagógicas e educacionais que constroem junto com as crianças uma visão de mundo a partir da história de luta de seus pais e outros familiares. Porque não pudemos observar toda a atividade, quando a Educadora trabalhou o projeto com a história do Assentamento, com atividades integradoras em diversas áreas do conhecimento, pensamos que poderiam também ser produzidos materiais sobre as características da região, a geografia, o solo, o clima, os rios, as populações, atividades econômicas, etc. utilizando desenhos, maquetes, textos e referências para o estudo do meio. Socializado com outras escolas, outros municípios e mesmo com o Estado, esse trabalho, poderia constituir-se em proposta pedagógica e material didático inovador. Além disso, o referido

projeto também poderia inscrever-se na formação do educador do campo como um investigador que problematize, oriente e estimule seus alunos a observar e descobrir regularidades e diferenças; as causas e as consequências; as relações e as possibilidades – o processo básico do conhecimento científico como conhecimento compreensivo que trabalhe a relação entre realidade exterior e a interior “confirmadas pelos recentes conceitos de interações locais e não locais na física das partículas” (SANTOS, 2004, p. 63).

Essa leitura faz-nos pensar os contextos e as realidades que perpassam o cotidiano escolar, sua complexidade e desafios para produzir conhecimentos significativos e inovadores que podem fazer emergir novos modos de conhecer, de praticar e viver a educação na realidade do campo, para uma escola que se quer ligada à vida. Conhecer os processos de transformação a partir de uma dada realidade aparece como ponto de observação da práxis pedagógica da Educadora pesquisada e das demais educadoras atuantes na escola que, embora não tenham sido sujeitos diretos da pesquisa, constituem o grupo que articula escola, comunidade e MST.

Aqui, a ideia de emergência implica em pensar na totalidade, pensar na escola, na comunidade e no MST, de como se articulam para uma dinâmica que visa à transformação, pois, a escola como eco-sistema, como organismo vivo, é uma ecologia humana contraditoriamente impregnada de uma ideologia da segregação, mas, ao mesmo tempo, pode buscar novos horizontes. A partir das atividades e dos conhecimentos do Curso de Licenciatura da UFMG, a Educadora pesquisada problematizou com seus alunos da 4ª série (em 2010) a questão da sexualidade, surgida de indagações sobre o assunto. Isso desencadeou um processo de busca e de organização de conhecimentos não disponíveis na escola e que demandaram investigação e pesquisa científica, resultando na produção do seu Trabalho de Conclusão de Curso e a discussão com os pais. Essa produção científica poderia ser socializada e transformada em um material didático inovador e significativo para as crianças, os pais e a comunidade. Isso é que é produzir uma práxis educativa inovadora e contextualizada que, sem dúvida, poderá ressignificar o conhecimento anterior, que evolui a partir da irrupção do novo. “A reorganização que se realiza então é bem mais do que uma restauração: é uma revolução” (MORIN, 2001, p. 51). Os temas trabalhados pela Educadora, mesmo que de modo intuitivo, constituíram-se, na concepção de Paulo Freire (2005, p. 114), uma investigação temática, que

significa “investigar um tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis”. O tema será construído a partir de uma problemática, na concepção de Saviani (1996), ou seja, de uma necessidade de conhecer e de fazer: constroem-se, então, novos conhecimentos e novas significações, das pessoas e da coletividade, num “esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2005, p. 115). Esse é um processo inacabado tanto quanto os homens, que na sua incompletude são seres em devir, tal como a realidade.

A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis: para ser deve chegar a ser [...]. A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se num presente dinâmico e chega a ser revolucionária (FREIRE, 1980, p. 81).

## 7.2 UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO

Dentro da totalidade do campo da pesquisa e da escola nessa concepção, o desafio é perceber as emergências, as transformações, como e em que direção caminharão, ou seja, pensar o que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG pode provocar; o que ele pode gerar na produção do conhecimento. Do ponto de vista de Vieira Pinto (1979, p. 4) “a ciência só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem, se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação, em face da realidade natural e social”.

Quais os caminhos para fortalecer o processo de produção de um conhecimento significativo e necessário às populações do campo? Isso implica numa reflexão acerca do papel da universidade, por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Ridenti (2005, p. 8) entende que a universidade

deve reger-se pelo compromisso em todas as áreas do conhecimento. Ademais, especialmente numa sociedade desigual como a nossa, deve estar comprometida não só com a luta pelo desenvolvimento científico, mas também pelo desenvolvimento humano; o que envolve o engajamento no avanço da democracia política e social.



Uma universidade como organismo de cultura, de geração de saber e produção de conhecimento deve procurar atender às expectativas e às necessidades da sociedade, participando de sua dinâmica social, sob as contradições e desafios de um sistema excludente. Nesse contexto, como pode a universidade estabelecer vínculos com a comunidade/sociedade e manter-se entrelaçada aos seus diversos segmentos?

O Curso de Licenciatura materializa esse desafio quando afirma na sua Proposta:

Acreditamos que esse Projeto se constituirá num terreno profícuo tanto para a Universidade como para o Movimento Social, fazendo interagir teoria e prática na construção de um conhecimento que possa contribuir efetivamente para a emancipação de jovens e adultos do campo. Assim, ideal e necessidade se articulam neste Projeto, com a expectativa, por parte de seus proponentes, de os verem realizados e atendidos (UFMG, 2005, p. 4).

Basso (2005, p. 22) aponta a universidade como “uma entidade essencialmente social: sua existência e suas ações só têm sentido na medida em que se colocam a serviço das reais exigências da sociedade”.

A atuação política das organizações civis, dos movimentos sociais é de suma importância para fazer avançar o processo de participação junto às instâncias governamentais, implementando políticas que garantam educação de qualidade para a sobrevivência física e social dos trabalhadores do campo e melhoria de suas condições de vida.

O coletivo dos trabalhadores do campo poderá, então, tomar consciência do grau de conhecimento da comunidade, e das organizações que ali atuam e, então, o potencial desse conjunto torna-se importante subsídio para análise das situações concretas, a partir dos dados e informações disponíveis a respeito da participação da escola e/ou da comunidade e movimentos sociais na escola.

Essa relação contribui para uma tomada de consciência da força do conhecimento gerado e produzido na comunidade, transformando-se em possibilidade de instalação de processos pedagógicos e educativo-participativos. Esses processos devem ajudar a preparar os trabalhadores do campo para sua organização e re-organização, tornando-se sujeitos do seu próprio destino em busca de soluções para os problemas da sua comunidade, numa perspectiva de pensar e agir coletivamente. Esse coletivo deve ser capaz de interpretar pedagogicamente as

demandas que surgem na comunidade; ajudar a problematizar e a superar as possíveis contradições existentes (FUNDEP, 1994, p. 21).

Quanto ao papel social da universidade e seu compromisso com a transformação Chauí (2001, p. 35) afirma que a universidade é uma *instituição social*, o que significa que ela “realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”. Pensar a universidade como instituição social é pensar, antes de tudo, um projeto de país, contra-hegemônico, que responda

[...] às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista (SANTOS, 2005, p. 5).

Santos (2005, p. 43) afirma ainda que a universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual. Romper com esse modelo é encontrar novos caminhos para a produção do conhecimento, com base em outros paradigmas que não mais o da exclusão, como coloca Sá (2009, p. 37):

A universidade pública poderá ser o *locus* da produção de um novo tipo de conhecimento na medida em que conseguir transformar a arrogância monopolista da razão totalitária numa razão democrática, com fronteiras abertas para a experiência do senso comum, capaz de aprofundar o caráter científico do conhecimento, incorporando em seu modo de produção a experiência real de outras racionalidades, em contraponto à lógica capitalista.

Isso implica em pensar novas formas de relações sociais, institucionais e uma abertura da universidade para acatar as demandas dos movimentos sociais, no conjunto das políticas públicas.

Os movimentos sociais como sujeitos coletivos colocam a luta pela escola no âmbito dos direitos. O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa fundante para os movimentos sociais que colocam a escola como um dos direitos dos povos do campo. A luta pela terra, pela água, pela floresta, pela soberania alimentar vem articulada ao direito à saúde, à moradia, à segurança, à proteção da infância, ao meio ambiente, à vida. Revelam à teoria e ao fazer pedagógico a centralidade que tem a luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação do ser humano (SILVA, 2006, p. 85).

Eis como uma das Educadoras percebe essas relações e o significado da Licenciatura:

O curso veio refletir sobre o próprio trabalho, sobre a ação da gente, então, são as contribuições que o Curso Pedagogia da Terra – Licenciatura em Educação do Campo, veio trazer prá minha formação, prá minha prática em sala de aula. [...]. O estudo gera isso na gente faz a gente ser uma pessoa que reflete mais e que sabe entender o lado do outro, que compreende. Mas ajuda a gente a viver melhor e a compreender o outro, essa nossa própria sociedade, melhorar as relações que a gente tem na sociedade [...]  
**(EDUCADORA – entrevista).**

Pode-se afirmar até que existe nessas falas um germe da práxis enquanto unidade dialética entre o pensar e o fazer, o que pode ser desenvolvido a partir de um conhecimento cada vez melhor sistematizado em que as Educadoras possam articular elementos do processo formativo à sua prática pedagógica e social, dialeticamente relacionadas a uma proposta concreta de educação básica do campo. Assim, o educador participará da construção de uma pedagogia que valorize a cultura e a identidade dos sujeitos na participação efetiva das comunidades. A escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e as causas do povo do campo no processo de transformação da sociedade.

Nesse contexto, é preciso fazer emergir a produção de um conhecimento sistematizado a partir de um prática pedagógica que priorize não só o cognitivo, mas também o afetivo, contemplando a arte, a observação da natureza e o simbólico como recursos didáticos, inseridos no cotidiano, mas referidos aos conhecimentos historicamente acumulados.

Na verdade, buscamos por uma nova forma de trabalhar a educação,

uma nova ética consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o sagrado, associada a um sentimento de solidariedade que os liga aos demais seres vivos e não vivos e à totalidade do mundo. E os valores, em vez de serem ensinados, devem ser vividos no cotidiano de cada um (MORAES, 2004, p. 229).

Essa nova forma de ensinar precisa, também, de novos referenciais, princípios e teorias que apresentem implicações epistemológicas e pedagógicas

mais relevantes para a educação. Essa discussão pode ser nova do ponto de vista das ideias, mas não do ponto de vista do existir, do sentir. “A base do conhecimento humano encontra-se no mundo material, no entanto, a percepção e a observação direta representam somente um primeiro passo no processo de conhecimento” (FREITAS, 1995, p. 80).

Este se torna, do ponto de vista do paradigma emergente, um conhecimento científico-social, e, assim, uma criação humana, pois “o conhecimento da vida introduz-nos na vida do conhecimento de uma maneira extraordinariamente íntima”, diz Maturana, citado por Morin (1999, p. 57), que ressalta a perspicácia de Maturana ao ver que, “em termos ‘biológicos, a cognição é constitutivamente um processo dependente do sujeito’ [...], que ‘enquanto processo a cognição é constitutiva da organização do sujeito cognoscente’ [...]”. “O conhecimento está incluído, infuso em toda vida...” (MORIN, 1999, p. 57).

Diz ainda o autor que “a vida só pode auto-organizar-se com o conhecimento e o ser vivo só pode sobreviver no seu meio com conhecimento. A vida só é viável e vivível com conhecimento. Nascer é conhecer” (MORIN, 1999, p. 58).

Dessa forma, a realidade do meio em que vivem os seres-indivíduos-sujeitos se traduz por meio de uma simbologia própria, com diferentes representações, ideias e desenvolvimentos, o que gera diferentes conhecimentos e possibilita a partir de outros princípios e regras constituir outras relações cognitivas, buscando a solução de problemas relacionados à sua realidade. Esse conhecimento é construído a partir de capacidades que trazem diferenças na aquisição de saberes e informações existentes ou ainda não percebidas, próprias de processos complexos, com descoberta de qualidades ou propriedades inerentes a coisas ou seres.

O cientista deve estar munido desta noção decisiva: os métodos que maneja são o fundamento de uma criação metodológica contínua, manifestada não só na descoberta de procedimentos inéditos, mas também na remodelação dos antigos, na percepção de novas possibilidades destes, e em geral na invenção permanente das técnicas de penetração cognoscitiva da realidade (PINTO, 1979, p. 380).

Esse conhecimento forma uma condição mais favorável da descoberta da “verdade”, pois vincula acontecimentos e suas interações com capacidades inatas dos seres-indivíduos-sujeitos (MORIN, 1999, p. 657).

Essa competência de adquirir, memorizar e tratar o conhecimento, é um movimento em espiral que comporta a união do conhecido e do desconhecido (conjunção do reconhecimento e da descoberta), onde a disposição de uma dupla memória (hereditária e adquirida) traz aptidões estratégicas para resolver problemas inerentes à existência da vida e respondendo às questões básicas do raciocínio lógico: o quê? quem? como? quando? por quê? para quê? com quê? e outras que nos fazem humanos.

Morin (1999, p. 26) afirma que:

O conhecimento não é insular, mas peninsular, e, para conhecê-lo, temos de ligá-lo ao continente do qual faz parte. O ato do conhecimento, ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social.

Ao alimentar uma ligação entre o concreto e o abstrato e entre o imaginário e o real, criam-se pontes que estimulam ou provocam a “concepção, isto é, a formação de novos modos de organização do conhecimento e do pensamento.” Isso exige uma mudança de mentalidade. Trata-se de uma mudança de paradigma em que pensar e conhecer constituem atos de um processo dialógico. “O conhecimento mobiliza uma formidável maquinaria não somente bio-antropo-cerebral, mas também sociocultural, que aciona inúmeras dialógicas” (MORIN, 1999, p. 250). Trata-se de um novo modo de pensar e praticar modos e técnicas de desenvolvimento, em permanente diálogo com as diferentes realidades, diversidades, que se apresentam àqueles que se inserem numa lógica de usar e socializar o conhecimento em benefício de uma coletividade, a partir de suas raízes, preservando sua identidade, mas, também, criando condições para o desenvolvimento sustentável do ponto de vista humano, social e econômico. Isso implica em trabalhar uma “Educação *para além do capital*”, como aponta Mészáros (2005, p. 71).

O conhecimento que hoje é científico já foi um dia imaginação, intuição, experiência, vida consumida. Não podemos esquecer esse sentido embrionário do conhecimento científico. Mantê-lo vivo é nutri-lo de outras intuições e outras experiências, que nos permitam contar a vida no seu movimento, na sua diversidade. Ao longo do tempo construímos fronteiras fixas e incomunicáveis entre conhecimento científico e conhecimento popular; o apelo à complementaridade nos obriga a desfazer fronteiras ou a entendê-las como lugar de trânsito e de transgressão (FELIPE, 2005, p. 3).

Nesse caminho, acreditamos que há tarefas gigantescas e desafios que só podem ser concretizados na cooperação entre os movimentos sociais e as instituições que produzem educação e conhecimento para gerar uma educação qualitativamente diferente que incorpore os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade humana, às novas práticas e conhecimentos científicos necessários à manutenção e o desenvolvimento da vida humana, sob condições dignas.

Entendemos que um dos primeiros passos nessa direção é investir na Educação Básica, pois, de acordo com Carlson e Apple (2003, p. 43)

[...] ao ver a realidade social e o eu como construções dentro de um contexto situacional emergente, histórico e cultural [...], há espaço para uma prática crítica relevante em escolas e salas de aula. As escolas não são sítios de ação totalmente determinados, e isso tem levado a um ressurgimento do interesse em uma “Pedagogia Crítica” que intervenha no encontro educativo e na construção da identidade dos/as estudantes.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG aponta para os desdobramentos necessários e naturais do mesmo.

O grande desafio será a apropriação de conteúdo e metodologias num processo de valorização da práxis construída pela história de vida e trabalho dos educadores e educadoras do campo [...] aliando, nesta formação, os processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, competências fundamentais para o educador do Campo (UFMG, 2005, p. 4).

A partir daí será possível construir um currículo integrador de todos esses processos e atividades, articulando escola/comunidade com as instâncias formadoras. Tal como diz a proposta da Licenciatura da Educação do Campo da UFMG.

“Isto exigirá um repensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das propostas metodológicas dos cursos até então em vigor, sem desconsiderar o acúmulo já existente em nossas universidades” (UFMG, 2005), pois,

trata-se de profissionais da educação, lideranças e militantes do movimento social, engajados numa prática social, que se pretende contribuir com a transformação da realidade econômica, social, política e cultural. Possuem um saber produzido na prática educativa e necessitam de ampliar seus

estudos e qualificação num processo de produção do conhecimento, voltado para uma prática pedagógica engajada política e socialmente, no interesse dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, excluídos do processo de desenvolvimento (UFMG, 2005, p. 6).

Hilda Taba, citada por Traldi (1987, p. 38),

chama a atenção para a necessidade de elaboração e planejamento científico e racional do Currículo, em que, a partir do *diagnóstico das necessidades* sócio-culturais dos educandos, se determinarão os objetivos a alcançar, a fim de que os estudantes possam enfrentar as demandas dessa sociedade no presente e no futuro, participando como membros úteis dessa cultura (grifo da autora).

Um currículo para o trabalhador do campo significa, do nosso ponto de vista, a ressignificação de seus saberes e práticas na produção de novos conhecimentos que sejam socialmente úteis para sua inserção na comunidade e no conjunto da sociedade, numa perspectiva transformadora. Por isso, sua organização deve ser dinâmica, com processos, metodologias e estratégias que contemplem as possibilidades de uma formação e domínio de um pensamento crítico e criador, numa perspectiva omnilateral e emancipatória.

A Universidade como produtora de conhecimento e formadora de intelectuais da cultura cumpre uma das demandas de todo grupo social que

[...] nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, **cria para si**, ao mesmo tempo organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] **ou encontrou** – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias, categorias intelectuais pré-existentes, **a escola** é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 2000, p. 15-1619 apud QUEIROZ, 2004, p. 111, grifos do autor).

Daí, a importância do trabalho do professor que fará a conexão entre instrução e educação e conduzirá a aprendizagem no sentido da apropriação dos conhecimentos e das atitudes e valores enraizados na sua cultura, na perspectiva da mudança social. Nesse sentido, o professor e também as lideranças poderiam constituir-se num intelectual orgânico, inseridos nas comunidades do campo (QUEIROZ, 2004, p. 115). É seu papel intransferível na orientação instigadora de novos olhares, descobrindo novos caminhos, novos fazeres, e novas formas de compreender e transformar o mundo.

Aqui, apresentamos as possibilidades que a Pedagogia da Alternância oferece como outro olhar para fazer Educação do Campo, utilizando a mesma lógica na relação teoria-prática historicamente determinada e inserida numa totalidade social. Essa metodologia busca a intervenção na realidade de modo criativo e transformador, a partir do trabalho como princípio educativo e apresenta especificidades que podem ser apropriadas nas escolas do campo de Ensino Fundamental e Médio, por meio da profissionalização.

### 7.3 CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Abordando o caráter excludente da educação capitalista, materializada nas salas de aula, Freitas (2009a, p. 1), apoiado em Tragtenberg, aponta que

a escola e a sala de aula são uma construção histórica (Dussel & Caruso, 2003) cujas funções foram moldadas com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento de outra. Tais funções não se referem apenas à exclusão da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também ao exercício, pela escola, de processos de subordinação dos estudantes.

Ora, a garantia do acesso a essa escola, como ocorre na universalização do ensino, iniciada na década de 90, significa um avanço para as classes trabalhadoras, expropriadas do conhecimento, mas não elimina as desigualdades estruturais presentes tanto nos currículos empobrecidos ou aligeirados, quanto na ação e formação precária dos professores, além de uma gestão que, despoticamente dirige e separa a escola da comunidade, ao contrário do que “pretendem” e afirmam as instâncias educacionais, públicas e privadas, que alienam o ensino e a aprendizagem das funções sociais historicamente constituídas para a escola atual.

Desse modo é que, mesmo conseguindo estar dentro dessa escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada ao fracasso mascarado pelas e nas propostas de intervenção e de recuperação da aprendizagem, conduzidas, geralmente, por profissionais descomprometidos – vítimas e algozes do descaso e da crueldade de um sistema escolar cuja função é, ao contrário do que prega, não produzir a aprendizagem.



No interior das salas de aula, entre salas de aula e entre escolas, guetos são criados em todos estes espaços, destinados a negar e sonegar o direito da classe trabalhadora ao conhecimento socialmente produzido. Enganadas, essas crianças aguardam nestes espaços o dia de serem eliminadas do jogo, por decurso de prazo (FREITAS, 2009a, p. 1).

O que aprendem essas crianças e jovens? Aprendem relações de subordinação no processo de gestão escolar; relações de submissão na sala de aula; valores e atitudes autoritárias nas variadas vivências oportunizadas pela escola e, ainda, não aprendem a sua Língua, nem a Matemática – o mínimo óbvio que uma criança tem que dominar. A escola reproduz, então, as condições de dominação do sistema capitalista; produz a mera aceitação da vida e da submissão do aluno às regras vigentes, continuando a sonegar conhecimento à classe trabalhadora, que precisa lutar pelo direito ao conhecimento e às condições de vida dignas. Apesar das mudanças socioeconômicas no país nas últimas décadas e as medidas de inclusão nas Políticas Públicas, a precarização do Ensino Fundamental continua a produzir analfabetos e uma inclusão excludente.

Nesse aspecto, num estudo sobre o problema do ensino da leitura, diz Fioravante:

Um levantamento do MEC revela que 20% dos brasileiros entre 15 e 19 anos são analfabetos: “segundo relatório da ONU para a educação (UNESCO), divulgado em novembro de 2005, o Brasil tem o 7º maior contingente de analfabetos do planeta” (LEAL, 2006, p. 41). Pesquisas recentes mostram que mais da metade dos alunos que terminam as quatro primeiras séries tem dificuldades na leitura e na escrita. Notícias e depoimentos nos meios da comunicação têm apontado para a deficiência de candidatos (com 1º grau completo e até ensino médio) no mercado de trabalho e que não conseguem produzir um pequeno texto ou escrever palavras com irregularidades na ortografia. Na provinha Brasil 2009, “70% dos alunos avaliados foram considerados analfabetos, independentemente da série” (BORTONI-RICARDO, p. 76). Ou seja – é a escola que está produzindo os “analfabetos funcionais”, pois que, desde o final dos anos 90, o ensino do 1º grau está praticamente universalizado: quase 100% das crianças e jovens na faixa escolar se encontram matriculados. E ainda há, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, o incentivo da bolsa família que é condicionada à frequência efetiva do beneficiário na escola. Entretanto, cada vez mais aumenta o número de alunos “defasados”, ou seja: estão na 3ª, 4ª ou 5ª série e não sabem ler ou escrever, não compreendem e nem interpretam um texto que muitos mal decifram, porque trocam letras ou escrevem como falam (FIORAVANTE, 2012, p. 1).

Esse quadro mostra que é necessário e urgente uma luta para transformar a escola por dentro, envolvendo profissionais da educação progressistas e comprometidos com a produção de metodologias e recursos para superar a deteriorização do Ensino Básico. Isso implica, evidentemente, na formação da

classe trabalhadora, por uma educação de qualidade na e pela apropriação de conhecimentos científicos que a qualifique para o trabalho e desenvolva competências técnicas, sociais e políticas para conviver com dignidade. Assim, os Movimentos Sociais e Populares, Universidades, bem como outras instâncias da sociedade civil, precisam realizar experiências de uma real “ocupação” da escola e exigindo políticas públicas para novas formas de fazer a educação das nossas crianças e jovens. Isso é urgente no contexto do desenvolvimento econômico atual, que necessita de uma classe trabalhadora qualificada.

Ora, essa ausência do Estado, dialeticamente, determina e permeia a histórica luta dos movimentos sociais por escolas formais no campo e, recentemente, pela formação dos educadores em nível superior, dentro dos objetivos e estratégias educacionais para, não apenas apropriação de conhecimentos, mas, também, para formação de uma consciência crítica.

As experiências acumuladas pelos Movimentos Sociais e entre eles o MST, são resultado de uma educação sob novos valores, no enfrentamento da situação de abandono da escola pública e a conseqüente precarização do ensino.

Os movimentos sociais, portanto, podem criar espaços de construção de um outro saber, na relação pedagógica com os alunos e comunidade a partir de suas práticas, pela aquisição e apropriação dos conhecimentos científicos, culturais e sociais, necessários ao seu desenvolvimento como pessoa humana. “Nestes espaços criados pelos movimentos sociais, portanto, podemos exercitar projetos mais arrojados de formação humana para a classe trabalhadora” (CAMINI, 2009, p. 94). Freitas (2009a, p. 3), citando Marx (1983), afirma que: “por este caminho, a vida é a nossa referência, entendida como trabalho humano o qual, ontologicamente, é atividade humana criativa e só depois, no âmbito do capitalismo, trabalho assalariado”. E continua Freitas: tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que se descobre e se constrói pelo conhecimento que é ao mesmo tempo científico e social.

A questão é como construir a formação contextualizada do professor, qualificando-o para ensinar bem, na compreensão das contradições da vida no campo e nas formas de superá-las, instrumentalizando-o com um conhecimento necessário para isto. Entretanto, como alerta Camini:

Sabemos que apenas um curso de formação de educadores não dá conta de mudar as práticas escolares; tampouco de modificar a visão de mundo dos professores. Uma das razões para isto é que se pode observar a carência de uma base teórica desde o ensino fundamental que dê ao aluno as ferramentas necessárias para ele mesmo construir o seu pensar (CAMINI, 2009, p. 49).

Diz uma das Educadoras egressas da LECampo da UFMG, sobre a necessidade de fazer outro curso e dar continuidade aos estudos.

[...] Prá mim eu tenho uma convicção que eu saio conseguindo discutir o conteúdo, porque é uma área que abordou quatro disciplinas; de certa forma se for prá mim dialogar, fazer um diálogo por área, por disciplina, eu acredito que eu dou conta [...] até a gente vê se vai fazer um outro curso. Cada momento aqui de formação eu sinto um compromisso cada vez maior é com a nossa inserção na prática. Cada coisa nova que eu aprendo, eu fico pensando que o povo que tá lá não teve acesso a essa formação (DEUSINA – entrevista).

Parece-nos que a Educadora deseja qualificar-se melhor, face ao compromisso com o Movimento Social e com a comunidade e ainda que necessitaria de estudos e orientações as metodológicas para realizar um ensino mais competente, motivador e criativo.

Segundo Saviani (2007, p. 69)

uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes [...]. serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, dos ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Em síntese, o ponto de partida de uma educação problematizadora é a prática social constituída dos saberes e das percepções do professor e dos alunos, problematizados dialogicamente, para retornar à prática social em um outro nível de compreensão, pela apropriação e uso de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução do problema (SAVIANI, 2007, p. 70-71). Assim, seria ressignificado o senso comum, na perspectiva do paradigma emergente, como um conhecimento prático, compreensivo e transformador.

Freitas, reportando-se a Gasparin (2009), apresenta a seguinte citação do autor na obra “Uma didática para a pedagogia histórico crítica”:

A Prática Social Inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela. Com base na explicitação da Prática Social Inicial, o professor toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida. [...] Entende-se que, dentro da pedagogia histórico-crítica, podem ser utilizadas, entre outras, duas formas de encaminhamento dessa atividade: a) anuncio dos conteúdos [...]; b) vivência cotidiana dos conteúdos, explicitando o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber mais (FREITAS, 2009a, p. 7, grifos do autor).

Nesse mesmo texto, Freitas comenta que a pedagogia histórico-crítica “toma a própria *situação escolar como ambiência* para a resolução da questão de ligar a escola que temos à vida”. Para essa Pedagogia, o professor anuncia o conteúdo a ser trabalhado, “dialoga com os educandos sobre o conteúdo, busca verificar que domínios já possuem e *que uso fazem dele na prática social cotidiana*” (FREITAS, 2009a, p. 6, grifos do autor).

Como já vimos, essa abordagem inicial do professor corresponde à fase da problematização e da investigação temática propostos em Paulo Freire e Saviani para direcionar o pensamento, as dúvidas e a curiosidade da criança e do jovem, acerca do que querem e necessitam saber a respeito de uma situação ou objeto de conhecimento. Trata-se, pois, de um momento privilegiado da ação docente em que professor e estudante se aproximam na compreensão do novo conteúdo, dos novos conceitos aprendidos, por meio do diálogo, base fundamental desse processo. Como afirma Gasparin na obra citada por Freitas, professor e estudante, juntos, “definirão estratégias de como podem usar de modo mais significativo os conceitos novos no contexto de operações sociais práticas [...]”, o que desperta no educando o desejo de colocar em prática os novos conhecimentos, os novos conceitos, de modo intencional, incorporando ao seu cotidiano. Eis a prática social final.

### **7.3.1 O Complexo Temático e a Pedagogia Histórico-Crítica**

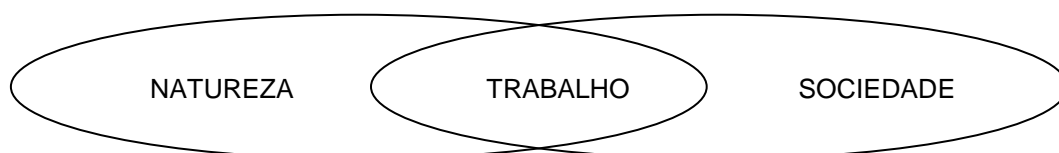
A noção de complexo temático, segundo Pistrak (2009) é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo

histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre o pensar e o fazer. Nesse sentido, o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil [...]. Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. Para Pistrak e também para Shulgín, conforme apresenta Freitas (2009a, p. 9), “o trabalho socialmente útil é o elo, pela conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato”.

O complexo é um espaço articulador dos três temas: natureza, trabalho e sociedade. O complexo é um espaço articulador desses três temas e como afirma Pistrak

[...] todos os pontos de vista sobre o trabalho serão justificados por um único objetivo, serão apenas um dos lados de um fenômeno básico multilateral. O trabalho será então um *solo básico* no qual organicamente crescerá todo trabalho educativo-formativo da escola como um todo único inseparável (PISTRAK, 1924, p. 81, apud FREITAS, 2009, p. 38).

Figura 5 – Natureza, trabalho, sociedade



Fonte: Freitas (2009, p. 36)

No nosso entender, essas três dimensões expressam uma organização de um trabalho pedagógico formal e não formal articulando, pela categoria trabalho, o conhecimento da natureza e da sociedade, que configuram um currículo e a práxis social.

Essas dimensões direcionam os objetivos formativos e instrutivos, bem como, a seleção das disciplinas e dos conteúdos, das estratégias de ensino e da avaliação. Os objetivos são o ponto de partida para o desenvolvimento das situações concretas de formação e para a própria definição dos êxitos obtidos nesse processo. Trata-se,

aqui, de uma concepção de educação a partir de uma matriz formativa, como aponta Freitas (2009a, p. 10) que, ao contrário da escola capitalista, não se centra apenas no aspecto cognitivo, mas vai além, exige uma formação mais ampla das potencialidades do ser humano, “que inclui o desenvolvimento da afetividade, da criatividade, do corpo, a habilidade de trabalhar coletivamente, de auto-organizar-se”.

O complexo como unidade básica de um plano de estudo, que contemple essa formação mais ampla, desenvolve-se no interior das categorias do processo pedagógico mais amplo que, segundo Freitas, na obra em referência, podem ser assim resumidas: (a) o trabalho como método geral, promove sua ligação com o (b) domínio das bases das ciências e das artes, (c) com a formação da autodireção e organização da vida individual e coletiva, e com os (d) métodos de ensino específicos das disciplinas, tendo como foco uma determinada porção da realidade atual (e), escolhida para acolher os estudos e pesquisas, valorizando o acesso ao conhecimento, às bases da ciência e das artes. Esta categoria também incorpora a visão da pedagogia histórico-crítica, ao enfatizar a importância do acesso ao conhecimento sistematizado (FREITAS, 2009a, p. 11).

Nessa dimensão, discutimos a formação dos educadores do campo, recuperando a centralidade do trabalho na perspectiva de promoção e produção da autonomia dos sujeitos do campo. “O processo de reprodução social desses sujeitos e de suas famílias, ou seja, suas condições de trabalho, sua vida e cultura, não podem ser subsumidas numa visão de educação que se reduza à escolarização, por maior importância que tenha esse processo” (MOLINA, 2009, p. 35).

É fundamentalmente o debate sobre o trabalho no campo, que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isto demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho. Esta concepção nos aproxima e nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é desta tradição, o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar-fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que *os constituem como seres humanos desde a práxis social* (CALDART, 2008, p. 77).

Partindo dessa materialidade, a Educação do Campo busca desenvolver um processo de formação, tendo a pesquisa como princípio educativo, a partir de um

conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas e os conteúdos de ensino, com questões, roteiros de observação e registro das informações a serem utilizados nas disciplinas e áreas de conhecimento dos cursos, de acordo com os objetivos; as características do objeto de estudo e o nível de desenvolvimento do aluno. Esses materiais vão direcionar o olhar do aluno, educando as percepções; a compreensão e as análises, para levantar as hipóteses.

A partir daí, o educador poderá disciplinar a mente e as atitudes do educando na busca de soluções que orientarão a organização das atividades e conteúdos. No nosso entender, a pesquisa é a primeira fase, nesse processo, tanto do ponto de vista do educador, quanto do aluno, na mesma lógica da etapa de problematização na Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani e na Investigação dos Temas Geradores do Método de Paulo Freire.

Desde esse momento, o Complexo Temático, segundo Pistrak (2002), desenvolve o protagonismo dos educandos nos processos formativos, com estímulo à sua auto-organização; a ampla participação na gestão desses processos; oportunizando a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, com disciplina, iniciativa e interesse. Segundo Pistrak o coletivo de crianças é um meio educativo poderoso na socialização e identidade das crianças, bem como na participação na escola e na vida social, pois,

as crianças e também os homens em geral formam um “coletivo”, quando estão *unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos*. Se quisermos criar na escola um coletivo infantil, seremos obrigados a desenvolver esses interesses entre as crianças, inspirando-lhes interesses novos [...]. A necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização (PISTRAK, 2002, p. 177-178).

Nesse trabalho é importante o papel do professor, orientando, distribuindo tarefas e responsabilidades, acompanhando e intervindo nas dificuldades, pelo diálogo e com a colaboração dos pais e lideranças. Desse modo, as crianças desenvolvem atitudes de pertencimento o que, geralmente, lhe é sonogado no processo de luta pela terra. Assim, pelo coletivo de crianças, elas poderão ligar-se organicamente à escola e à comunidade, sentindo-se úteis e acolhidas. Diz uma das Educadoras:

Muitos alunos, antes de aprender, têm que ser acolhidos, se eles não forem acolhidos eles não aprendem. Isso eu aprendi na faculdade e tento fazer isso na minha sala de aula, acolher o máximo os alunos, principalmente aqueles que a gente sente que estão lá mais no cantinho, mais encolhidos, com mais dificuldade, tá acolhendo eles, trazendo eles pro meio, prá roda mesmo, tá colocando eles prá participar prá eles desenvolverem. Isso eu aprendi, assim, desde o início da minha escolarização eu fui acolhida talvez seja esse o motivo de eu estar hoje concluindo a faculdade. Talvez se eu não tivesse sido acolhida eu não estaria aqui (na Universidade) **(EDUCADORA – entrevista)**.

A auto-organização das crianças e dos jovens, tanto na escola, quanto na comunidade, constitui-se instrumento pedagógico para desenvolver e consolidar a solidariedade, a cooperação e a compreensão de ser indivíduo num coletivo – aprendizado fundamental para a superação do individualismo e da construção de uma ética da inclusão, de valores humanos realmente incorporados na ação consciente. Eis um processo que envolve não apenas as crianças e os jovens. Seus resultados, problemas e possibilidades, criam, sem dúvida, um campo de relações e responsabilidades mutuamente partilhadas que se traduzem num sistema sólido de inserção consciente, com regras, e modos de conviver democraticamente construídos.

Desse modo, continua Molina (2009, p. 36) sobre a importância de efetivar a ação educativa por meio de grupos de trabalho na escola e na comunidade.

Outro princípio da Educação do Campo se refere à necessidade de as práticas educativas serem capazes de contribuir com o processo de auto-organização dos educandos. A intencionalidade dessas práticas deve desencadear processos que demandem a produção coletiva de trabalhos que sejam úteis e relevantes para os estudantes e comunidades e que propiciem o aprendizado dos mecanismos necessários à organização coletiva. [...] uma escola que seja capaz de contribuir com a promoção da autonomia de seus educandos.

As estratégias de organização, seleção, transmissão e aplicação dos conteúdos e dos componentes curriculares devem articular os conhecimentos e procedimentos da prática e do conteúdo, para disciplinar a observação, a atenção, a curiosidade, que, compartilhados no grupo deverão ser analisados por comparação de semelhanças e diferenças; causas e efeitos e suas relações, com atitude argumentativa. Esse processo, realizado de forma regular, na ação educativa, poderá construir um raciocínio poderoso e mostrar as debilidades e os aspectos a serem reforçados no conteúdo ou na estratégia, de acordo com os objetivos e o nível de aprendizagem da criança. Assim, esses conhecimentos poderão ser



apropriados e generalizados para outros conteúdos e outras situações, constituindo-se, então, num conhecimento socialmente útil para o aluno e para a comunidade – isso é produzir consciência crítica, condição da libertação e de “recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2005, p. 32). O importante papel do professor é garantir

[...] que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança que, espontaneamente não tem condições para enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e, sem os quais, ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade (SAVIANI, 2007a, p. 49).

Nesse aspecto, os pais das crianças das classes populares sabem que essa aquisição implica esforço e um trabalho árduo no dizer de Gramsci

o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimentos e até mesmo sofrimento. E por isso exige treino, persistência, disciplina, hábito (QUEIROZ, 2004, p. 115).

Para Saviani (2011, p. 14)

a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das cênicas sociais (história e geografia).

### **7.3.2 Educação problematizadora e produção de conhecimento**

Pensando numa escola emancipadora, que construa novos significados a partir da própria realidade, propomos uma síntese da pedagogia problematizadora de Paulo Freire e Saviani, como metodologia que possa trabalhar a produção do conhecimento científico, integrando os saberes dos trabalhadores do campo, e com as contribuições dos complexos temáticos, segundo Pistrak (2009) numa dimensão totalizadora.

Para a ação educativa em sala de aula ou nas oficinas e práticas comunitárias, propomos uma organização pedagógica baseada no método do Centro de Interesses, de Ovide Decroly, com as contribuições de Paulo Freire, Piaget e Saviani. Essa organização articula processualmente o todo e as partes, pois que, para Decroly “o princípio de globalização se baseia na ideia de que as crianças apreendem o mundo com base numa visão do todo que, posteriormente, pode se organizar em partes [...]”. Essa concepção se baseia no “[...] caráter global da vida intelectual, o princípio de que um conhecimento evoca outro e assim sucessivamente” (ELIAS apud FERRARI, p. 1).

Nessa proposta de organização sistematizada dos conteúdos e práticas escolares, o ponto de partida é o diagnóstico, o conhecimento da realidade ou a investigação temática, ou seja, a problematização. No **primeiro momento** ela é feita pelo professor e o aluno a partir de um problema ou necessidade sentida, que precisa ser atendida, no qual o conhecimento do professor a respeito do assunto é uma “síntese precária”, porque ele tem algum conhecimento e experiência do mesmo. Já a compreensão dos alunos é de caráter sincrético porque “por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida na prática social de que participam” (SAVIANI, 2007, p. 70-71). Esse trabalho exige, no nosso entender, o estudo e a aplicação das concepções de aprendizagem do ponto de vista sociointeracionista à luz de Vigotski, Piaget, Wallon e outros, de modo a estimular sistematizadamente os processos cognitivos para a compreensão e formação de conceitos necessários ao raciocínio lógico e ao pensamento crítico e criador. Utilizando metodologias, recursos e atividades adequadas aos níveis de maturidade do aluno, o professor será insubstituível na estimulação e na integração das áreas do cérebro que, segundo os avanços da neurociência, sob o princípio da complexidade, mais se desenvolvem na fase de 0-10 anos e até a adolescência. Por outro lado, a plasticidade do cérebro, confirmada pelos neurocientistas e estudiosos como Lent (2006); Morin (1997); Damasceno (2000); Vigotsky (1987); Piaget (1975, 2003); que indicariam a possibilidade de recuperar e compensar as deficiências ou dificuldades na aprendizagem.

Por isso, nesse momento, é importante a ação do professor na sistematização do assunto trabalhado, na direção das perguntas e das tarefas, para definir os temas e seus desdobramentos, as técnicas e os meios de investigação, utilizando sempre

as perguntas básicas do método científico. Para responder às questões da investigação, é necessário seu registro com frases completas e claras para exercitar o domínio da linguagem, como citamos anteriormente.

No **segundo momento**, as anotações e os registros são apresentados e discutidos entre alunos e professor para identificação dos principais temas, suas características, aspectos essenciais e secundários; as dificuldades, as causas e as consequências; as relações de espaço, tempo, sequência, diferenças, semelhanças etc., para definir o que precisam conhecer e onde buscar a solução do problema, ou seja, os conteúdos curriculares e as experiências necessárias à aquisição do conhecimento e, ainda, os saberes e recursos disponíveis.

Essa discussão se dá, portanto, não apenas na sala de aula, mas busca e sistematiza novas contribuições: da comunidade, instituições, especialistas, etc., gerando atividades e procedimentos que motivem os envolvidos a identificar onde procurar soluções e adquirir o conhecimento necessário. Nessa fase, aluno e professor, bem como a comunidade, poderão desenvolver a capacidade de ouvir e argumentar; a percepção de relações; a expressão oral e a clareza de ideias e a criatividade na apresentação, num exercício do método científico, mesmo que, ainda precário, mas numa perspectiva de pertencimento no complexo das relações sujeito, outros sujeitos e o seu contexto.

Do mesmo modo, a Pedagogia da Alternância também trabalha por temas geradores; faz levantamento de questões, problemas e desafios; classifica os temas básicos e as dificuldades anteriores; identifica os temas por importância e peso cultural-ideológico; determina os objetivos e divide os temas em unidades de ensino (áreas de aprendizagem) (ZAMBERLAN, 1996, p. 24).

Esse processo é importante no estímulo à iniciativa e à curiosidade para conhecer e estudar situações, fenômenos, ainda não percebidos ou não compreendidos, mas que se tornam significativos para a aprendizagem – essa é a motivação que mantém o processo, pois são mobilizadas as energias físicas, mentais, afetivas para descobrir e conhecer.

Na proposta dos Complexos Temáticos estabelecem-se, a partir do diagnóstico e sua discussão, a definição de objetivos e conteúdos instrucionais das disciplinas, procurando articular os pontos de contato entre elas, as áreas de conhecimento e as estratégias para conhecê-las e utilizá-las, de acordo com os objetivos e a significação dos mesmos, numa construção coletiva. Assim afirma

Vieira (2008, p. 89) “a própria construção do Complexo Temático, desde a organização dos instrumentos de pesquisa, da metodologia, já caracterizam a própria organização e construção de conhecimento pela comunidade educativa”.

O princípio que preside a seleção de um tema do Complexo é

[...] conservar uma relação entre os temas de complexos sucessivos [...]. Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta (PISTRAK, 2002, p. 137).

Desenvolver as categorias de análise para compreender as relações, identificar diferenças e semelhanças, causas, consequências de problemas, situações etc.; estabelecer o elo entre elas; a ordenação lógica e psicológica é desenvolver o pensamento científico, fundamental para a classe trabalhadora se apropriar do conhecimento da realidade, conforme Saviani (1996, p. 49)

[...] promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a [...] E para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob risco de tornar-se impotente diante da situação com que se defronta.

Esse exercício é a essência da prática pedagógica que, trabalhada intencional e regularmente, transforma-se num pensamento chamado convergente, um instrumento de conhecimento da realidade material e social, permitindo o desenvolvimento do raciocínio lógico, de acordo com as fases do desenvolvimento cognitivo da criança. Esse conhecimento e seu domínio consistem na capacidade de elaborar soluções partindo dos conhecimentos, experiências e raciocínio lógico, ou seja, um pensamento orientado em direção a uma resposta que surge como a melhor, a mais correta e eficaz. é um pensamento dominado pela lógica e objetividade em que dominam as operações mentais de tipo lógico-dedutivas (PESSOA, s/d, não paginado).

No **terceiro momento** – a instrumentalização, o professor trabalha os conteúdos e procedimentos necessários ao conhecimento dos problemas e situações levantadas, e busca de soluções. Esses são os instrumentos teórico-práticos produzidos socialmente, ou seja, os conteúdos das ciências e da tecnologia, que são organizados e transmitidos pelo professor e também outros agentes

educacionais, de modo que os alunos se apropriem “das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2007, p. 71).

Libâneo (1994, p. 155-156) recomenda ao professor cientificidade e sistematicidade para que os alunos possam compreender os assuntos; consolidar ou rever conhecimentos anteriores; estabelecendo as relações entre temas e assuntos; entre conhecimento e prática; buscando “provocar a explicitação da contradição entre ideias e experiências que os alunos possuem sobre esse fato ou objeto de estudo”. Conforme afirma Freitas (2009, p. 25) “para isso precisamos de um professor-construtor cientificamente formado, um professor-lutador”. E Pistrak, citado por Freitas, completa: *“Ele deve conhecer, portanto, as últimas conquistas da ciência e da técnica, deve ser uma pessoa formada cientificamente”* (FREITAS, 2009, p. 25, grifo do autor).

O **quarto momento**, segundo Saviani (2007a, p. 72), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Aqui ocorre a consolidação e a generalização dos conhecimentos pela sua assimilação e compreensão, que lhe permite apresentar explicações, fazer relatórios, demonstrações, etc. Esse é um momento de assimilação ativa: “por esse processo formam-se conhecimentos e modos de atuação pelos quais ampliamos a compreensão da realidade para transformá-la [...]”, utilizando “[...] o conjunto de suas capacidades cognoscitivas, tais como: percepção, motivação, compreensão, memória, atenção, atitudes, conhecimentos já disponíveis” (LIBÂNEO, 1994, p. 84). Os pensamentos e sentimentos, bem como conhecimentos, atitudes e hábitos se constroem a partir de uma educação cuidadosa das percepções, pois, segundo Aurobindo

a mente é profundamente influenciada pelo que ela vê, e se o olho é treinado desde a infância à contemplação e compreensão da beleza, harmonia e justo arranjo em linha e cor, os gostos, hábitos e caráter serão incansavelmente treinados a seguir uma semelhante lei de beleza, harmonia e justo arranjo na vida do homem adulto. Esta foi a grande importância do progresso universal nas artes e ofícios ou da apreciação delas que foi predominante na Grécia antiga, em algumas idades européias, no Japão e nos melhores dias de nossa própria história. Galerias de arte não podem ser trazidas para dentro de cada lar, mas se todos os equipamentos de nossa vida e móveis de nossos lares são coisas de gosto e beleza, é inevitável que os hábitos, pensamentos e sentimentos do povo sejam elevados, enobrecidos, harmonizados, feitos mais suaves e dignificados (AUROBINDO, 1993, p. 24-25).

As situações práticas no campo ou na sala de aula, a reorganização ou apresentação de textos, pesquisas, relatórios, experimentos, histórias, poesias, peças teatrais etc. são oportunidades para soluções novas – condições para o desenvolvimento do pensamento divergente o que, a partir das categorias do pensamento convergente transforma e amplia radicalmente a

capacidade de pensar, de explorar mentalmente soluções originais. Implica a exploração cognitiva de várias soluções inovadoras e diferentes para o mesmo problema. Predomina a intuição sobre as operações mentais de tipo lógico-dedutivo, que caracteriza o pensamento convergente. A criatividade está intimamente ligada o pensamento divergente, manifestando-se nas mais diversas atividades da vida humana: desde a resolução inovadora de um problema que ocorre no dia a dia até à produção científica, artística, política [...]. (PESSOA, s/d, não paginado).

O **quinto momento** – a prática social, compreendida agora não em termos sincréticos, confusos ou insuficientes, como no primeiro momento, mas, como uma **síntese** em que os alunos compreendem e expressam os conhecimentos em novas práticas e novas elaborações e novos conhecimentos. E aqui o pensamento divergente se desenvolve e se amplia com as suas características: “originalidade, fluidez, flexibilidade. **Originalidade** – busca de novas soluções; **Fluidez** – implica uma grande mobilidade do pensamento; **Flexibilidade** – resulta dos anteriores” (PESSOA, s/d, n. p., grifo nosso).

O papel do professor é importante e insubstituível na estimulação e estruturação dos processos de apropriação do conhecimento por seus alunos, o que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, na educação escolar requer:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

Essa produção intencional se dá, no nível universal e singular: na ação prática do professor, do aluno e de cada indivíduo como ser humano e está presente na experiência historicamente acumulada de muitas gerações, pois

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2011, p. 20).

Eis o valor histórico-social da educação como insubstituível mantenedora da vida física e social da humanidade: “No significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações” (DUARTE, 2004, p. 51, apud WOLFF, 2007, p. 129), ou seja,

a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando); é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares. Ocorre que esta singularidade não tem uma existência independente da história social. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social.

Sendo assim, a ação educativa é uma ação entre sujeitos em que a relação objetivação/apropriação de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, torna-se o caminho para a humanização, a formação e o desenvolvimento cognitivo do aluno. Por isso, é necessário que o professor conheça diversos níveis dessas formas de objetivações, ou seja, de manipulação, compreensão e modificação da realidade, bem como a sua socialização pela linguagem e, ainda, como o aluno se apropria desses conhecimentos, produzidos na e pela ação, de acordo com as características do seu desenvolvimento.

Isso é tão mais imperioso se desejamos criar as condições para um outro modelo de desenvolvimento: “é necessário que toda e qualquer pessoa das classes populares se encontre em condições de pensar, decidir e agir sobre a sua realidade social e sobre o seu destino; então, parece ser necessário transformar a escola num “núcleo vital de expansão da comunidade”. Neste ponto, a pergunta que se faz é: “e o que deve fazer a escola para se tornar um núcleo vital de expansão interna da comunidade, concretizando esse papel?”, pergunta Paludo (2009, p. 79). E continua a autora: “ninguém é reflexivo sem categorias e conceitos que permitam ler a realidade [...]”.

Ora, a escola tem um papel de organizar processos, descobrir formas e produzir materiais que possibilitem a transmissão do saber elaborado e de acordo com as condições de aprendizagem das crianças e jovens, ou seja, é transformar o saber científico em saber escolar, por meio de conteúdos sistematizados e métodos que tornem esses conhecimentos assimiláveis às novas gerações. Esse é o grande problema da pedagogia e o grande desafio na formação do professor (SAVIANI, 2011, p. 66).

Pois que, “o saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço da classe dominante” (SAVIANI, 2011 p. 67) e os trabalhadores precisam saber apenas o mínimo necessário para produzirem. É esta a realidade nas escolas públicas, principalmente, nas escolas do campo: as crianças e jovens não se apropriam nem das habilidades básicas de ler e escrever bem – a condição mínima para a apropriação de qualquer conteúdo e expressar-se com clareza, correção e coerência.

No entendimento de Gramsci, é importante o domínio da linguagem na formação intelectual e moral da criança, principalmente “quando se adonam de uma certa precisão da linguagem, começam a fazer nexos lógicos, para além de imagens e representações” (GRAMSCI, C. 140, 30/12/29, apud MANACORDA, 2008, p. 82). Desse modo, a relação entre linguagem e atividade acompanha a criança em todo o seu desenvolvimento: ela depende mais da linguagem quanto maior a complexidade da tarefa, para melhor compreendê-la, conhecê-la, planejá-la, expressá-la de todos os modos possíveis, ou seja, pela escrita, pela arte, pela oralidade, etc.

Assim,

a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são fontes do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (VYGOTSKI, 1995, p. 26, apud WOLFF, 2007, p. 145).

Para isso, a escola precisa tornar-se um centro irradiador de conhecimento e cultura, não só no trabalho pedagógico com os alunos, mas, também, com a comunidade, de modo a instrumentalizá-los no uso competente e belo da Língua Portuguesa, na produção e socialização dos conhecimentos em todos os espaços:



reuniões, coletivos, celebrações, comemorações, publicações etc. Assim comenta Gramsci:

Uma das atividades mais importantes, segundo me parece, que devem ser desenvolvidas pelo corpo docente, seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; desse trabalho ininterrupto só poderá nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer. Que belo livro se poderia fazer sobre essa experiência e quão útil ele seria (GRAMSCI, C. 36, 4/7/27 apud MANACORDA, 2008, p. 66).

No nosso entender é fundamental que se invista nesse intelectual orgânico, que o capacite para ensinar a ler e bem em todos os espaços educativos, estimulando alunos e comunidade a se apropriarem de outros modos de vida, outras culturas e outros mundos, desenvolvendo novas formas de expressão e comunicação, pela música, pela arte, pela literatura, pela dança, e outras potencialidades que surgirem no processo. Sem dúvida, isso é importante na formação da consciência, como comenta Wolff:

[...] a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe para os outros homens e, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da necessidade de intercâmbio com outros homens [...]. A consciência é, portanto, desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, antes de mais nada, naturalmente, consciência do mundo *imediato* e sensível que nos rodeia e consciência dos nexos limitados com outras pessoas e coisas, fora do indivíduo consciente de si mesmo; e é, ao mesmo tempo, consciência da natureza, que ao princípio se enfrenta ao homem como um poder absolutamente estranho, onipotente [...], ante o que os homens se comportam de um modo puramente animal e que os amedronta [...] (MARX; ENGELS, 1989, p. 31, apud WOLFF, 2007, p. 136).

Eis um caminho para a construção da educação que queremos, com conhecimento, disciplina e alegria, pois tanto na vida quanto na escola, a aprendizagem é o prêmio do esforço de estudar, diz Makarenko:

Estou convicto de que a finalidade de nossa educação reside não somente em educar um homem de espírito criador, um homem-cidadão capacitado para participar com a máxima eficiência na edificação do Estado. Nós devemos educar, também, uma pessoa que seja obrigatoriamente feliz (apud CAPRILES, 1989, p. 49).

Nessa escola, segundo Gramsci e também Lênin “a tarefa educativa tenderá a realizar-se por meio de outras vias [...], dentre a acumulação das noções que nos

foram transmitidas por um milênio de trabalho, de pensamento, os elementos que possuem um valor eterno” (MANACORDA, 2008, p. 49).

### **7.3.3 Piaget e Decroly – as estruturas de aprendizagem e apropriação do conhecimento**

#### **Piaget e a construção da aprendizagem**

Tomamos aqui as contribuições de Jean Piaget, para quem o conhecimento é uma construção do próprio sujeito em interação com o objeto de conhecimento – o meio ambiente físico e social, organizando estruturas e estratégias físicas ou cognitivas, de acordo com a fase do desenvolvimento intelectual. Assim, Piaget entende que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico, “pois, ocasiona uma mudança contínua no indivíduo, decorrente de sua constante interação com o meio. Dessa forma, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo” (HAYDT, 2006, p. 33).

A construção do conhecimento ocorre, portanto, por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, situações, estímulos externos ou internos, de acordo com necessidades e interesses e o seu nível de desenvolvimento, resultando em dois subprocessos progressivamente articulados: **assimilação** “é a incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui” (GOULART, 1995, p. 17). É um processo cognitivo de classificar e associar novos eventos, conceitos, atributos, etc. pela percepção de características; semelhanças ou diferenças; relações de causa, efeito, sequência lógica, etc., pela manipulação e uso de estratégias para compreender e modificar os objetos e situações e aprender. É uma adaptação contínua a novos estímulos, utilizando esquemas que ela já possui até aquele momento; é a base da vida, que permite à criança desenvolver-se e experimentar, sempre a partir do corpo, para estabelecer as relações básicas de conhecimento e aprendizagem. Nesse processo, os pais e depois a escola devem oferecer oportunidades de manipulação, observação e conversas, estimulando a criança a conhecer os atributos dos objetos pela manipulação e experimentação, bem como, a pesquisa, a coleta de dados, etc. Aí se

formam os conceitos básicos para o conhecimento: o quê? de que é feito? para quê? por quê? etc. – que dirigem e estimulam a curiosidade.

**Acomodação** – é a modificação de um esquema ou de uma estrutura cognitiva do educando, em função das características e especificidades do objeto, situação ou conhecimento a ser incorporado. “A acomodação implica na transformação do organismo ou das estruturas cognitivas para poder lidar e conhecer o ambiente físico ou social” (GOULART, 1995, p. 17). Por exemplo: para pegar um objeto distante, a criança precisa pensar as formas de conseguir um instrumento; de planejar ações para consegui-lo e precisa modificar-se para isso. A acomodação pode ser de duas maneiras: *criar um novo esquema* no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente de modo a que o estímulo possa ser incluído nele. Quando a criança incorpora o novo estímulo acontece uma re-equilibração e uma nova aprendizagem. A partir daí, podem dar-se sucessivamente outras assimilações e acomodações, que podem ser estimuladas e dirigidas, quando o aluno experimenta e raciocina sobre o que faz, como faz, por que faz etc. Assim, ele interioriza as categorias de análise, questiona situações e busca respostas, por meio de novas manipulações e experiências, utilizando principalmente a linguagem para descrever, levantar hipóteses e agir (FIORAVANTE, 2009, p. 3).

Por isso, Piaget destaca que a

[...] inteligência, a aprendizagem e o processo de conhecimento aparecem inter-relacionados e interdependentes [...]. *A inteligência desempenha uma função adaptativa, pois, é através dela que o indivíduo coleta as informações do meio e as reorganiza, de forma a compreender melhor a realidade em que vive e nela agir, transformando-a* (HAYDT, 2006, p. 35, grifos da autora).

Já o pensamento é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica pela linguagem, e pelas imagens mentais.

Na ação didática é preciso oferecer situações de assimilações e acomodações progressivas, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, estimulando-os a usar esquemas físicos, mentais e sociais para solucionar os problemas e incorporar novas aprendizagens – eis o que Piaget chama de *equilibração progressiva*, em que “as estruturas mentais gradualmente se re-

organizam e se ampliam, tendo em vista superar situações desafiadoras, atingindo níveis de maior coerência e flexibilidade, o que permite a um indivíduo uma maior compreensão da realidade” ( HAYDT, 2006, p. 34).

#### **7.3.4 Decroly e o Centro de Interesses**

O método de Centro de Interesses de Decroly<sup>20</sup> baseia-se na concepção globalizadora da educação e da vida intelectual, considerando que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo que, posteriormente, pode se organizar em partes e cabe à escola trabalhar sistematizadamente essas relações. Eis um sinal da visão do conhecimento global e local proposto no paradigma emergente pela associação de significados e a compreensão da complexidade do ponto de vista do aprendiz.

Os Centros de Interesse são grupos de aprendizado organizados segundo as faixas de idade dos estudantes e seus interesses. Para Decroly, as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse. “A criança tem espírito de observação; basta não matá-lo” (ELIAS apud FERRARI). Segundo ele, a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento, trabalhando em grupos com escola-oficina, a partir de elementos do cotidiano.

Nessa metodologia, as estratégias e atividades propostas pelo educador têm por objetivo, fundamentalmente, desenvolver três atributos: a OBSERVAÇÃO, a ASSOCIAÇÃO e a EXPRESSÃO. A observação é compreendida como uma atitude constante no processo educativo. A associação permite que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço. E a expressão faz com que a criança externar e compartilhe o que aprendeu por meio de múltiplas linguagens: a palavra, o corpo, o desenho, a construção e a arte, os trabalhos manuais e os esportes (FIORAVANTE, 2009a, p. 1-2). Consideramos, pois, que é necessário na formação do educador do campo o estudo teórico e compreensivo da Psicologia da Aprendizagem, bem como a sua aplicação nos

---

<sup>20</sup> Entre os pensadores da educação que, na virada do século 19 para o 20, contestaram o modelo de escola que existia até então e propuseram uma nova concepção de ensino, o médico belga Ovide Decroly (1871-1932) experimentou e propôs uma metodologia que integra conhecimentos e ação – o Centro de Interesses, utilizando atividades práticas, oficinas e trabalhos de grupo.

níveis de ensino escolar e não escolar, relacionando os processos mentais e as formas de apropriação do conhecimento.

Dessa forma, o ensino é uma verdadeira construção de conhecimento quando: descobre e organiza as **melhores condições** materiais, emocionais para ensinar algo; as **melhores formas** em que deve ser estruturada uma série de conhecimentos de modo que possam ser captados facilmente pelo aprendiz, com prazer e interesse; a **melhor seqüência** de aprendizagem de cada conteúdo. E, ainda, as **melhores formas de verificar** a aprendizagem, de modo a mantê-la e realimentá-la continuamente, em função do produto desejado. E preciso, então, que as escolas, universidades e instituições de pesquisa produzam esses materiais, que sejam experimentados, para que possamos tentar a superação da escola como mera reprodutora de um saber alienado e sem vida.

O Centro de Interesses é uma organização de trabalho, a partir de temas geradores, retirados das 2 fontes básicas do conhecimento do homem: a **natureza**, incluindo as ciências naturais e todos os seus ramos. Por isto, os tópicos dos conteúdos de Ciências Físicas e Biológicas são os **mais fecundos para a organização do Centro de Interesses**. Por outro lado, também a **Sociedade** - o conhecimento do homem num determinado momento histórico – oferecem conteúdos inspiradores para trabalhar com o aluno sobre a sua realidade físico – cultural (família, comunidade, trabalho, etc.) tendo como referência o estudo do conhecimento universal do homem (FIORAVANTE, 2009a, p. 2-3).

### **Centro de Interesse – a proposta**

Nessa concepção, apresentamos uma proposta de Centro de Interesse que poderá ser utilizada em sala de aula e em qualquer outra atividade educativa para a compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, à medida que se age sobre eles.

É o princípio de **ativação**, que, segundo Bruner (1972) consiste na exploração ativadora de alternativas, em face de uma situação – problema. Quanto mais relevante for este problema para o grupo que o estuda, maior será a curiosidade e o interesse em explorar as alternativas e os caminhos para encontrar as possíveis soluções. E como representar, traduzir as causas e os possíveis caminhos? É como representar, traduzir as causas e as soluções possíveis de modo a ser conhecido e discutido de modo inteligível por todo o mundo? Através da linguagem, seja por imagens

(figuras, TV, foto, desenhos, música, dança, etc.) ou por representação simbólica, que consiste numa série de proposições lógicas, extraídas de um sistema simbólico (jogos, adivinhações, esquemas, fórmulas etc.). Assim as formas de linguagem (ações, imagens, símbolos) devem ser utilizadas, gradativamente e, de acordo com o desenvolvimento do grupo e o tipo de conhecimento (FIORAVANTE, 2009, p. 4-5).

Eis as estratégias de acordo com o desenvolvimento cognitivo, para compreender os princípios da balança:

1º Um menino pequeno compreendê-los-á brincando numa gangorra (ação). Ele descobre que, para conseguir que seu lado baixe mais, tem que fazer pressão sobre a tábua de seu lado, o mais distante possível do centro (brinquedo, dança, movimentação, etc.).

2º Mais tarde (mais ou menos 7 a 11 anos) o menino pode representar essa balança desenhando-a por meio de um modelo, onde se pode pendurar a argola para obter equilíbrio. A “imagem” dessa balança pode tomar diversas formas: o diagrama, montagens, desenhos mais sofisticados ou mais preciso.

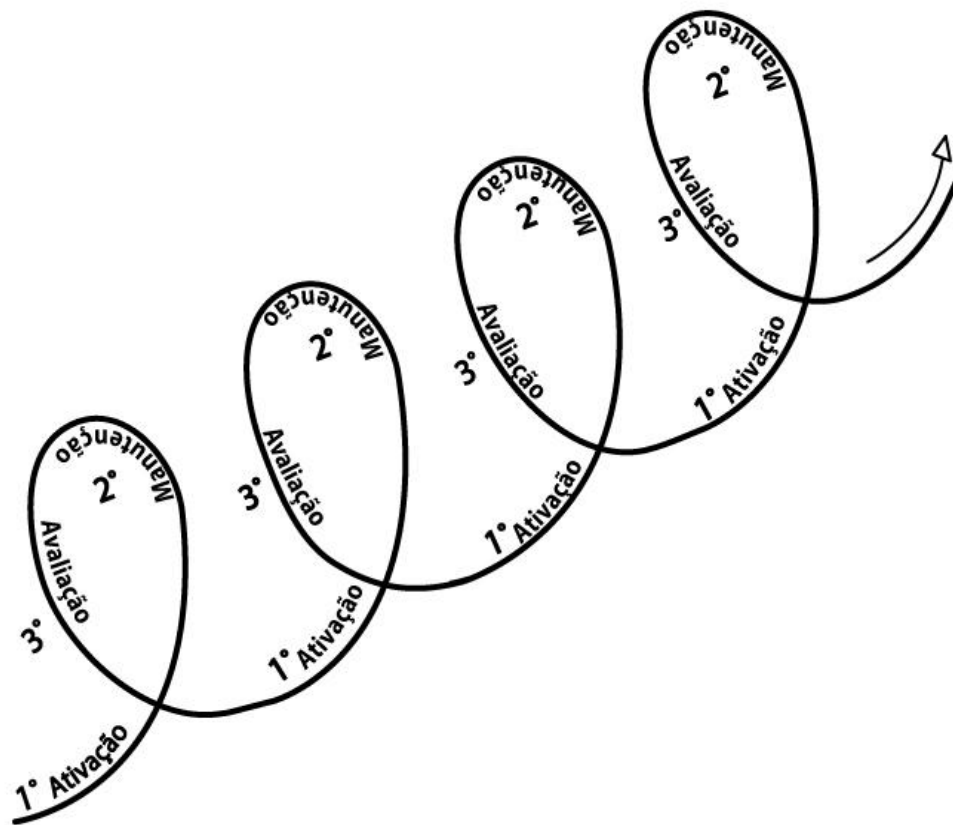
3º Finalmente no terceiro nível de representação do símbolo (mais ou menos 12 a 15 anos), pode-se descrever essa balança, traduzi-la em termos numéricos por meio de fórmulas cada vez mais universais e aplicáveis a qualquer tipo de balança. Nesse ponto a balança (ação/imagem) nem precisa estar presente: a linguagem verbal e a matemática a representam (BRUNER apud FIORAVANTE, 2009, p. 6)

Do que afirmamos acima, podemos concluir que, quanto mais o tema ofereça oportunidades para exploração de alternativas por meio de ações, imagens ou símbolos, maior será a motivação dos alunos, das riquezas das descobertas realizadas e das relações estabelecidas. Eis o elo do segundo princípio – a manutenção que visa manter o processo de ativação evitando, com isto, a quebra na linha da ação e diminuindo as explorações aleatórias, fortalecendo as explorações sistematizadas, seletivas, convergentes, no sentido da investigação cada vez mais precisa e estruturada. Configura-se, aqui, uma nova estrutura de aprendizagem, em que os elementos se organizam dinamicamente, produzindo novo conhecimento. Geralmente ocorre maior integração cognitiva e afetiva, aumentando a motivação e a disposição para a nova aprendizagem individual ou de grupo. São, pois, atividades que asseguram a aprendizagem e possibilitam a recuperação no processo e não apenas no final – essa é a avaliação processual.

De acordo com os interesses e possibilidades, surgem vários campos de exploração dos novos assuntos, estimulando o pensamento divergente, por meio de pesquisas em bibliotecas, visita a museus, montagem de temas, exposições, etc. Esse é o terceiro elo no Centro de Interesses – a avaliação. Por isso é que podemos representar esse processo por uma espiral ascendente em que:

- a) No início da espiral, temos a ativação;
- b) No topo da curva, temos a manutenção;
- c) No final da espiral temos avaliação.

Figura 6 – Espiral ascendente



Fonte: Da autora

Na primeira fase (**ativação**) estabelecemos os conceitos básicos necessários ao desenvolvimento do tema, gerador e, as estratégias para fazê-lo (técnicas e recursos) e representá-lo de todas as formas possíveis, a partir da observação, coleta de dados, além de excursões, jogos, brincadeiras, rodinhas; hora de novidades; vivência de histórias; músicas; poesias etc. Daí procuramos estabelecer

todas as relações, conceitos de outros campos de conhecimento ou atividades. Essas atividades visam desenvolver e avaliar a atenção dirigida; o saber ouvir; o esperar a vez; saber fazer perguntas; a disciplina e a cooperação. Eis a segunda fase (**manutenção**), pois à medida que se diversificam e se multiplicam os conceitos encadeados entre si, mais se estrutura num conhecimento incorporado ao conhecimento anterior e nele firmemente ancorado, numa assimilação ativa. Nessa fase, é importante o registro; o uso de roteiros para pesquisas e experimentos, registrando-os com ideias completas para apresentação ao grupo. Aqui, são estudados os conteúdos que explicam e fundamentam os conhecimentos que os alunos precisam para compreender e aplicar. Os procedimentos visam manter e ampliar os conhecimentos, por meio da recordação; os estudos específicos; a apresentação e as relações entre os conhecimentos e a realidade, na discussão entre grupos de trabalho. Aqui, são desenvolvidas e avaliadas as habilidades de saber ouvir; saber expor; registrar com clareza; saber pesquisar; organizar dados; tomar decisões; saber participar e tirar conclusões. A fase de manutenção estimula e organiza a disciplina do estudo, do pensamento divergente e da criatividade e devem ser estimuladas as apresentações teatrais, a música, as poesias e a comunicação entre classes, famílias e comunidade. Isso prepara a terceira fase – a **avaliação**, que visa verificar se os objetivos foram alcançados e subsidia para uma nova aprendizagem, reorganizando as alternativas ainda não exploradas, corrigindo os erros verificados e planejando novas ações, de acordo com as novas alternativas modificadas ou construídas. A avaliação constitui a síntese e a revisão do que foi observado, partilhado e estudado, com assimilações e acomodações mais amplas e consolidadas, pela expressão da compreensão, dos conceitos e suas relações, por meio de textos, desenhos, cartazes, diagramas, provas, pesquisas e outros estudos, apresentando conhecimentos mais elaborados, além de habilidades e capacidades do aprendizado autônomo e do “gostar de estudar e aprender”, bem como de produzir conhecimentos socialmente úteis. Também aqui se desenvolvem e avaliam a apropriação dos conteúdos, a autorreflexão crítica, a iniciativa, a liderança, a disciplina física e mental; a abertura para o novo e as descobertas (FIORAVANTE, 2009, p. 8).

Por meio da prática contínua e organizada, a avaliação também permite e estimula a autonomia, a capacidade de escolha, de julgamento, a criatividade,



integrando as áreas de conhecimento do currículo de modo ativo e sistematizado e criador.

O Centro de Interesses utiliza a lógica dos processos de assimilação e acomodação de Jean Piaget, em todas as fases como momentos interligados na assimilação ativa em que a educação da atenção deve acontecer o tempo todo.

Assim afirma Piaget (2000, p. 31) “A lógica não é absoluta, inata na criança”. Ela é construída à medida que amadurecem as estruturas cognitivas desde o pensamento sensório motor; o intuitivo, para chegar às operações concretas e ao pensamento formal (PIAGET, 2000, p. 31-33). Esse processo epistêmico sempre implica na reconstrução de algo já construído por outros, ancorada em experiências anteriores, numa sequência progressiva e ascendente – um processo de estruturação e reestruturação que produz a apropriação do conhecimento (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 31-38), citando estudos baseados em Piaget e que inspiraram a construção da espiral como representação desse processo (figura 6, p. 222).

Simone Weil, citada por Bosi (1988), aponta as quatro características dessa educação: 1º – **perseverança**: a atenção precisa ser dirigida em todas as oportunidades, para perceber características, movimentos, causas e consequências; diferenças e semelhanças, por meio de perguntas que ajudem a compreender os objetos, os fenômenos e as situações; 2º – **interesse**: é a atenção concentrada que se apropria do que vê e manipula, por meio das relações que estabelece entre as partes e destas com o todo, aplicando categorias de análise para descobrir todas as relações possíveis com as perguntas básicas do método científico: o quê? quem? como? quando? Por quê? Etc., registrando de modo claro e coerente; 3º – **o trabalho**: “A atenção é um olhar que age” (BOSI, 1988, p. 83) para saber como são e para que são as coisas, as pessoas e as situações, bem como elas funcionam e as suas regularidades; 4º – **a contradição**: é a percepção das mudanças que ocorrem nos objetos, seres, situações e fenômenos e que desenvolve a compreensão da evolução, da alternância e dos conflitos entre os opostos. “É o movimento do abstrato ao concreto; do exterior para o interior, do fenômeno à essência” (BOSI, 1988, p. 85). A atenção deve ser sempre orientada a perceber o movimento, a transformação nos objetos, nas pessoas, situações, etc. pelo uso das categorias de análise, estabelecendo todas as relações: eis a base do pensar dialético na educação das percepções e que permitem apreender e compreender as

mudanças materiais, psicológicas e sociais (BOSI, 1988, p. 85). Nessa mesma obra Bosi traz a seguinte ideia de Simone Weil:<sup>21</sup>

[...] enquanto os trabalhadores não forem capazes de ver, por dentro, os meios e os fins da sua atividade cotidiana, a sociedade industrial, capitalista ou socialista, não saberá enfrentar os prestígios da tecnocracia. Consciência e regime democrático se exigem mutuamente (BOSI, 1988, p. 85).

#### 7.4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Para que a Licenciatura em Educação do Campo possa avançar na formação e na materialização das intencionalidades de uma Pedagogia do Campo, consideramos a necessidade de construir um Sistema de Educação Permanente para esses educadores, contemplando:

1. estudos e práticas do pensamento científico, desenvolvendo o raciocínio lógico, domínio da Língua Materna e os processos cognitivos necessários à direção do ensino, criando metodologias, de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, num processo sistematizado de educação da atenção.

2. a organização de projetos de intervenção na escola e na comunidade, trabalhando a problematização e aplicação dos métodos científicos para desenvolver processos de aprendizagem nas áreas de Linguagem, da organização lógica do pensamento, nas Artes, nas Ciências e na Matemática. Tais projetos deverão ser orientados e acompanhados à distância, pelas tecnologias de informação, estabelecendo intercâmbio de materiais e experiências educacionais. Esses trabalhos poderão ser socializados nos espaços educativos das escolas e das comunidades, ampliando o uso de recursos tecnológicos, como já ocorre nas licenciaturas. Assim, os alunos e os educadores desenvolverão instrumentos de conhecimento e produção do saber, capazes de melhor desenvolver a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

3. melhor articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade para a construção desse conhecimento, produção de material didático, de textos e artigos científicos que circulem nas revistas pedagógicas e nas escolas da Educação Básica e de Formação e Professores. Esse trabalho deve envolver toda a escola e,

---

<sup>21</sup> WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Eclea Bosi (Org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

progressivamente, outras escolas do município e da região, de acordo com as possibilidades e as parcerias com o Estado e o Município. É o que propõe uma das Educadoras da LECampo:

Numa nova concepção de universidade que a gente quer ajudar a construir. Seria muito interessante se a gente tivesse um meio, não sei como, um projeto [...] que a gente continuasse divulgando a educação do campo, mesmo a gente não estando na universidade, fazendo artigos prá revistas, não sei como, mas eu acho que contribuiria muito com as escolas do campo, com o projeto da Educação do Campo, até mesmo prá os estudiosos compreender melhor o processo (**SÍLVIA – entrevista**).

4. organização de propostas de qualificação profissional, dos alunos de 6º ao 9º ano e também no Curso Técnico profissionalizante para o Ensino Médio, com parcerias pertinentes utilizando o espaço da Escola de Tempo Integral já proposta pelo Estado. Isto poderia oferecer alternativas aos adolescentes e jovens, com cursos profissionalizantes, de acordo com as necessidades e interesses, o que contribuiria para a permanência desses jovens no campo. Essa proposta já foi expressa por Caldart (2007, p. 10):

Do ponto de vista pedagógico, trata-se de pensar uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio). Do ponto de vista da política pública, trata-se de responder ao desafio de atender o interior do País, particularmente aquele abandono pelo público, e fazer a formação dos trabalhadores em seus próprios territórios [...].

Transformada em projetos educacionais financiados, e em políticas públicas, essa proposta poderá resgatar a dívida histórica da formação profissional dos trabalhadores do campo, numa outra lógica – a do desenvolvimento sustentável e a tecnologia social.

5. organização dos educandos para experienciar, sob a inspiração de Pistrak (2009, p. 248) a auto-organização dos estudantes e a autodireção na escola, compreendida no sentido de autoatividade ampla dos estudantes, ou seja, na escola e na comunidade. Esta auto-organização poderá desenvolver nos educandos disciplina e hábitos de trabalho escolar e social, a iniciativa, o planejamento, a participação no trabalho coletivo e outros. Essa atividade deve envolver os educadores da escola, o Coletivo da Educação e outras instâncias da comunidade,

de modo a desenvolver a disciplina, a responsabilidade, a cooperação, necessários à formação de vínculos sociais e culturais das crianças, adolescentes e jovens envolvidos. Assim, poderão ser também atendidas as dificuldades de aprendizagem, bem como estimulados os potenciais criadores e as lideranças, com pesquisas, círculos de leitura, uso da biblioteca, incentivando a organização e uso de centros históricos, museus, teatros, etc. Esta organização poderá “ocupar a escola” na perspectiva da “necessidade de ampliação do tempo escolar para que nossa escola possa dar conta da tarefa educativa, tal como a entendemos” (CALDART, 2009, p. 4), considerando que “A prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo” (MAKARENKO apud CAPRILES, 1989, p. 35).

Essas atividades podem ser realizadas como Centro de Interesses, tanto na escola quanto na comunidade, facilitando o acompanhamento e o progresso dos alunos e da própria comunidade no alcance dos seus objetivos, com a prática da avaliação constante e correção dos rumos, quando necessário.

Esse trabalho, na concepção de Barcelos (1987, p. 25) torna a avaliação uma reflexão sistemática, pois, “é uma atividade integradora porque, revela, discute, complementa, amplia e propõe caminhos outros ainda não percebidos na prática desenvolvida, mas que podem ser apontados”. Desse modo, é preciso estabelecer um sistema de avaliação em diversos níveis e instâncias da escola e da comunidade, organizados sistematicamente para verificar e acompanhar os resultados das atividades de sala de aula, da escola, dos projetos e iniciativas e da Escola de Tempo Integral. Essa sistemática de avaliação deve ser um exercício contínuo de autoconhecimento do próprio sistema, corrigindo rumos, melhorando procedimentos e propondo novas ações, num processo de ação-reflexão-ação. Nesse sistema, a avaliação deve ser contínua e ocorrer tanto na esfera micro (escola e comunidade), quanto na esfera macro (universidades e movimentos sociais), articulada a um processo de autoavaliação.

Para isso é preciso que as escolas, universidades e instituições de pesquisa possam produzir materiais e metodologias, que sejam experimentados e socializados e avaliados para que os educadores desenvolvam uma práxis social inovadora e comprometida com uma educação de qualidade e a formação da consciência, pois “ninguém luta contra forças que não compreende, cuja importância

não mede, cujas formas ou contornos não discerne [...] a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo [...]” (FREIRE, 1980, p. 40). Daí é preciso

que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani C. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 35-45.
- ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, M. Castagna e SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 5), 2011, p. 19-34.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009, p. 39-55.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a educação do campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009, p. 17-22.
- ARANHA, Antônia V. et. al. Diálogo entre escola, formação docente e práticas socioculturais: possibilidades e limites da Educação do Campo. In: GRACINDO, Reginha Vinhaes et al. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades socioeconômicas**. Vol. 1, Brasília: Líber Livro, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Conferência de abertura**. Encontro Mineiro de Educação do Campo: prática, pesquisa e formação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 22 de julho, 2009. (Informação verbal).
- \_\_\_\_\_. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- \_\_\_\_\_. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas-SP: Papirus, 1999, p. 131-164.

\_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2, Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999a, p. 13-52.

\_\_\_\_\_. Trabalho, Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998, p. 138-165.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004, p. 67-86.

AUROBINDO, Sri. O valor da arte na educação. Ananda: caderno especial. **Revista educacional-espiritual**. Salvador-BA: Casa Sri Aurobindo. Ano 22, n. 4, jul./ago. 1993.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCELOS, Eronita Silva. A experiência de avaliação como prática de vida. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, Pró Reitoria de Pesquisa e Extensão, Ano 2, n. 7, p. 25-32, jul./set. 1987.

BASSO, Maximino. A universidade e seu compromisso social, de um ponto de vista filosófico. **Revista Diálogos**, Universidade Católica de Brasília, v. 5, p. 22-23, jun. 2005.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 65-87.

BRAGA, Amélia Eloy S. **Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano**. Brasília: Universa, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisar – participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 9-16.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. ° 9394/96, MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Leis**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes. – 41. Ed. Atual. E ampl. – São Paulo: Saraiva (Coleção Saraiva de legislação), 2008.

CALDART, Roseli S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo. Brasília, DF: agosto, 2008. (Digital).

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice A dos. **Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008 (NEAD Especial; 10). Coleção Por uma Educação do Campo, p. 67-86.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo**. III Seminário Nacional de Educação na Reforma Agrária do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia, GO, 2 a 5 de outubro de 2007.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto político e pedagógico da educação do campo**. Seminário Estadual da Educação do Campo. Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 9 a 11 de março de 2004. (Digital).

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, orgs.; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002 (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4), p. 25-36.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: acompanhamento às escolas. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, 2ª ed. Dezembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação em Movimento**: formação de Educadoras e Educadores do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante**: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo, Scipione, 1989.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michel W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; HYPOLITO, Luis Armando Gandin (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 11-57.



CARVALHO, Horário Martins de. **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto et. al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31-63.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORDEIRO, Georgina N. K. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**. Natal, 2009. 199 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394**. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Anexo.

DAMASCENO, Benito. Os aspectos psiconeurológicos da formação da imagem. In: **Contexto**, SP, (8), Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FARIA, A. Rios et al. O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009, p. 79-94.

FELIPE, Eliana. (UFPE). **Carta aos participantes do I Encontro de Pesquisadores e não pesquisadores da Educação do Campo**. Brasília, setembro de 2005, 5 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo. Por uma educação básica do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 2), 1999, p. 53-70.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, ofs, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “por uma educação básica do campo” – texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. A. de (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília-DF. Articulação nacional “Por Uma Educação do Campo” (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5), 2004, p. 53-89.

FERRARI, Márcio. Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única. **Revista Nova escola**, Editora Abril. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2012, p. 1-4.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **A educação na perspectiva marxista**: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. Agosto de 2007, 10p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 15 abr. 2009.

FERREIRA NETO, José Ambrósio. **Diagnóstico socioeconômico e ambiental e Projeto Final de Assentamento do PA Oziel Alves Pereira**. Departamento de Economia Rural. UFV-MG. Portal Assentamentos.

FIORAVANTE, M. de Lourdes. **Por uma abordagem psicopedagógica da alfabetização**. Nova Era-MG, 2012, 23 p. Mensagem recebida por <pituchaf@yahoo.com.br>, em 4 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Raciocínio e aprendizagem**. Texto elaborado para o curso de especialização em psicopedagogia da Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC). Mariana-MG, 2009, 12 p. Mensagem recebida por <pituchaf@yahoo.com.br>, em 16 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto**: ciclo básico – processo ensino e aprendizagem na metodologia centro de interesse. 14ª Delegacia Regional de Ensino de Nova Era. Divisão De Educação e Cultura – Dec/Assessoria. Nova Era-MG: 2009a, 6 p. Mensagem recebida por <pituchaf@yahoo.com.br> em 15 abr. 2010.

FONSECA, Aparecida Maria; MEDEIROS, Maria Osanette de. Currículo em alternância: uma nova perspectiva para a educação do campo. In: QUEIROZ, João B. P.; SILVA, Virgínia Costa; PACHECO, Zuleika (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006, p. 105-121.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-103.

\_\_\_\_\_. **A escola única do trabalho**: explorando os caminhos de sua construção. 2009a. (Digital), 17 p.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Prefácio**. In: RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 11-15.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, set. 1997. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998, p. 25-54.

\_\_\_\_\_. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILE, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 70-90.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo-SP: Cortez, 1984.

FUNDEP. Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa. **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. FUNDEP, Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir, Vários colaboradores. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília-DF: UNESCO. 1996, p. 69-115.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ, 2002, p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GANDIN, Luis Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reestruturação educacional como construção social contraditória**. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; HYPOLITO, Luis Armando Gandin (Orgs.). Educação em tempos de incertezas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 59-92.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis-RJ: Vozes; Paris, AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

\_\_\_\_\_. Jean-Claude. “L’Alternance em Formation. Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience dès Maisons Familiales Rurales”. In : DEMOL, Jean-Noel ; PILON, Jean-Marc. **Alternance, Developpement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998. p. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GONÇALVES, Ana Lúcia (repórter). Fazenda da União é assentamento de sem-terra. **Jornal Hoje em Dia**, Belo Horizonte-MG, quarta-feira, 25 jun. 1996.

GORENDER, Jacob. Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. VII-XXXVIII.

GOULART, Iris Barbosa. Em que consiste o modelo construtivista. In: GOULART, Iris Barbosa (Org.). A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira S.A., 1991.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

HARPER, Babette et al. **Cuidado, escola!** Tradução: Letícia Cotrim. São Paulo: Brasiliense, 2003.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HORÁCIO, Amarildo de Souza. **Trajatória de formação de educadores do campo: um estudo exploratório segundo estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Pedagogia da Terra**. Belo Horizonte, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – UFMG.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário- Agricultura Familiar 2006**. Sala de Imprensa, 30 de setembro de 2006.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA) – Unidade de Educação Superior. Organização e Edição: Roseli Salette Caldart. **Intencionalidade na Formação de Educadores do Campo**. Veranópolis-RS: Iterra, 2007.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 50-59.

\_\_\_\_\_. Questões paradigmáticas da construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. A. de (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF. Articulação nacional “Por Uma Educação do Campo” (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5), 2004, p. 109-130.

KALVA, Alessandra et al. Trabalho de base e formação de militantes nos movimentos sociais do campo – Paraná. In: RABELO, Amaro Korb et al. (Orgs.). **Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antonio Gramsci: pedagogia da terra 2004-2008**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008, p. 97-111.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY – FSC; MOLINA, M. Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo: memória**. Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios – conceitos fundamentais de Neurociência**. São Paulo: Ed. Rocco, 2006.

LIMA, Maria Emília C. C.; PAULA, Helder de F. e; SANTOS, Mairy B. L. Ciências da vida e da natureza no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: UFMG. In: ROCHA, Maria I. Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. – (Coleção: Caminhos da Educação do Campo; 1), p. 107-118.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Trad. Willian Laços. Campinas, SP: Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia.** Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2008.

\_\_\_\_\_. **Contribuições à crítica da economia política.** Trad. e introdução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAKARENKO, Anton. A educação pelo trabalho, relações, estilo e tom na coletividade. In: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Setor de Educação. **O trabalho coletivo e a coletividade na educação.** Boletim da Educação n. 5, jun. 1995, 18 p.

MEDEIROS, M. O; SÁ, L. M. B. de Mourão. **Por uma educação transformadora: a superação da lógica do capital na formação do educador do campo.** Artigo apresentado no I Seminário de Pesquisa em Educação do Campo. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação – Instituto de Educação do Campo. Florianópolis, nov. 2009.

MENEZES NETO, Antonio Júlio. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009, p. 25-38.

\_\_\_\_\_. **Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST.** Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2009, p. 61-77.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1992.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 229-251.

MOLINA, Mônica. C. Possibilidades e limites e transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009, p. 185-197.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: cultivando princípios, conceitos e práticas. **Revista Presença Pedagógica**, v. 15, n. 88, jul./ago. 2009, p. 35-42.

\_\_\_\_\_. 13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, orgs.; CALDART, Roseli Saete (Orgs.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4), 2002, p. 37-43.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico:** educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antropopedagogia renovada. Trad.: Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **O método 2:** a vida da vida. Vol. II. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 42-137.

\_\_\_\_\_. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 196-247.

\_\_\_\_\_. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Trad.: de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **O método 1:** a natureza da natureza. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: publicações Eutora-América, LDA, 1997.

MORIN, Edgar; CIURANA, E. Roger; MOTTA, R. Domingo. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica de tradução Edgar de Assis Carvalho. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Construindo o caminho.** Secretaria Nacional. São Paulo: MST, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST: reforma agrária, semeando educação e cidadania.** São Paulo: MST. Caderno de Educação n. 8, 1996.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.** São Paulo, 1977. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-SP.

NOVAES, Adauto. De olhos vendados. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 9-20.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estudos Avançados. V. 15, n. 43. São Paulo Sept./Dec. 2001. ISSN 0103-4014 – 16 p.

PALUDO, Conceição. Educação, escola e desenvolvimento. In: FIOREZE, C; MARCON, T. O. **O popular e a educação do campo.** RS: Unijuí, 2009, p. 66-83.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva; GEMAQUE, Maria Rosana; RIBEIRO, Marlene. A realidade da educação do campo em município paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** Brasília: Líber Livro, 2007, p. 193-216.

PESSOA, Carlos. **Pensamento convergente e divergente.** Disponível em: <http://www.slideshare.net/carlosspessoa/pensamento-convergente-e-divergente>. Acesso em: 21 abr. 2012.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Pensamentos da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.



PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. Trad.: Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Merenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad.: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. O sentido político e pedagógico da administração colegiada. In: VEIGA, Ilma P. de Alencastro; CARDOSO, M. Helena Fernandes. **Escola Fundamental, currículo e ensino**. Campinas-SP: Papirus, 1991, p. 39-74.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Licenciatura em Educação do Campo. Setembro de 2008, 25p.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A relação trabalho-educação e o projeto político-pedagógico do MST**: uma prática em construção em escolas de assentamentos em Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011, Tese (Doutorado em Educação) – UFMG: Faculdade de Educação, 359p.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 210p.

RIDENTI, Marcelo. A universidade e a sociedade. Entrevista concedida a Marcos Sílvio Pinheiro. **Revista Diálogos**. Universidade Católica de Brasília, v. 5, p. 8-10, jun. 2005.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra**. Belo Horizonte, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG: Faculdade de Educação, 205p.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre organização curricular por área de conhecimento. In: SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte, Autêntica, 2011, p. 123-147.

SÁ, L. M. B. M. Universidade pública e relações solidárias de produção do conhecimento científico. In: ZART, Laudemir Luiz, et. al. (Orgs.). **Educação e Socioeconomia Solidária. Processos Organizacionais Socioeconômicos na Economia Solidária**. Série Sociedade Solidária. V. 3, p. 36-44. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2009.

SADER, Emir. **Prefácio**. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 15-18.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Gilvan. **Cantares da educação do campo**. São Paulo: New Studio, jan. 2006. Construtores do futuro, faixa 15. 1 disco compact: digital, estéreo.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classe. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J. Claudinei (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2008, p. 223-274.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: São Paulo: Cortez, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas-SP: autores Associados (Coleção educação contemporânea), 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?**. Viçosa-MG: Editora UFV, Universidade Federal de Viçosa, 2003.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política mundial do Baco Mundial**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

STEDILE, João Pedro. Apresentação. In: STEDILE, João Pedro; MENDONÇA, Sonia Regina de (Orgs.) **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento – 1964 – 1990**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liberlivro, 2004, p. 9-61.

TAFFAREL, Celi Zulk; COLAVOLPE, Carlos Roberto; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Licenciatura em Educação do Campo: integração das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica II, Estágio Curricular e Programas de Bolsa de Incentivo à

Docência. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 229-251.

TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 44, janeiro de 2005, mensal. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 5 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. RS: Unijuí, 2005.

TORRES, C. Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir; Vários colaboradores. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO. 1996, p. 117-147.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo**: conceitos e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURMA VANESSA DOS SANTOS. Licenciatura em educação do campo: sob o nosso olhar de lutadores e lutadoras do campo. In: ROCHA, Maria I. Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009, p. 163-170.

VEIGA, Ilma P. de Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. de Alencastro (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 9-32.

VIA Campesina – Brasil. **Educação do Campo**: direito de todos os camponeses e camponesas. Via Campesina – Brasil, 2006.

VIEIRA, Adriano. **Eixos significantes**: ensaios para um currículo da esperança na escola contemporânea. Brasília-DF: Universa, 2008.

VIEIRA, Maria de Fátima Santos. **A emancipação como constituinte, a educação popular como instituinte**: rumo aos inéditos-viáveis na Superação das situações-limite. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**: escola da família agrícola. MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Abr 1996. Composto e editado por: Gráfica Mansur Ltda. – Coleção Francisco Giusti, 46p.

**Documentos:**

APES/INEP/SECAD. **A Educação Superior No Brasil (2000-2008):** uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro (PROJETO DE PESQUISA EDITAL no 001/2008). Belém, Belo Horizonte, Fortaleza, João Pessoa Setembro de 2008.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Resolução CNE/CEB n. 1, Brasília, 2002.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA de Orizona. Instrumentos metodológicos. Orizona-GO, s/d, p. 1 e 2 (digital).

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Luziânia, 02 a 06 de agosto de 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Licenciatura em Educação do Campo:** Projeto Político Pedagógico. Setembro/2008.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Educação. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Curso Pedagogia da Terra. Curso Especial de Graduação para Formação de Professores.** Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: jun. 2005.

**Consulta a sites:**

<http://www.assentamentos.com.br>. Acesso em: 30 maio 2010.

<http://www.ibge.gov.br> (Sala de Imprensa Censo Agropecuário – Agricultura Familiar 2006). Acesso em: 16 abr. 2012.

<http://www.mg.gov.br/governomg/comunidade/governomg/numeros-da-economia/5148>. Acesso em: 30 maio 2010.

<http://www.mst.org.br>. Acesso em: 7 nov. 2011.

<http://www.sebraemg.com.br/arquivos/programaseprojetos/Desenvolvimentolocal/diagnosticomunicipais/Governador%20Valadares.pdf> (Diagnóstico Municipal/SEBRAE/MG Fórum de Desenvolvimento de Governador Valadares. Entre 1998 e 1999). Acesso em: 30 maio 2010.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – FICHA DE DIAGNÓSTICO**  
**Instrumento de Pesquisa – Ficha de Diagnóstico**

***Caracterização da turma Vanessa dos Santos***

1. Sujeitos

Educandos que compõem a turma

- Educando

Nome

---

Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

- Trajetória escolar:

Com que idade entrou na escola

---

Fez educação infantil em escola urbana ( ) rural ( )

Cursou o Ensino Fundamental em escola urbana ( ) rural ( )

Classe multisseriada SIM ( ) NÃO ( )

Cursou o ensino médio em escola urbana ( ) rural ( )

Educando:

Escola/Instituição de inserção

---

Série de atuação

---

Atividade pedagógica (no caso das pessoas que atuam em função pedagógica ou social)

---

Mora na própria comunidade, em outra comunidade.

No caso daquelas/es que não moram na comunidade: como “vivem”:

Moradia: em casa de familiares ( ) em casa cedida ( ) Outras ( )

Tempo de permanência (para as pessoas que não moram na comunidade de inserção)

passam a semana ( ) vão e voltam todos os dias ( )

Participa de atividades da comunidade

Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

Está envolvida/o com “a liderança” de alguma atividade

Sim ( ) Não ( ) Qual ou quais

---

Participa da vida cultural da comunidade, da escola, da instituição que fez sua indicação

Sim ( ) Não ( ) Qual ou quais

---

Identifique grupos existentes na comunidade: cultura, lazer, religiosos, sociais (sindicatos, associações, movimentos, ong's, religiosos, produção, outros.

---

---

---

Esses grupos estão envolvidos com as atividades da escola?

---

---

---

Estão ligados ao movimento social? De que forma?

---

---

---

Papel que os movimentos sociais e o movimento sindical desempenham na comunidade e a articulação com o movimento social do campo

---

---

---

Modalidade de ensino oferecida pela escola:

( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Educação Profissional.

Histórico da escola: como surgiu, se é fruto da luta social, nome e origem, quando foi fundada (na prática e oficialmente), outros dados significativos para a comunidade.

---

---

---



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

### Roteiro Grupo Focal

DATA:

LOCAL DE REALIZAÇÃO:

NÚMERO DE COMPONENTES: 7

COMPONENTES: estudantes da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que exercem docência.

Blocos temáticos

- Conceito de Educação do Campo (O que vocês entendem por Educação do Campo?).
- Visão das mudanças ocorridas na escola e na comunidade (Para você existe diferença do tempo que você atuava antes da Licenciatura e agora durante o Curso?)
- Motivo de busca do Curso (como vocês chegaram até aqui? Qual o movimento social que as encaminhou?) Falar da sua vivência na escola/comunidade. O que vocês acham da licenciatura? Qual o percurso da atividade profissional (antes da Licenciatura e durante) Que resultados vocês observam na escola/comunidade/movimentos social? Vocês participam das decisões escolares? Participam das decisões comunitárias?
- Comentários finais

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### Roteiro de Questões para Entrevista com Professores, Pais e Lideranças da Comunidade

Como você vê a atuação da Educadora?

Como era a realidade educacional antes e como está agora com a “nova prática”?

As mudanças são visíveis? O que você destacaria? O que mudou no fazer pedagógico?

O que mudou na escola? e na comunidade?

De que maneira a Educadora desenvolve seu trabalho com relação à organização social do assentamento? Qual a relação coletivo/escola/prática pedagógica?

Como essa Educadora faz a mediação entre a educação/escola/família/comunidade? Ou seja: que articulações existem, por meio do seu trabalho com esses segmentos?

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

*Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo*

Pesquisa realizada pela doutoranda Maria Osanette de Medeiros, RG nº \_\_\_\_\_, Órgão emissor: \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, telefone (DDD) \_\_\_\_\_, endereço eletrônico: [osanette@yahoo.com.br](mailto:osanette@yahoo.com.br); [osanette@terra.com.br](mailto:osanette@terra.com.br), orientada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Laís Mourão Sá, da Universidade de Brasília (UnB).

A pesquisa objetiva investigar a possibilidade de uma educação emancipatória a partir e nas relações sociais aí engendradas, analisando as falas e as situações concretas observadas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no Assentamento Oziel Alves Pereira, no Município de Governador Valadares-MG. Os dados coletados nas diferentes etapas da pesquisa, além de comporem o texto da tese de doutorado da pesquisadora, poderão ser utilizados por esta na escrita de diferentes artigos e trabalhos científicos que serão apresentados em eventos acadêmicos e científicos e didáticos, e encaminhados para publicação, tanto na aera de educação, quanto em áreas afins.

As/os participantes da pesquisa a fazem de forma voluntária e são livres para, a qualquer momento que desejem e em qualquer fase da pesquisa, recusarem-se a participar ou retirar seu consentimento de participação, sem qualquer prejuízo a elas/eles mesmas/os e à pesquisadora. Asseguramos total sigilo das informações, depoimentos e dos dados fornecidos, utilizando pseudônimo para manter o anonimato de sua identidade, dentro dos princípios éticos da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_

Carteira de identidade nº \_\_\_\_\_

telefone: \_\_\_\_\_

Declaro que li este documento e quadro-síntese da pesquisa. Entendi os propósitos da pesquisa e sinto-me esclarecida (o) a participar da pesquisa, dando o meu consentimento livre.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_