



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Maria Jucilene Lima Ferreira

**DOCÊNCIA, ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO:
Qual o lugar do trabalho coletivo?**

**Brasília – DF,
abril/2015.**

Maria Jucilene Lima Ferreira

DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina.

**Brasília – DF,
abril/2015.**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F383d FERREIRA, MARIA JUCILENE LIMA
DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo? /
MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA; orientador MONICA
CASTAGNA MOLINA. -- Brasília, 2015.
235 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Trabalho docente. 2. Escola do Campo. 3.
Formação de Educadores do Campo. 4. Trabalho
coletivo. I. MOLINA, MONICA CASTAGNA, orient. II.
Título.



Universidade de Brasília-UnB
Faculdade de Educação-FE
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE

Tese intitulada: DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo? De autoria de Maria Jucilene Lima Ferreira, para obtenção do Grau de Doutora, aprovada em 17 de abril de 2015 pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

Professora Doutora Mônica Castagna Molina – UnB (Orientadora)

Professora Doutora Georgina Negrão Kalife Cordeiro - UFPA

Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UnB

Professora Doutora Rosineide Magalhães de Sousa - UnB

Professor Doutor João Batista Pereira de Queiroz - UnB

Professora Doutora Lais Maria Borges Mourão Sá - UnB (Suplente)

Brasília-DF, 17 de Abril de 2015

Professora Doutora Maria Abadia da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
FE/UnB

Campus Darci Ribeiro, Asa Norte, Quadra 6, Brasília-DF, fone: (61) 3107-6243

Dedico esta tese aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em homenagem às 21 vítimas do massacre de camponeses em Eldorado dos Carajás – Pará, que, em 17 de abril de 2015, completará 19 anos. Registrem-se não somente os anos que se passaram desde esse ato de extrema violência e barbárie contra aqueles que lutavam por um lugar para viver e trabalhar, mas também os 19 dolorosos anos de impunidade dos criminosos;

Aos Educadores e Educadoras do campo, que lutam pela construção da Escola do Campo, renegando com veemência o “afogamento de suas vontades” ou de suas necessidades e direitos;

Ao meu pai, João Mota Ferreira (*in memória*), exemplo de fé, coragem e trabalho. Falecido aos 46 anos, não teve tempo de acompanhar os cinco filhos menores e vê-los se transformarem em mulheres e homens de caráter, respeito e humanidade.

AGRADECER... à terra, à flor, ao perfume, ao pão e ao amor

Olho para um lado e para o outro, e as palavras de que disponho me parecem tão pequeninas diante do amor entrelaçado nas relações construídas no percurso de produção desta tese; da grandiosidade dos ombros amigos em que me apoiei; da generosidade com que me foi concedida a permissão de conviver na comunidade Engenho II (agosto/outubro de 2013 e setembro de 2014), juntamente a professores, estudantes, lideranças, entre outros moradores; de participar dos festejos das Comunidades Vão de Almas (agosto 2013) e Vão do Moleque (setembro 2014).

Todavia, irei me arvorar a selecionar, feito quem cata feijão na “urupema”, aquelas palavras mais significativas, no sentido de que mais se aproximem dos sentimentos que perpassaram pelas linhas e entrelinhas da minha vida e da produção científica sobre docência, escola do campo, formação e trabalho coletivo.

Tomando a terra como análoga aos sentidos de fertilidade, solidez, sustentação, fecundidade, trabalho e criação, faço meu profundo agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Mônica Castagna Molina, porque foram esses os sentimentos cultivados ao longo destes quatro anos de convivência.

Nesse mesmo sentido, agradeço à minha mãe, Mariete, pois, com sua confiança e otimismo, me inspira todos os dias a seguir adiante, em busca de sonho, sorriso e tranquilidade. Às minhas queridas irmãs: Jucélia, Gilzélia e Neidinha, pela força com que agarram a vida e aproveitam intensamente cada minuto dela, sem nenhuma pressa (*risos*). Elas são minha inspiração!

Pela beleza das flores, fonte de fecundidade e essência da vida que representam, agradeço aos meus filhos amados, Ludmila e Erik Juan, pela força que eles mobilizam em mim e pelo amor incondicional que demonstram. Também a Takeo (companheiro de minha filha), pois de alguma forma seu jeito de ser me ensina a viver.

O doce perfume que se espalha no ar encanta, faz vibrar emoções... Por isso, agradeço aos meus irmãos Valtinho e Bel, pelo companheirismo sempre presente. Às minhas cunhadas e ao cunhado, com os quais sei que sempre poderei contar. Aos meus sobrinhos Daniel e Sofia, pelo amoroso carinho que demonstram. Também, como um aroma agradável, agradeço à minha prima querida Vanuze Ferreira, pelo apoio e incentivo. Ao meu querido Tio Flori, por ter firmemente suportado minha ausência em vários momentos de curta duração do verão de janeiro deste ano, em Salvador – BA (*risos*).

Aos amigos que cativei durante o curso de doutorado: Júlio Cesar, Elisângela Nunes Pereira, Eloisa Lopes e Catarina S. Machado. Durante todo esse tempo de vida e de estudos em Brasília, vocês foram um doce perfume que me manteve firme e convicta dos meus propósitos. À querida Márcia Bittencourt, pelas reflexões teóricas e pela amizade que começamos a construir no final desta caminhada de produção acadêmica. À minha companheira de trabalho, professora Doutora Maria Nalva Rodrigues Araújo, pelo constante incentivo ao estudo. Às professoras Doutoradas Marta Pernambuco e Laís Mourão Sá, membros da Banca de Qualificação do Projeto de Pesquisa, realizada em junho de 2013.

Aos moradores da Comunidade Engenho II, de modo particular à Dona Leutéria Rosa e ao Sr. Elói Maia, pela partilha e pelo acolhimento em suas casas. À Joelice Francisco Maia; a João Francisco Maia; à Dona Getúlia e ao Sr. Sirilo; à Domingas Natália e sua família.

Meu profundo agradecimento também ao Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS X) e aos companheiros (as) de atuação profissional, que atuam há 17 anos no exercício da docência, pesquisa e extensão universitária.

Assim como o pão que alimenta o corpo e a alma, contei com a colaboração indispensável de grandes amigas. Por isso, também agradeço imensamente à Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho – companheira de trabalho, de luta, de produção acadêmica e, sobretudo, de construção de ideias e práticas que me orientam em movimento contínuo da teoria à prática; à amiga e comadre Maryvânia Q. de Oliveira, com quem pude contar nos momentos iniciais de sistematização da tese até o momento final de sua composição; à Ana Cristina Araújo (Cris) – amiga querida, cujo apoio incondicional foi a mim dedicado, com quem pude trocar muitas das ideias finais deste trabalho e que, ainda, me acolheu na “Casa da Felicidade”, lugar cativo onde passei a maior parte dos meus estudos; à minha irmã Jucélia, pois, graças à sua formação em Pedagogia e à sua experiência profissional, pudemos compartilhar ideias e outras coisinhas a mais (*risos*) no decurso da escrita.

No campo do amor de mulher, o agradecimento especial ao “Meu Bem”, Pedro de Paula, pelo apoio sempre dedicado às minhas aventuras profissionais e pessoais.

E “GRAÇAS A DEUS!”, porque envolveu com bênçãos e amor as relações estabelecidas na minha caminhada de formação e de profissionalismo docente, bem como os processos de produção da tese.

Em síntese: *“Talvez valha a pena ter nascido para que, um dia, mudamente se implore e mudamente se receba. Eu pedi socorro e não me foi negado. Senti-me, então, como se eu fosse um tigre com flecha mortal cravada na carne e que estivesse rondando devagar as pessoas medrosas para descobrir quem teria a coragem de aproximar-se e tirar-lhe a dor. E,*

então, há a pessoa que sabe que o tigre ferido é apenas tão perigoso como criança. E, aproximando-se da fera, sem medo de tocá-la, arranca a flecha fincada.

E o tigre? Não se pode agradecer. Então eu dou umas voltas vagarosas em frente à pessoa e hesito. Lambo uma das patas e, depois, como não é a palavra que tem então importância, afasto-me silenciosamente.” (Clarice Lispector. *Água Viva*, 1998, grifo nosso).

[Retirante Severino] Assiste ao enterro de um trabalhador de eito e ouve o que dizem do morto os amigos que o levaram ao cemitério.

– Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.

– É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que ti cabe
deste latifúndio.

– Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.

[...]

– Agora trabalharás
só para ti, não a meias,
como antes em terra alheia.
Trabalharás uma terra
da qual, além de senhor,
serás homem de eito e trator.

– Trabalhando nessa terra,
tu sozinho tudo empreitas:
serás semente, adubo, colheita.

[...]

– Será de terra
tua derradeira camisa:
te veste, como nunca em vida.

(João Cabral de Melo Neto. *Morte e vida Severina*, 1954)

PARA OS QUE VIRÃO

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.

Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente
para não enganar ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a guerra
da opressão, e nem sabem
Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.

Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular – deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente –
na primeira e profunda pessoa
do plural.

(Thiago de Mello – Brasil)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Curricular da LEdoC – UnB.....	113
Figura 2 – Trabalho Coletivo e Formação de Educadores do Campo.....	115
Figura 3 – Mapa das Microrregiões do Estado de Goiás	134
Figura 4 – Córrego Quebra Coco.....	137
Figura 5 – Rio Alma.....	138
Figura 6 – Rio Capivara.....	138
Figura 7 – Escola.....	157
Figura 8 – Sala de aula.....	157
Figura 9 – Área de localização da escola.....	157
Figura 10 – Área de esporte e lazer	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes Curriculares da LEdoC	113
Quadro 2 – Cronograma de Pesquisa (2013).....	129
Quadro 3 – Cronograma de Pesquisa (2014).....	129
Quadro 4 – Oferta de ensino e número de estudantes correspondente (2013).....	158
Quadro 5 – Demonstrativo dos funcionários que atuam na escola (2013).....	158
Quadro 6– Componentes Curriculares.....	159
Quadro 7 – Demonstrativo das Associações do território Kalunga.....	165
Quadro 8 – Formação docente dos educadores da comunidade Kalunga.....	171
Quadro 9 – Atuação docente e carreira.....	184
Quadro 10 – Material didático disponível.....	189

LISTA DE SIGLAS

- ACKE – Associação Comunitária Kalunga Engenho II
- AG – Associação de Guias
- AKC - Associação Kalunga Cavalcante
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
- AQK – Associação Quilombo Kalunga
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEBEP – Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular
- CETEC – Centro de Estudos Transdisciplinares de Educação do Campo
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Comissão Parecerista
- CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
- CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- DIAP – Departamento Institucional de Apoio à Pesquisa
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA – I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
- Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EPOTECAMPO – Associação de Educadores do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
- GEPPDOC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente
- GESAC – Programa de Acesso Gratuito à Internet
- HISTENDBR – Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
- IDAGO – Instituto do Desenvolvimento Agrário de Goiás
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas
- IOE – Inserção Orientada na Escola
- IOC – Inserção Orientada na Comunidade

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional
LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília
MAB – Movimento de luta pelos atingidos por barragens
MATEC – Grupo de Arte Kalunga
MEC – Ministério da Educação
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OC – Organização do Comércio
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SECADI – Secretaria de Alfabetização e Diversidade
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico de Goiás
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

TE – Tempo Escola

TC – Tempo Comunidade

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Qual o lugar do trabalho coletivo?** Tese de Doutorado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2015, 235 p.

RESUMO

Nesta pesquisa, busca-se investigar as relações existentes entre o trabalho docente na Escola de Campo e os pressupostos teórico-metodológicos da formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da UnB. Partimos das seguintes indagações: (i) como o trabalho docente, na escola, articula o conhecimento com a realidade social dos sujeitos do campo? (ii) em que medida o trabalho docente e conhecimento dialogam no processo de formação e profissionalidade do Educador do Campo?

Nesse sentido, pretende-se caracterizar aspectos da realidade social e do trabalho docente, focalizando as dimensões coletivas desse trabalho na relação díade entre a gestão da escola e a comunidade, com base nos pressupostos teórico-metodológicos dos processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo. Nosso objeto de pesquisa compreende o trabalho docente de Educadores do Campo que cursaram e que cursam a LEdoC (turmas II, III e V) e atuam na Comunidade Engenho II, Município de Cavalcante-GO. O referencial teórico de maior relevância para a pesquisa é composto por: Antunes (2009), Mészáros (2005), Marx & Engels (2009), Vázquez (2011), Luiz Freitas (2008, 2010, 2011), Helena Freitas (2002, 2003), Silva (2008, 2011), Pistrak (2000, 2009), Molina (2010, 2011, 2012), Molina & Sá (2012), Caldart (2010, 2012) e Frigotto (2009). A pesquisa se apoia no Materialismo Histórico Dialético para uma interpretação crítica acerca das relações sociais que se estabelecem entre trabalho docente, escola e processos formativos na LEdoC. A metodologia do trabalho de campo se desenvolveu a partir da observação direta das atividades escolares e da vida camponesa na Comunidade Engenho II, durante o período de agosto a outubro de 2013 e em setembro de 2014, por meio de entrevistas semiestruturadas e do preenchimento de uma ficha para obter informações como identificação pessoal, formação e aspectos da profissão docente. Também foram analisados 11 artigos científicos que tratam dos procedimentos formativos na LEdoC. Os resultados apontam aspectos de aproximação e distanciamento do trabalho pedagógico, do trabalho docente e dos processos formativos na construção da Escola do Campo, protagonizada pelos trabalhadores camponeses organizados. A conclusão do estudo defende o trabalho coletivo como força motriz para a qualificação das relações estabelecidas entre a docência, Escola do Campo e formação de educadores em favor da construção da Escola do Campo, a partir de duas teses, a saber: (I) os pressupostos teórico-metodológicos na formação de Educadores do Campo serão apreendidos, mais efetivamente, se desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo, de perspectiva interdisciplinar, durante todo o curso de Licenciatura, tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, entre educadores em formação e professores-formadores; e (II) o trabalho coletivo entre escola (gestão), docentes, discentes e universidade (professores formadores), ancorado ao movimento da *práxis* criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos.

Palavras-chave: Docência. Escola do Campo. Formação. Trabalho Coletivo.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **TEACHING IN THE FIELD SCHOOL AND EDUCATORS OF TRAINING: What is the place of collective work?** Doctoral Thesis. Brasília: Graduate Program in Education. College of Education. University of Brasília. 2015, 235 p.

ABSTRACT

In this study we seek to investigate the existing relationships between teacher's work in the Field School and the theoretical and methodological principles of training in the Bachelor's Degree in Rural Education (LEdoC) of University of Brasilia (UnB). We set the following questions: how teacher's work, at school, articulates the knowledge with the social reality of the subjects of the field? To what extent the teaching and knowledge dialogue with each other in the process of training and professionalism of the Field Educator? The main purpose was to characterize aspects of social reality and of teaching, focusing on the collective dimensions of this work among peers, school management, the community and its relationship with the theoretical and methodological assumptions of the formation processes of the Degree in Rural Education. Our research object comprises the teaching Field Educators who attended and who attend LEdoC (classes II, III and V) and act in the Community Engenho II, Municipality of Cavalcante-GO. The most relevant theoretical framework for research is anchored in: Antunes (2009), Mészáros (2005), Marx and Engels (2009), Vázquez (2011), Luiz Freitas (2008, 2010, 2011), Helena Freitas (2002, 2003), Silva (2008, 2011), Pistrak (2000, 2009), Molina (2010, 2011, 2012), Molina and Sá (2012), Caldart (2010, 2012), Frigotto (2009). The research is based on Dialectical Materialism history for a critical interpretation of social relations established between teaching, school and training processes in LEdoC. In field experiments did direct observation of school activities and peasant life in the Community Engenho II, in the period from August to October 2013 and September 2014, semi-structured interviews and completing a record for personally identifiable information, training and aspects of the teaching profession. Were also analyzed 11 scientific articles dealing with the training procedures in LEdoC. The results point approach aspects and distance of the pedagogical work, teaching and training processes in the construction of the Field School, led by organized peasant workers. The conclusion of the study advocates the collective work as a driving force for the qualification of the links between teaching, school field and teacher training in favor of the construction of the Field School, from two theses, namely: 1) the assumptions theoretical and methodological in the Field Educator training will be seized, more effectively, it developed from a collective work in an interdisciplinary perspective, throughout the Degree, both in the Time School, as the Community Time, among educators in training and teacher-trainers; and 2) the collective work between school (management), teachers, students and university (former teachers), anchored in the movement of creative praxis, favors the quality of the formation processes of the school and the university, and the emancipatory education of the subjects.

Keywords: Teaching. School Field. Training. Collective Work.

FERREIRA, María Jucilene Lima. **ENSEÑANZA EN LA ESCUELA Y FORMACIÓN DE EDUCADORES DE CAMPO: ¿Cuál es el lugar de trabajo colectivo?** Tesis Doctoral. Brasilia: Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. 2015, 246 p.

RESUMEN

En esta investigación, se tratan de investigar la relación entre el trabajo de los profesores en la Escuela de Campo y los principios teóricos y metodológicos de la formación en la Licenciatura en Educación de Campo (LEdoC) de UnB. Establecemos las siguientes preguntas: (i) ¿Cómo trabajo de los docentes, en la escuela, articula el conocimiento con la realidad social de los sujetos del campo? (ii) ¿En qué medida la enseñanza y el conocimiento dialoga entre sí en el proceso de formación y profesionalidad del educador del campo?

El principal objetivo fue caracterizar los aspectos de la realidad social y de la enseñanza, centrándose en las dimensiones colectivas de este trabajo entre pares, la gestión de la escuela, la comunidad y su relación con los supuestos teóricos y metodológicos de los procesos de formación de la Licenciatura en Educación del Campo. Nuestro objeto de estudio comprende lo trabajo de la enseñanza de los Educadores del Campo que asistieron y que asisten la Ledoc (Clase II, III y V) y actúa en la Comunidad Engenho II, Municipio de Cavalcante-GO. El marco teórico más relevante para la investigación está anclado en: Antunes (2009), Mészáros (2005), Marx y Engels (2009), Vázquez (2011), Freitas, L. (2008, 2010 y 2011), Freitas, H. (2002, 2003), Silva (2008, 2011), Pistrak (2000 y 2009), Molina (2010, 2011, 2012), Molina y Sá (2012), Caldart (2010, 2012), Frigotto (2009). La investigación se soporta en lo materialismo dialéctico para una interpretación crítica de las relaciones sociales que se establecen entre los procesos de enseñanza, escolares y de formación en la LEdoC. En experimentos de campo hizo la observación directa de las actividades de la escuela y la vida campesina en la Comunidad Engenho II, en el período de agosto a octubre de 2013 y septiembre 2014, entrevistas semi-estructuradas y uno registro de información de personal, la formación y los aspectos de la profesión docente. También se analizaron 11 artículos científicos que se ocupan de los procedimientos de formación en la LEdoC. Los resultados apuntan aspectos de aproximación y distancia de los procesos pedagógicos de trabajo de enseñanza y de formación en la construcción de la Escuela de Campo, encabezados por trabajadores campesinos organizados. La conclusión del estudio aboga por el trabajo colectivo como una fuerza impulsora para la calificación de los vínculos entre la enseñanza, el campo de la escuela y la formación docente en favor de la construcción de la Escuela de Campo, desde dos tesis, a saber: (I) los supuestos teórico y metodológico en la formación del Educador de Campo se hacen, con mayor eficacia, se desarrolló desde una obra colectiva en una perspectiva interdisciplinaria, largo de la carrera, tanto en lo Tiempo Escuela, como el Tiempo en la Comunidad, entre los educadores en la formación y formadores de maestros; y (II) el trabajo colectivo entre la escuela (gestión), los profesores, los estudiantes y la universidad (formadores de maestros), anclados en el movimiento de la praxis creativa, favorece la calidad de los procesos de formación de la escuela y la universidad, y la educación emancipadora de los sujetos.

Palabras clave: Enseñanza. Escuela de Campo. Formación. Trabajo Colectivo.

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO	18
I.I. Procedimentos da pesquisa	20
I.II Considerações sobre o objeto de pesquisa	25
CAPÍTULO 1 - A ATUAL REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA	37
1.1. “QUE PAÍS É ESSE?”: expressões e contextos da atualidade brasileira	37
1.2. A categoria “trabalho”	44
1.2.1. Trabalho no modo de produção capitalista	48
1.3. Trabalho material e imaterial – aproximações analíticas para uma leitura crítica sobre trabalho docente	51
1.4. O trabalho docente no projeto do capital	63
1.5. Docência: a peculiaridade de um trabalho específico, crítico e de perspectiva emancipadora	78
CAPÍTULO 2 - O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA POR OUTRA LÓGICA DE TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	83
2.1. Trabalho no Campo, disputa e a emergência de um novo projeto de sociedade	83
2.2. Educação do Campo	89
2.2.1. Políticas Públicas no âmbito do Projeto da Educação do Campo	94
2.3. Escola do Campo	99
2.4. Uma perspectiva de trabalho docente na Escola do Campo	106
2.5. Formação de educadores do campo a partir da Licenciatura em Educação do Campo da UnB	112
CAPÍTULO 3 - CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS, ECONÔMICAS, EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DO TERRITÓRIO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA KALUNGA ENGENHO II	128
3.1. O quê, quem e como se dá a reprodução da vida na comunidade Kalunga	139
3.1.1. As sementes crioulas e as práticas extrativistas	146
3.2. Os festejos do lugar	150
3.3. Escola: característica, organização política e pedagógica	154
3.3.1. Educação Ambiental e Alternância de Tempos Educativos	160
3.4. A organização política no território Kalunga e na comunidade Engenho II	163

CAPÍTULO 4 - DOCÊNCIA, ESCOLA E COMUNIDADE: RELAÇÕES QUE SE APROXIMAM E SE DISTANCIAM DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO	167
.....	
4.1. Características do trabalho docente na Escola de Extensão Kalunga I	169
4.2. A Organização do Trabalho Pedagógico na escola	186
4.2.1. A gestão da escola	195
4.2.2. O par dialético “objetivo/avaliação”	199
5. DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E TRABALHO COLETIVO – TECENDO CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
APÊNDICE	228

I. APRESENTAÇÃO

Nosso objeto de pesquisa foi definido nas trilhas percorridas ao longo de 17 anos de trabalho, inspirado em minha atuação no ensino superior como Professora de Pesquisa e Prática Pedagógica na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Nesse percurso, os estudos e debates relacionados à formação docente sempre foram constantes, e, na medida em que as discussões e diálogos com os discentes foram se manifestando nos processos de formação, aguçava-se a curiosidade sobre os aspectos e contextos que estão diretamente ligados à formação dos professores, tais como: trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional; articulação teoria-prática – *práxis*; condições de trabalho e políticas de formação.

Em 2002, participei do Programa Rede UNEB 2000, no qual lecionei a disciplina “Estágio Supervisionado” para professores da Rede Municipal de Medeiros Neto e Itamaraju, na Bahia. Essa foi uma experiência singular, que nos fez aprofundar estudos sobre a formação de professores, sobretudo no tocante ao favorecimento da busca pela *práxis*. A partir de então, muitos estudos, aprendizados e leituras se fizeram necessários para contribuir com discussões, debates e reflexões acerca do contexto sociopolítico-cultural-educativo da região e do processo formativo dos “professores-alunos”¹.

Dessa experiência – formação docente em serviço –, é forçoso afirmar que o trabalho docente com a formação inicial para estudantes que já atuam como professores coloca o educador de educadores em contato direto com a relação teoria/prática. Dessa forma, desafia a teoria, enquanto verdade absoluta, e a prática, enquanto ativismo pedagógico. Ou seja, a ação realizada nesse âmbito obriga o/a professor/a a (re)pensar os saberes-fazer adquiridos/construídos na sua carreira de educador/a e provoca inquietações de natureza teórica e metodológica acerca dos processos de formação de professores e das implicações dessa formação para o trabalho que o docente realiza na escola.

Do mesmo modo, o trabalho de docência com os componentes curriculares “Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII”, do curso de Pedagogia da Terra², contribuiu com aprendizados relevantes, pois apresenta outro foco de discussão, não mais voltado à formação em serviço, conforme a experiência anterior, mas com a formação de educadores do campo vinculados a Movimentos Sociais Populares do Campo. Aqui, as reflexões estão ligadas ao contexto de luta pela Reforma Agrária Popular, pela terra e pela

¹ Esse termo foi utilizado no projeto do referido curso para identificar os discentes (cf. UNEB, PPP, 2000).

² Todo o trabalho do componente curricular foi realizado em parceria com a professora Maria Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho.

educação – três temáticas politicamente definidas e interdependentes que se desdobram em alimento de esperança para o povo camponês. Dessa maneira, participar da formação docente de sujeitos que vivenciam efetivamente o contexto sociopolítico-educativo de luta contra o latifúndio representa, sobretudo, enfrentar o desafio de trazer para as relações e interações entre o formador e o formando a dialogicidade sobre os processos formativos, articulando-a com o trabalho docente e observando a perspectiva da dimensão crítico-política desses sujeitos, em todos os níveis de ensino, nas Escolas do Campo. Trata-se, pois, de uma experiência de trabalho e de formação instigada pela problemática que envolve a formação de educadores e, sobretudo, pela discussão do trabalho docente que se realiza em escolas do campo. Nesse sentido, se entende que:

A Pedagogia da Terra se insere em um contexto que pretende superar a perspectiva da educação ambiental que enfatiza a proteção da natureza como eixo principal. O termo permite manter a perspectiva ambientalista, agregando os sentidos político, econômico, religioso, afetivo e cultural que tecem a sociedade humana. Cria também possibilidades de diálogo interdisciplinar, na medida em que pode orientar diferentes práticas de pesquisa, de formação e de intervenção. (CARVALHO & ANTUNES-ROCHA, 2006, p. 65).

Trata-se, portanto, de um curso de formação de educadores para atuar nas escolas do campo. Desde sua origem, esse curso estabelece um vínculo efetivo com as questões da Reforma Agrária Popular e com outras bandeiras de lutas dos trabalhadores camponeses, proporcionando aos sujeitos em formação o aprofundamento de estudos que envolvem a relação entre trabalho, educação e sociedade.

Em 2004, ingressei no Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, adotando a linha de pesquisa “Profissão Docente: constituição e memória”, cujo objetivo era discutir os significados da docência para os sujeitos que dela participam, em uma escola de assentamento na região do extremo sul da Bahia. Essa linha de pesquisa e as discussões no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Profissão Docente (GEPPDOC) oportunizaram investigações científicas acerca do que é ser professor, dos desafios e possibilidades da docência em uma Escola do Campo.

A pesquisa evidenciou a esperança, a persistência, a solidariedade, a competência técnica e o compromisso político como principais significados da docência para a comunidade escolar local, bem como detectou um acentuado processo de precarização das condições de trabalho do Educador do Campo.

Embora não se considere que o processo de formação e o trabalho docente sejam a solução de todas as mazelas da situação educacional no campo, os dados apontados na dissertação de mestrado intitulada “Esperança e persistência: os significados da docência em

uma escola de assentamento do MST” (Ferreira, 2006) suscitam o aprofundamento de pesquisas e desdobramentos analíticos que focalizem a formação dos Educadores do Campo e sua relação com o trabalho docente que realizam, tendo em vista que isso não foi possível no decorrer do Mestrado em virtude da necessidade de nos determos ao recorte do objeto de investigação e ao tempo regular exigido para que se concluísse a dissertação, determinado pela CAPES e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação vinculado à PUC-MG.

Assim, a continuidade da pesquisa no curso de Doutorado em Educação representa, também, a oportunidade de aprofundar as questões inerentes ao trabalho docente.

Com relação às atividades da linha de pesquisa à qual estou vinculada, tivemos a oportunidade de acompanhar, entre fevereiro e março de 2012, os estudos realizados pela profa. Dra. Mônica Castagna Molina no Projeto “Acesso ao ensino superior de qualidade métodos e processos de formação de professores nos sistemas universitários de Cuba e do Brasil”. Uma segunda etapa de participação nesses estudos ocorreu no período de 05/02/2014 a 08/05/2014, em que se realizaram e se aprofundaram pesquisas sobre os processos formativos do Projeto Nacional Cubano para a formação de professores da Educação Básica.

O intercâmbio de experiências formativas entre Brasil e Cuba foi profícuo no sentido de ampliar nossas percepções sobre a perspectiva interdisciplinar do conhecimento e sobre o movimento teórico-prático-*práxis* nos processos formativos de docentes cubanos.

Os debates emergidos e travados nessa trilha profissional sobre formação e trabalho docente, os conhecimentos e as atividades pedagógicas, exercidas nas escolas do campo, têm nos inquietado e, conseqüentemente, nos levado a estudar em profundidade a perspectiva formativa dos educadores do campo e sua relação com o trabalho docente nas escolas. Talvez por isso nos encontremos convictas das palavras do poeta Tiago de Mello: “Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteiro. Sabendo que não vou ver o homem que quero ser. [...]”.

1.1. Procedimentos da pesquisa

Inicialmente, salientamos que produzir e divulgar o conhecimento científico representa a materialidade de reflexões sobre para que e para quem pesquisamos e escrevemos, e a clareza da intencionalidade do trabalho que fazemos é o fundamento mais concreto para proposição de novas leituras ressignificativas das práticas educativas e sociais. Nesse sentido, Meksenas esclarece:

O conhecimento da natureza e do ser humano realiza-se por meio da influência que os indivíduos recebem das relações sociais tornadas econômicas. Daí para obter o

significado do fazer ciência em nossa sociedade capitalista, faz-se necessário o conhecimento das relações sociais de produção e de sua distribuição, isto é, das condições produtoras da riqueza e da miséria. (MEKSENAS, 2002, p. 85)

Ciente da dimensão política do ato de pesquisar, cabe ao cientista, ao pesquisador, ao pedagogo, ao professor, entre outros sujeitos, refletir sobre a finalidade de seu trabalho, a contribuição e importância do conhecimento que está sendo produzido, tendo em vista sua tomada de decisão sobre o lugar que ocupa e/ou ocupará no mundo.

Encontramos no referencial do Materialismo Histórico Dialético os caminhos para uma interpretação crítica das relações sociais que se estabelecem entre o trabalho docente, a escola e os processos formativos na LEdoC. Considera-se, portanto, alguns princípios pelos quais essa teoria do conhecimento se sustenta: o trabalho é o elemento fundamental da vida; são as relações materiais, concretas, que os homens estabelecem entre si que explicam suas ideias e as instituições por eles criadas; o homem é essencialmente histórico e essencialmente social; compreender a história é voltar-se para o movimento concreto das relações entre o homem e a produção da vida.

Nessa perspectiva, nosso trabalho investigativo se orienta pelo movimento entre o concreto dado e o concreto pensado, tomando a realidade social da Comunidade Engenho II³ e do trabalho docente realizado no Colégio Estadual Extensão Kalunga I – Joselina Francisco Maia como totalidade e historicidade. Assim, “[...] Parte-se dos homens realmente ativos, e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [Reflexe] e ecos ideológicos desse processo de vida [...]” (Marx & Engels, 2009, p. 31).

Diante de tais considerações, o desafio da ciência e do cientista se encontra no esforço para articular as duas dimensões do estudo – objetividade e subjetividade – sem abdicar do rigor metodológico e do firme propósito de ampliar as distintas formas do ato de conhecer e escutar as diferentes vozes que compõem o objeto em estudo, considerando, sobretudo, sua historicidade, seu contexto sociocultural e político, bem como a singularidade do conhecimento em construção.

Também lançamos mão da abordagem quanti-qualitativa, por entendermos que, ao tomar como pressupostos os processos históricos e a totalidade do fenômeno, o estudo não pode prescindir de uma interpretação profunda, que busque a essência dos fatos, situações e contextos que circundam seu objeto de investigação. No caso da nossa pesquisa, a essência da natureza do trabalho docente, sua historicidade e condições materiais de realização nas

³ Vinculada ao Município de Cavalcante, interior do Estado de Goiás. No terceiro capítulo da tese, encontra-se, detalhadamente, o contexto dessa realidade social.

escolas, assim como os dados quantitativos que eventualmente emergirem do processo de investigação, devem colaborar dialeticamente com o estudo.

A partir dessas reflexões, chamamos atenção para o equívoco epistemológico que se pratica na medida em que o cientista social prioriza a abordagem qualitativa em detrimento da quantitativa, ou vice-versa. Ora, se se considerar que a realidade objetiva existe, *a priori*, e, ainda, que esta se apresenta complexa, imbuída de contextos socioculturais, econômicos, políticos e históricos, faz-se necessário que os pesquisadores estabeleçam práticas de pesquisas agregadoras, e não segregadoras, dos referenciais metodológicos que podem contribuir, de modo mais significativo e completo, com as análises e interpretações dessa realidade.

Portanto, os argumentos que defendem a articulação e os diálogos entre o método qualitativo e quantitativo de modo algum pressupõem legitimar um processo que envolva uma mistura desordenada, aleatória, acumulativa e/ou de superposição de dados e procedimentos qualitativos e quantitativos. Trata-se de um trabalho rigorosamente sistematizado, em coerência com o objeto de estudo, suas questões norteadoras e seus objetivos, construindo um significativo produto de complementaridade das abordagens, que visa à finalidade maior de compreensão dos fenômenos em estudo e de produção de conhecimento sobre eles. A esse respeito, Günther nos esclarece:

Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos. (GÜNTHER, 2006, p. 202)

Todavia, importa ressaltar que cada um dos métodos possui particularidades, especificidades inerentes ao modo como o pesquisador tratará os dados, analisá-los e os interpretará. Além disso, a definição do método está sempre atrelada ao objeto em estudo, à pergunta científica que se tem na mira do trabalho em desenvolvimento. Logo, torna-se cada vez mais necessária a ruptura com a dicotomia pesquisa qualitativa *versus* quantitativa.

Inicialmente, na condição de integrante da linha de pesquisa “Educação Ambiental e Educação do Campo” e como articuladora desta junto à LEdoC, apresentei-me às turmas desse curso, as quais se encontravam em andamento no primeiro semestre letivo de 2011 – turmas 02 e 03 – e, posteriormente, turmas 04 e 05. Nesses encontros preliminares, foi significativa a receptividade dos estudantes à nossa proposta de pesquisa, assim como,

gradativamente, foram se estabelecendo, entre nós, relações de credibilidade, confiança, estudo e trabalho sobre proposições metodológicas nas Escolas do Campo⁴.

No desenvolvimento da pesquisa, fizemos uso de observação direta, *in loco*⁵, objetivando conhecer e interpretar o universo de expressões e formas de agir no exercício do ensino e da organização do trabalho docente na escola. Buscamos, nesse procedimento, identificar os elementos norteadores da natureza do trabalho docente, a dinâmica do exercício docente em sala de aula, as interações entre os educadores e o seu trabalho, além de seu processo de formação. Todas as situações de ensino e da organização do trabalho observadas foram descritas em diário de campo e, posteriormente, analisadas, levando em consideração argumentos como o de Lüdke & André (1986, p. 26): “[...] as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema [...] e permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação”.

Ainda segundo essas autoras, o ato de observação científica direta ancora-se num arcabouço teórico-metodológico particular, ou seja, a observação não se constitui em atividade isolada dos referenciais de que o pesquisador faz uso, mas, ao contrário, é atividade intrínseca ao conjunto de percepções e procedimentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Em complemento a essa visão, Fourez acrescenta:

[...] a observação será, antes de mais nada, uma construção do sujeito, e não a descoberta de que alguma coisa estará lá independentemente do sujeito observante (mas dizer que alguma coisa é uma produção humana não é, como creem alguns, diminuir a sua importância) [...] Trata-se de fazer o enterro de um sonho que nos habita de um modo ou de outro: o de uma observação absoluta, direta, global, imediata, quase fusional como o mundo, de uma relação dual com a realidade. E, uma vez abandonado esse mito de imediatez, coloca-se a questão dos projetos humanos subjacentes e a do sentido dessa atividade humana. (FOUREZ, 1995, p. 59)

Acima de tudo, Fourez (*idem*) compreende a observação científica como uma construção do sujeito, e o pesquisador deve ter cautela para não se convencer ingenuamente de que os fatos estão dados.

Nesta pesquisa, as entrevistas⁶ foram realizadas sob o pressuposto de serem um processo de interação social entre o pesquisador e o (a) entrevistado (a), visando à obtenção

⁴ Os procedimentos metodológicos se encontram descritos mais detalhadamente nos capítulos 3 e 4 deste estudo.

⁵ Esta atividade se desenvolveu em três períodos: 05/8/2013 a 01/9/2013; 1/10/2013 a 15/10/2013; 09 a 29/9/2014 – totalizando 60 dias.

⁶ Optamos por realizar a entrevista semiestruturada, pois esta, quando não limitada à pergunta direta e/ou objetiva, oportuniza a riqueza de detalhes e a diversidade de informações sobre o tema em questão, sem necessariamente deixá-lo transcorrer livremente, como é o caso da entrevista aberta. Essas entrevistas foram realizadas pela autora da pesquisa, cedidas oralmente pelos participantes da pesquisa, gravadas, transcritas e submetidas ao parecer dos Entrevistados sobre sua fidedignidade.

de informações inerentes ao objeto em estudo. Faz-se necessário assinalar que, assim como qualquer outro procedimento de pesquisa, o pesquisador precisa ter a clareza dos conhecimentos que efetivamente a entrevista trará e quais as contribuições para as possíveis respostas ao problema a ser pesquisado. Assim, torna-se elementar o contínuo envolvimento e confronto dos procedimentos de pesquisa com os objetivos definidos a partir das problemáticas em questão.

Ainda em relação à técnica da entrevista, Cruz Neto salienta:

A entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa desprentensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam, em uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (CRUZ NETO, 1994, p. 57)

Nessa formulação, o autor busca tratar do desafio que circunda, de modo particular, tal fase da pesquisa. Na interface entrevistador e entrevistado, permeiam subjetividades, idiosincrasias e intencionalidades que podem desequilibrar o lugar que cada um dos sujeitos assume na tarefa, assim como podem inibir ou alterar as informações que o entrevistado tenha a respeito do objeto de estudo.

Em vista disso, a forma de lidar com tal procedimento torna-se fundamental para a pesquisa como um todo. A definição prévia do passo a passo que será dado na relação com os sujeitos participantes da pesquisa é indispensável ao resultado que será obtido. Esse passo a passo inclui desde o contato inicial com os sujeitos da pesquisa (com apresentação mútua entre o entrevistador e o entrevistado, esclarecimentos sobre a pesquisa, procedimentos de gravação, anonimato, acesso às gravações e análises, consentimento de uso dos depoimentos, procedimentos de colaboração entre as partes de modo geral etc) até o procedimento de devolutiva das entrevistas e respectiva análise para o entrevistado, seguida de solicitação de autorização para sua divulgação. Trata-se, pois, de uma postura ética com o sujeito entrevistado, com a utilização da entrevista e com a Ciência Social (cf. MINAYO, 1994; SZYMANSKI, 2004).

Ainda no tocante à entrevista, cabe destacar que, no seu desenvolvimento, pode ser necessário o uso de diferentes tipos de questão: esclarecimentos, focalizações, aprofundamentos. Ou seja, na comunicação entre entrevistador e entrevistado, estabelece-se, previamente, uma relação de “parceria” na construção do conhecimento sobre o objeto em

questão, na medida em que, nessa atividade, se cria um maior número de chances para o aprofundamento de informações sobre o que está sendo procurado, questionado.

Diante disso, a entrevista não precisa ser realizada de uma só vez, restrita rigidamente ao roteiro de temáticas e questões, mas deve abrir espaço para perguntas que não forem previamente selecionadas e podem ser lançadas, considerando o aspecto não-verbal do encontro pessoal, desvelado nas expressões faciais, ou para o surgimento de informações que mereçam, naquele momento, desdobramentos (cf. SZYMANSKI, 2004).

1.II Considerações sobre o objeto de pesquisa

Neste estudo, trabalho docente, escola e formação se apresentam como uma tríade, na qual se entrelaçam relações sociais que significam e ressignificam a dinâmica da realidade social em que se concretizam. Trata-se de uma tríade engendrada em uma trama social complexa e desafiadora, do ponto de vista do necessário enfrentamento das contradições produzidas pelo sistema social capitalista.

Dessa forma, nossa temática central problematiza o trabalho na escola e sua relação com a formação de Educadores do Campo, e vice-versa, mas considera, também, suas dimensões de totalidade e historicidade.

Por estar vinculado à linha de pesquisa “Educação Ambiental e Educação do Campo” (EAEC), conseqüentemente, registra-se que o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados buscam ampliar o debate acerca dos fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam as práticas de formação de Educadores do Campo, com vistas a contribuir com os demais projetos e atividades que se encontram em andamento nessa linha e em seu respectivo eixo de interesse – Educação do Campo: desenvolvimento rural e práticas político-pedagógicas.

De modo singular, o projeto neoliberal desencadeou um processo perverso nos meios de produção, pois tem como premissa a ampliação e liberdade do mercado em detrimento do poder do Estado (cf. OLIVEIRA, 1998). Dessa forma, com o fortalecimento do sistema capitalista na nossa sociedade, a condição de vida com dignidade humana decresce em progressão geométrica frente à exploração da força de trabalho. Em outras palavras, o sistema capitalista projeta-se e age em prol da reprodução de uma sociedade na qual prevaleça a desigualdade de toda ordem e natureza entre as classes sociais. E, ainda, entre outros aspectos, se utiliza da expropriação do trabalho e da regulação da educação como mecanismos que se incumbem, em larga medida, da sua sustentação. A sociedade capitalista é, por natureza,

desigual, excludente, visto que o princípio basilar desta é a supremacia da classe social dominante em detrimento da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 101).

O trabalhador encontra-se mais regulado, seja pela dinâmica contratual – trabalho temporário – ou pela limitação do domínio e/ou de acesso técnico e intelectual aos recursos tecnológicos, haja vista as condições de trabalho não satisfatórias ou a hierarquização das ocupações profissionais, as quais dispõem de pouca ou nenhuma autonomia para espaços de criação de si e do material produzido com a própria força de trabalho.

A esse respeito, Ricardo Antunes esclarece:

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des) socialização contemporânea: destrói a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza [...]. (ANTUNES, 2001, p. 16)

O trabalho, nesse modo de entendê-lo, passa a ser, em larga medida, mecanismo de hostilidade e opressão, conteúdo e forma da degradação do homem. Se, por um lado, o avanço e a força do sistema capitalista se sustentam pelo controle e detenção dos meios de produção, por outro, distancia o homem do acompanhamento do processo e produto material da sua própria força de trabalho, alienando-o. Essa força é vendida a preço inferior e explorada ao extremo em relação ao atendimento da necessidade de subsistência do trabalhador.

Dessa forma, o trabalho afeta, diretamente, a dimensão da subjetividade humana, imprimindo negatividade e definhamento nas ações e atitudes do trabalhador para enfrentar a situação de controle e submissão na qual está imerso. Assim, o trabalhador, alheio ao processo de produção, identificado apenas com uma parcela mínima de toda a sua atividade produtiva, caracteriza-se muito mais como um objeto coisificado e de utilidade particular do capital; usurpado, expropriado. Ou seja, o trabalhador é forçado a se inserir em um intenso processo de negação da condição humana de inventar, criar, refletir, analisar e avaliar. A partir dessa negatividade do trabalho, o trabalhador se torna, cada vez mais, alheio, estranho e alienado ao processo de produção.

No que tange ao trabalho docente, o processo de destrutividade se efetiva de acordo com as condições de trabalho disponíveis no âmbito da escola. Como exemplo, estão os sistemas de avaliação externa sobre os docentes e discentes, bem como a implantação de inúmeros programas que afetam diretamente o trabalho pedagógico e suas perspectivas. As finalidades político-pedagógicas, a programação curricular e os processos avaliativos estão atrelados a méritos que são constatados por aplicação de testes aos estudantes, pela

divulgação pública do desempenho escolar, por recompensas e sanções, o que desconsidera as particularidades regionais, conforme Freitas (2012) salienta.

Pode-se dizer, então, que esse aparato regulatório tem influenciado a organização do trabalho pedagógico da escola, uma vez que provoca uma “corrida desenfreada” pelo alcance/avanço quantitativo do percentual mínimo exigido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao contrário do estabelecimento de uma avaliação interna elaborada pela própria escola, que possa favorecer, de fato, tanto a aprendizagem dos estudantes quanto o desenvolvimento profissional significativo de valorização da docência e de reflexão crítica sobre a função social dessa profissão. Na maioria das vezes, os elementos próprios do trabalho docente se processam à margem do que os sujeitos pensam, sentem e objetivam no exercício da docência. Ou seja, sorrateiramente, o trabalho crítico e de perspectiva emancipatória é negligenciado em favor do imediatismo pedagógico, visando ao atendimento de demandas externas pelos profissionais e pela própria escola.

Com efeito, é forçoso afirmar que trabalho e educação são dois campos dialeticamente interdependentes (embora autônomos entre si) e, na mesma medida, controlados pelo sistema capitalista.

Diante do sistema e contexto socioeconômicos em que estamos inseridos, somente a sociedade civil organizada pode reunir forças para o enfrentamento das contradições existentes, apresentar e contribuir com a construção de um novo cenário para os processos formativos dos sujeitos, bem como estabelecer processos de recuperação da cidadania e de direitos negados à grande maioria da população brasileira, excluída do acesso a bens culturais produzidos pela humanidade.

Nessa compreensão, observamos que os Movimentos Sociais Populares do Campo têm um papel importante nesse contexto, qual seja: colocar, na agenda política, as questões de educação e formação humana; e implementar ações contra-hegemônicas também no campo da educação, em favor de outra lógica de projeto de sociedade, de educação e de produção da vida, até porque, coletivamente, tais movimentos vêm percebendo a importância de disputar o território do conhecimento como base de interesses de sujeitos coletivos. Tal premissa dos movimentos sociais é reforçada nos argumentos de Roberto Leher:

[...] Pobreza e desposuimento da educação, da ciência e da cultura são dimensões próprias da sociedade de classes que, ademais, contribuem para a manutenção da ordem social. [...] A mudança nesse panorama não é, evidentemente, um problema estritamente pedagógico. Os termos do debate somente puderam ser modificados com a alteração da correlação de forças sociais. Diante dos desafios das lutas antineoliberais, os movimentos localizaram a formação política (a educação como hegemonia) no andar superior da agenda política, restabelecendo, gradativamente,

com avanços e recuos, os nexos entre educação, capitalismo e classe. (LEHER, 2007, p. 22)

Assim, podemos afirmar que a segunda metade do século XX marcou grandes mudanças nas diferentes esferas da sociedade. Se, por um lado, constatam-se alterações nos meios de produção do capitalismo com o avanço das tecnologias, das políticas neoliberais e sua tendência à terceirização dos contratos de prestação de serviços – o que amplia a expropriação do trabalho – por outro, vimos emergir movimentos, como o da Educação Popular, dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o das Mulheres Camponesas, entre outros, contrários a esse sistema de exploração.

Cabe salientar que os Movimentos Sociais Populares do Campo têm tentado atuar como protagonistas na construção de um projeto de sociedade e de campo. Compõem um cenário de resistência ao avanço do capital, pois denunciam as contradições do sistema social, econômico e educacional, além de reivindicarem ao Estado a implementação de políticas públicas de atendimento ao bem-estar da população e à garantia não só dos direitos civis, mas também dos direitos sociais. Acerca disso, Verdério discorre:

Os Movimentos Sociais Populares do Campo têm influenciado diretamente para possibilitar a formação de sujeitos que, comprometidos com a luta de classe, fazem de sua militância um exercício contínuo para garantia do direito à educação dos povos trabalhadores do campo. [...] se figuram como a expressão de luta dos povos trabalhadores do campo, em contraposição aos interesses da classe dominante. (VERDÉRIO, 2013, p. 49).

Na medida em que a educação é identificada como um latifúndio, fortemente controlado pelos interesses da classe dominante, ela passa a ser disputada também pelos trabalhadores rurais, os quais conquistam um protagonismo singular na luta por direito à educação em todos os níveis e modalidades, por política pública de educação e pela definição de um projeto formativo próprio para os sujeitos do campo. A luta desses sujeitos pelo Projeto de Educação do Campo se constitui como força motriz de um sonho coletivo, sobretudo naquilo que se refere à democratização, ao acesso e à permanência na Escola do Campo.

É importante considerarmos que a força e ascensão desse movimento não se caracterizam como tarefa fácil ou simplória. Trata-se de um tenso e conflituoso processo de disputa entre o que está posto como projeto hegemônico de sociedade e o anseio que contrapõe a classe trabalhadora camponesa a esse projeto.

Esse movimento de disputa entre os distintos projetos de sociedade foi, ao longo da história, delineando os motivos pelos quais os trabalhadores se organizaram em luta, buscando o direito à educação. Fizeram-no em uma perspectiva de unidade, constituindo-o

como um coletivo de direito às reivindicações pautadas nas convicções e propósitos do “direito a ter direitos”. Daí, testemunhamos a participação efetiva e fundamental dos representantes dos movimentos sociais na elaboração e execução de projetos de formação de Educadores do Campo em todos os níveis de ensino. Estes atuam como protagonistas, e não como meros expectadores ou participantes passivos.

Com relação ao surgimento e à configuração da Educação do Campo, Roseli Caldart afirma:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas, a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2010, p. 107)

Assim sendo, o movimento da Educação do Campo tem entre seus princípios basilares o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de políticas públicas educacionais. Ou seja, a Educação do Campo emerge da organicidade dos trabalhadores camponeses, e isso lhe dá sustentação e peculiaridade. A esse respeito, Molina complementa:

[...] a materialidade e a força originária da Educação do Campo vieram das ações protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo em luta para garantia de seus direitos. A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas desta bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades, escolas técnicas e organizações não governamentais sérias. (MOLINA, 2010, p. 141)

A Educação do Campo se caracteriza, também, como um movimento de problematização das estruturas político-econômicas, sociais, culturais e pedagógicas, as quais compõem internamente as instituições formadoras e as escolas onde os educadores atuam. Ao problematizar, a Educação do Campo vislumbra o enfraquecimento de tais estruturas, evidenciando, por um lado, suas contradições e, por outro, fomentando o fortalecimento dos espaços de resistência. Isso exige uma perspectiva formativa centrada na totalidade do conhecimento, no movimento da *práxis* criadora e no diálogo com os processos educativos da comunidade camponesa.

Assim, o Projeto de Educação do Campo enfrenta as mazelas de um projeto educacional formativo que está ancorado no princípio de reprodução da lógica do sistema capitalista. Ao enfrenta-las e contrapô-las, situa-se como uma ruptura das concepções e

práticas que fragmentam e segmentam o conhecimento em áreas isoladas que pouco dialogam. Esse projeto se encontra na contramão do contexto sociopolítico em que se insere o trabalho docente. Preocupa-se com os processos de profissionalização e profissionalidade docente, para que a docência, na Escola do Campo, fortaleça a luta por condições de trabalho, o movimento político pedagógico por justiça social e a dignidade humana.

Ou seja, diz respeito a reivindicações por direito ao trabalho docente livre (e digno), à educação, ao fortalecimento da identidade cultural camponesa e, sobretudo, à disputa efetiva por um Projeto de Educação, Campo e Sociedade. Assim, se considera que a educação escolar tem um papel importante nos processos de emancipação e humanização dos sujeitos e, ainda, que a sua função social compreende os ensinamentos que articulam “[...] a leitura de mundo e a leitura da palavra” (FREIRE, 1994, p. 11), objetivando o crescimento da consciência crítica sobre o lugar do sujeito no mundo.

Nessa perspectiva, trabalho docente, escola e o projeto de formação de educadores têm grandes desafios, sobretudo, porque, se cientes de seus limites e da disputa necessária para a transformação da realidade social e educativa, devem buscar romper com a atual lógica de educação e de escola, a qual é caracterizada por processos de exclusão, discriminação, classificação, superficialidade e aligeiramento dos processos educativos e de formação hegemônicos.

No âmbito do Movimento da Educação do Campo, a escola, ao exercer seu trabalho educativo e pedagógico, preocupa-se, inicialmente, em conhecer a realidade concreta dos educandos, na qual a própria escola está inserida, para, em seguida, articulá-lo com o conhecimento universal produzido historicamente pela humanidade. Trata-se de compreender a educação como um direito negado historicamente à classe trabalhadora e que, portanto, urge que essa mesma escola redimensione sua forma de conceber e executar os processos educativos, agora agregando finalidades, intencionalidades, organização coletiva e protagonismo dos sujeitos do campo nas diferentes funções que a escola venha a desempenhar junto à classe trabalhadora camponesa.

Cabe, desde já, salientar que estamos cientes de que, nessa proposição de escola e de processos educativos, alguns pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica têm enfaticamente elaborado a crítica ao esvaziamento do conteúdo escolar e à negação do acesso ao conhecimento construído, ao longo da história, pela humanidade. Mas, não se trata de esvaziamento ou da negação de conteúdos. Muito pelo contrário!

A proposição formativa, ancorada no Movimento da Educação do Campo, no qual nos engajamos, defende que os processos educativos devem partir da realidade social dos sujeitos

em formação e, na sequência, a ela devem retornar. Ademais, tem como pressuposto que o conteúdo, a apropriação e a produção do conhecimento somente se efetivam quando há o protagonismo dos estudantes e quando o conhecimento curricular se origina da realidade social concreta, visando a amplos estudos sobre a mesma, a fim de transformá-la.

Compreendemos que a escola é uma instituição social, construída por práticas sociais historicamente instituídas e, ao mesmo tempo, instituintes de formas de pensar e viver no mundo. É a expressão viva da contradição na sociedade de classes, porque se constitui como lugar sociocultural e formativo dos sujeitos sociais e, por isso, carrega consigo duas dimensões dialeticamente contraditórias, a saber: se, por um lado, a escola está comandada ideologicamente para apoiar o sistema social classista, o qual se estrutura economicamente pelo modo de produção capitalista, por outro, ela experimenta, na relação com os estudantes, professores, técnicos, familiares e comunidade, o exercício da condição de sujeitos que leem e refletem sobre si e sobre o mundo em que estão inseridos. Justamente nessa dimensão que se explicita a possibilidade de tomar para si as rédeas de seu destino, de enfrentar os conflitos e tensões que se apresentam, fazendo desse lugar um espaço/tempo de estudo e debate sobre as contradições existentes. Trata-se de atitudes e ações importantes para se edificar outra lógica de escola, de educação e de formação humana e social. Tais atitudes e ações objetivam a construção da Escola do Campo, disputada no âmbito do Movimento da Educação do Campo e da luta mais ampla dos trabalhadores camponeses.

A escola é, assim, entendida como um projeto educativo dos seus sujeitos, daqueles que se arvoram a lutar pelos direitos coletivos, a disputar territórios ainda inalcançados na labuta histórica pela superação da desigualdade social e pela transformação das relações socioeconômicas e culturais tanto no campo e como na sociedade em sua totalidade. Portanto, consideramos que a escola, nessa perspectiva, somente se concretizará se se (re)inventar, se se propuser a estabelecer novos formatos e diálogos consigo mesma, com os sujeitos em formação e com a realidade sociocultural a qual pertencem os sujeitos que a compõem, conforme também propõe Pistrak:

[...] Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual é o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. [...] A educação comunista deve orientar a escola em função destes objetivos, colocando-os na base do seu trabalho pedagógico. [por dois princípios] 1. Relações com a realidade atual; 2. Auto-organização dos alunos. (PISTRAK, 2000, p. 31-32)

Desse modo, chamamos a atenção para outros aspectos elementares da natureza da Escola do Campo, entre os quais está a categoria do trabalho como princípio educativo e criador das relações sociais, no interior da escola e fora dela, e, ainda, da forma como os sujeitos se colocam na vida. Exatamente por isso, o trabalho é o princípio basilar das relações estruturantes do projeto educativo da Escola do Campo. São aquelas alterações na organização do trabalho escolar e sua respectiva lógica de atendimento aos sujeitos do campo que se caracterizam como elementos importantes na definição do que seja essa escola e suas práticas correspondentes. Assim, lançamos mão dos conceitos, teorias e práticas sobre a construção da Escola do Campo, produzidos no Movimento da Educação do Campo, para desenvolvermos o estudo das relações existentes entre trabalho docente, escola do campo e formação de Educadores do Campo.

Ora, se, historicamente, o papel da escola, na sociedade capitalista, empenhou-se em negar a legitimidade dos conhecimentos da classe trabalhadora, a indissociabilidade das relações sociais com o conhecimento escolar/científico, e, ainda, se propôs a separar e classificar as capacidades e desempenhos humanos a partir de sua concepção falida de homem e de mundo, as contradições daí originadas impõem, na luta pela transformação dessa escola, a construção de outras formas de produzir o conhecimento escolar/científico e, por conseguinte, de conceber e conduzir a formação dos sujeitos do campo.

A Escola do Campo, objeto de estudo e de trabalho dos Educadores do Campo, compreende um importante espaço de fortalecimento da luta camponesa, primeiramente porque se origina de um projeto contra-hegemônico de campo, depois porque se sustenta no protagonismo dos sujeitos do campo em formação e, por fim, pelo fato de o seu projeto político pedagógico buscar contrapor-se à lógica de concepção e organização do trabalho pedagógico da escola hegemônica.

A construção da Escola do Campo está a exigir a formação de docentes que tenham condições efetivas (intelectual e de recursos didáticos) para propor, coordenar e avaliar processos educativos do campo dentro da escola e nas instâncias educativas que compõem a comunidade onde os educadores atuam, de modo a contribuir significativamente com a formação integral, crítica, política e emancipatória dos sujeitos do campo na escola, na comunidade e nos demais espaços sociais dos quais possam vir a participar.

Essa perspectiva de escola, com suas características necessárias à docência, toma para si o pressuposto do Projeto de Educação do Campo, protagonizado pelos trabalhadores camponeses organizados, qual seja contribuir com a construção de um projeto de campo e de país que subverta a lógica do sistema social capitalista, que imponha a garantia do direito ao

trabalho no campo, à educação e à vida digna no território camponês. Trata-se de um movimento social que tem, como uma de suas bandeiras, a luta por política pública que assegure aos trabalhadores do campo o direito à educação e à escola, englobando o lugar onde essa população vive e trabalha.

Além disso, vale ressaltar que essa proposição educativa e formativa está atrelada a uma concepção de educação que deve se comprometer politicamente com a formação e emancipação da classe trabalhadora e com a luta por direitos sociais, tais como trabalho, moradia, alimentação, saúde, transporte, entre outros.

No âmbito dessa disputa contra-hegemônica dos trabalhadores camponeses, o Projeto de Educação do Campo reivindica políticas públicas de formação de Educadores, e a conquista do PRONERA e do PROCAMPO são exemplos significativos do resultado dessa luta.

A partir das proposições políticas e pedagógicas do Projeto de Educação do Campo, a LEdoC se constitui como outra conquista dessa luta e, ao mesmo tempo, como mais uma frente de luta contra a negação do direito à educação, ao acesso e à permanência da classe trabalhadora na Educação Superior.

A LEdoC é um curso de graduação ofertado pela Faculdade da Universidade de Brasília/Planaltina (FUP). Originou-se das demandas do povo camponês, elencadas e apresentadas ao MEC no documento final relativo à realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004. No desdobramento dos trabalhos, foi instituída uma comissão no âmbito da Coordenação Geral de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), para elaborar propostas específicas de formação de educadores do campo, cujo resultado foi o PROCAMPO (cf. CALDART, 2011; SÁ & MOLINA, 2010). Em vista disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da LEdoC se desenvolve sob a perspectiva formativa da alternância entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

Diante dessas reflexões, é preciso problematizar o trabalho docente e sua relação estabelecida com a escola e a comunidade, no sentido de reunir elementos que subsidiem a proposição de práticas formativas (na escola e na universidade – LEdoC) condizentes com o Projeto de Educação do Campo.

Tomamos como objeto de investigação o trabalho docente de Educadores do Campo que cursaram ou cursam a LEdoC (turmas II, III e V⁷) e que atuam na Comunidade Engenho II⁸, focalizando as relações entre esse trabalho e os pressupostos teórico-metodológicos da LEdoC.

Nesse contexto, interessa-nos investigar as relações existentes entre o trabalho docente nas escolas e os pressupostos teórico-metodológicos da formação. Para isso, partimos das seguintes indagações:

- Como o trabalho docente, na escola, articula o conhecimento teórico com a realidade social dos sujeitos do campo?
- Em que medida o trabalho docente e o conhecimento dialogam no processo de formação e profissionalidade do Educador do Campo?
- Qual o lugar do trabalho coletivo no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), efetuada pelos docentes da LEdoC para a formação de Educadores do Campo, e na realização de atividades de TE e TC, no exercício de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC), respectivamente?

Tem-se como finalidade central caracterizar aspectos da realidade social e do trabalho docente, focalizando as dimensões coletivas entre o par “gestão da escola” e “comunidade”, bem como sua relação com os pressupostos teórico-metodológicos dos processos formativos da LEdoC.

Para tanto, no desenvolvimento da metodologia de pesquisa, lançamos mão dos seguintes questionamentos orientadores:

- Quais as características da realidade social e escolar circunscritas na Comunidade Engenho II?
- Quais são as propostas pedagógicas e articulações da escola em função dessa realidade camponesa?
- Como se realiza o trabalho docente e quais são suas perspectivas?
- Quais as concepções de formação de Educadores do Campo que têm sido elaboradas e sistematizadas pelos docentes da LEdoC?

⁷ Não selecionamos como sujeito da pesquisa a turma I, tendo em vista que esta foi organizada e ofertada em parceria com o Instituto Técnico e Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (ITERRA), com representantes de sete Estados da Federação, o que dificultaria o acompanhamento dos egressos e a viabilidade da pesquisa.

⁸ Os sujeitos e o campo da pesquisa foram definidos a partir de uma análise minuciosa das quatro turmas em andamento no segundo semestre de 2012, focalizando a habilitação pretendida, a localidade onde o graduando vive e a escola em que atua. No terceiro capítulo deste estudo, encontra-se a descrição dos critérios de seleção.

- Quais as dimensões do trabalho coletivo nos processos formativos dentro da universidade e da escola do campo?

Inquieta-nos, no entanto, saber que a LEdoC, tal como formulada por seus protagonistas, somente concretizará sua finalidade formativa se se propuser a estabelecer, na totalidade de suas práticas, relações concretas com a crítica da realidade, o ambiente escolar, a comunidade, os professores-formadores e, conseqüentemente, com a organização dos trabalhos pedagógico, coletivo e docente.

No nosso entendimento, trata-se de focalizar um processo formativo orientado pela necessidade concreta da escola, sua comunidade, seus docentes e discentes, a partir de um fecundo trabalho coletivo de pesquisa e de intervenção pedagógica pelo exercício da “*práxis criadora*” (VÁZQUEZ, 2011), o que visa à ressignificação da função da universidade como produtora de conhecimento e ao cumprimento da função social da escola e dos docentes de garantir (aos educandos): I) a apropriação dos conhecimentos escolares, científicos e culturais acumulados historicamente; II) a reflexão crítica sobre a realidade; e III) o estudo sobre a produção da vida (digna de se viver)

Também devemos considerar que nem o processo de formação profissional docente nem o trabalho na escola, de forma alguma, se materializam sem condições efetivas de trabalho, ou seja, carreira, salário, jornada diária, recursos didáticos e tecnológicos, entre outros fatores. Essas condições têm relação direta com a valorização do profissional docente e, conseqüentemente, com o desenvolvimento do seu trabalho – sua profissionalidade.

A formação de professores não é uma via de mão única, tampouco finita, mas contínua enquanto perdurar viva a atuação do professor. Essa afirmação não nega a importância e a especificidade própria do conhecimento necessário para o exercício docente, mas, ao contrário, representa a sua riqueza, o seu movimento e o seu desafio na dinâmica do ensino-aprendizagem. Trata-se, pois, de compreender a formação docente como um movimento espiralado e constante, a partir do qual a base formativa inicial amplia-se, fortalece-se e se redimensiona na medida em que o docente exercita seu ofício por meio da pesquisa, da reflexão e do trabalho coletivo junto aos discentes e à instituição educadora (FERREIRA, 2013a).

Nesse sentido, consideramos que, para a transformação de uma dada realidade, devemos percorrer diversos caminhos, seja da passividade ao enfretamento, de analfabeto a alfabetizado, de preconceito a reconhecimento/respeito, de individualidade à coletividade... Enfim, para uma alteração significativa do real, é necessário trabalho – aqui entendido no sentido ontológico de atividade humana que exige intencionalidade, pensamento e ação.

Assim, no desenvolvimento da pesquisa, sustentamos duas teses, a saber: 1) os pressupostos teórico-metodológicos na formação de Educadores do Campo serão apreendidos, mais efetivamente, se desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo que deve ser estabelecido entre educadores em formação e professores-formadores, em perspectiva interdisciplinar, durante todo o curso de Licenciatura, tanto nos TE quanto nos TC; e 2) o trabalho coletivo entre escola (gestão), docentes, discentes e universidade (professores-formadores), ancorado no movimento da *práxis* criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos.

Entretanto, de antemão, destacamos que essa perspectiva de trabalho coletivo no exercício da docência, na Escola do Campo e na universidade, somente se concretizará sob condições de trabalho que subsidiem processos de estudo, pesquisa, definição de objetivos/avaliação, carga horária (que seja suficiente para o desenvolvimento do conjunto das atividades), existência de recursos financeiros (logísticos) e valorização do ofício docente. Logo, trata-se, também, de exigir que o Estado cumpra o papel institucional que lhe cabe – “dar materialidade aos direitos constitucionais [...] previstos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988.” (MOLINA, 2012, p. 586).

A tese está organizada em quatro capítulos, de modo que os dois primeiros abordam o lastro teórico que fundamentam os estudos sobre trabalho, trabalho docente, escola e Formação de Educadores do Campo, e os dois últimos apresentam a análise das atividades e informações coletadas na pesquisa de campo, tendo em vista a sustentação dos argumentos de que o trabalho coletivo é condição elementar no movimento dialético entre trabalho, formação e construção de conhecimento sobre a realidade. Por fim, sintetizamos os argumentos que localizam o lugar do trabalho coletivo entre as relações que se estabelecem na tríade docência, escola do campo e formação.

CAPÍTULO 1

A ATUAL REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA

Nas seções seguintes deste capítulo, procuramos, à luz dos conceitos e das relações entre trabalho material e imaterial, abordar as conexões existentes entre trabalho e educação no modo de produção capitalista, considerando que tais abordagens possibilitarão a realização de uma leitura crítica sobre os aspectos que caracterizam o trabalho docente no contexto social em que realizamos nossa pesquisa. Alertamos que não se trata de uma abordagem peculiar à área da Economia Política ou da Sociologia do Trabalho, mas de um estudo que exigiu, sobretudo, esforço intelectual para a compreensão de tais temáticas, com o intuito de que estas reúnam subsídios que deem maior visibilidade aos mecanismos de controle sobre processos educativos e trabalho docente na atualidade.

1.1. “QUE PAÍS É ESSE?”: expressões e contextos da atualidade brasileira

Ao iniciar a escrita deste texto, nos reportamos à canção de autoria de Renato Russo (1978/1987)⁹, “Que país é esse?”, pois, além de sua letra retratar situações socioculturais ainda hoje encontradas, a indagação que intitula a canção sugere reflexões sobre o conteúdo, a forma e as finalidades com as quais são conduzidos os rumos sociais, econômicos e políticos do país. Parece-nos muito oportuno referenciá-la como uma expressão que faz uma leitura pertinente e crítica da realidade brasileira.

Escrita e lançada no fim da ditadura militar, a canção pontua problemas sociais que nos são familiares ainda atualmente. O avanço do sistema de corrupção, a quantidade e o nível da pobreza existente, o crescimento da criminalidade e da violência urbana, entre outros, são elementos históricos que, por um lado, evidenciam algumas das consequências danosas da sociedade classista e sua respectiva desigualdade social e, por outro, nos fazem constatar que as mazelas do sistema social capitalista não são contemporâneas dessa atualidade, mas são datadas e localizadas desde o prelúdio da modernidade, no século XVIII.

⁹ 1978, ano de lançamento da canção pela banda Aborto Elétrico; e 1987, ano de relançamento pela banda Legião Urbana. Em ambas, a autoria é de Renato Russo. (cf. <www.rebobinandomemoria.blogspot.com>).

O capitalismo se mantém em meio a crises de distintos momentos históricos, ora com avanço, ora com recuo no processo de exploração da força de trabalho, mantendo firme seu princípio de produção de mercadoria e acumulação de capital juntamente aos mecanismos articulatórios de trabalho, economia, política e educação.

Na medida em que objetivamos ancorar nosso estudo na realidade concreta em que se situa o contexto e a atualidade do trabalho docente na Escola do Campo, não podemos prescindir de considerarmos a totalidade histórica e social que circunda o trabalho do professor. Para tanto, torna-se pertinente indagarmos – como o fez Renato Russo naquela canção – sobre as manobras que o sistema social capitalista impõe “na doce ilusão de se perpetuar”, como se fosse possível “o fim da história” ou a perspectiva de consenso ideológico que legitima o que poderíamos chamar de onipresença e/ou onipotência do sistema social liberal no mundo, como defendida pelo cientista político norte-americano Francis Fukuyama (1989).

Indagar “Que país é esse?” importa tanto para reconhecermos a dinâmica da realidade social quanto pela necessidade de análise do momento histórico sobre aspectos políticos e econômicos da sociedade brasileira, com vistas a tecermos algumas relações entre esse momento histórico e o trabalho docente na atualidade.

Doravante, com base em alguns dos principais periódicos que circularam pelo país nos meses de novembro e dezembro de 2014¹⁰, os quais tratam de política e economia, inferimos que o momento atual pode ser interpretado pelo viés do projeto de redemocratização do país após o golpe militar de 1964, notadamente ao início dos anos 80, quando foi eleito, pelo voto direto, o presidente Tancredo Neves. Desde então, foram sete presidentes, entre os quais destacamos a gestão de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) – 1995-2003 –, a gestão de Luís Inácio Lula da Silva (PT) – 2003-2010 – e a gestão da Presidente Dilma Vana Rousseff (PT) – 2011-2014. Esse recorte histórico está baseado no impacto de mudanças sociais que esse período representou para a sociedade brasileira.

Segundo a análise do Prof. Dr. Leonardo Avritzer (2014), em artigo publicado na revista “Le Monde Diplomatique Brasil”, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu grandes mudanças na organização das políticas sociais, entre as quais se podem destacar a universalização da saúde, a transformação da assistência social em direito e o incentivo à participação social. Contudo, isso não valida que os governos tenham gerido o país com total atenção às políticas públicas e às causas populares.

¹⁰ Dentre outros, citamos: Caros amigos – a primeira à esquerda; Carta Capital; Piauí 98; Le Monde Brasil Diplomatique.

No tocante aos períodos que marcaram as gestões dos partidos contrapostos PSDB e PT, os dados de instituições de pesquisa como o IBGE (2010), IPEA (2013) e Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), por exemplo, evidenciam que, diferentemente dos governos federais do PSDB, os governos federais do PT têm dedicado maior atenção às políticas sociais, das quais ressaltamos: os reajustes significativos do salário mínimo, a expansão do Programa Bolsa Família (2003) e do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC (2011), e aumento de recursos de financiamento para saúde, educação e moradia, além da participação social por conferências nacionais, que totalizaram 97, sendo “[...] 74 realizadas no governo de Lula, e 23 no governo de Dilma até o ano de 2013” (AVRITZER, 2014, p. 6). Nesse sentido, convém mencionar:

É verdade que esse processo [de mudanças sociais] se inicia em níveis locais e foi bastante errático durante os governos federais do PSDB. O financiamento da saúde foi debatido, questionado, mas não era bem resolvido naquele momento. Ele ficou em média em 3% do PIB ao longo dos governos do PSDB. Na última década, ele passou aproximadamente de R\$ 400 para R\$ 700 per capita e alcançou em torno de 4% do PIB. Os gastos em educação também aumentaram muito e foram de 4% para 6% do PIB. Por último, o Bolsa Família foi introduzido em 2003 e alcançou a marca de 0,5% do PIB. (AVRITZER, 2014, p. 6)

O conjunto desses dados representa o crescimento das políticas sociais nos últimos 12 anos. Com isso, constata-se a diminuição da desigualdade social e o aumento do contingente de pessoas que saíram da linha de pobreza extrema.

Todavia, não é possível negar que o atual governo não deu a devida atenção a outras grandes questões também de âmbito social. Como exemplo, no tocante ao meio ambiente, vê-se, cada vez mais crescente, o comércio de sementes transgênicas e outros produtos delas derivados. O mercado, caracterizado e conduzido pelo agronegócio, avança a passos largos. Podemos citar, ainda, o código florestal alterado em 2012, que passou a isentar de cumprimento da pena aqueles latifundiários já condenados a crimes ambientais, algo que, visivelmente, direciona-se à defesa de exploradores de madeira de lei e das áreas de restinga.

Para Lincoln Secco, “[...] O PT optou inicialmente por reformas sociais que não confrontassem o grande capital financeiro” (SECCO, 2014, p. 4). Esse dado pode ter relação direta com os movimentos populares que tomaram conta das ruas, em diversos países, desde a crise do capitalismo de 2008, e, no Brasil, se manifestaram acentuadamente em junho de 2013, na reivindicação por direitos sociais, qualidade de vida e reforma política, entre outras pautas urgentes no movimento da vida social brasileira.

Cabe ressaltar que são grandes as privações das camadas populares no que diz respeito à infraestrutura urbana, à mobilidade social, ao acesso a serviços de saneamento e serviços de

saúde básicos. Também se apresenta precário e escasso o atendimento aos direitos relativos à saúde, à educação pública, ao controle social da mídia, entre outros aspectos.

Trata-se de contradições que mobilizaram, naquele momento histórico, a indignação com a vida social e o enfrentamento ao sistema sociopolítico e econômico, buscando a melhoria da qualidade de vida.

Segundo Marilena Chauí, em artigo publicado no *Jornal Brasil de Fato*, em junho de 2013, “[...] Os manifestantes, simbolicamente, malgrado eles próprios e malgrado suas afirmações explícitas contra a política, realizaram um evento político: disseram ‘não’ ao que aí está, contestando as ações dos Poderes Executivos municipais, estaduais e federal, assim como as do Poder Legislativo nos três níveis” (CHAUÍ, 2013, p. 1).

Em contrapartida, quando constatamos a influência das grandes corporações que financiam as campanhas eleitorais, perguntamo-nos se o compromisso dos deputados eleitos se fará com os eleitores ou com as empresas que os financiaram. Essa questão foi também colocada por Silvo Caccia Bava (2014) e o instigou a afirmar o quão difícil é sustentar o equilíbrio entre os interesses do público brasileiro e os interesses das empresas privadas.

Nesse contexto político e organizacional do Congresso Nacional, é possível acompanharmos o fortalecimento da representação da bancada ruralista, ou do agronegócio, na referida instituição política. Se, por um lado, constatamos a influência danosa do “mercado” na eleição de grande parte dos deputados, senadores e da presidenta reeleita em 26 de outubro de 2014, por outro, constatamos também que o atual Congresso foi reconfigurado nesta última eleição, com um perfil de representantes muito mais conservadores, muito mais reacionários. Parece-nos que se trata de um acentuado processo de enrijecimento das mudanças sociais, o qual exigirá, cada vez mais, um enfrentamento via participação popular em contraponto ao cenário de conservadorismo e linha dura que se apresentará para o tratamento de políticas públicas no quadriênio de 2015 a 2019 (cf. AVRITZER, 2014; RODRIGUES, 2014).

Nesse sentido, coadunamos com a seguinte análise:

O atraso da nova composição do Congresso, do ponto de vista dos direitos humanos, pode ser exemplificado pela presença de mais de uma centena de parlamentares integrantes das bancadas religiosas, especialmente as evangélicas e a de segurança, policial ou da bala, eleitos prioritariamente para combater a união homoafetiva, impedir qualquer tentativa de descriminalização do aborto e da maconha, revogar o Estatuto do Desarmamento, reduzir a maioria penal, acabar com as penas alternativas em substituição à cadeia e reduzir o direito de ampla defesa criminal, entre outras pautas retrogradadas [...]. (QUEIROZ, 2014, p. 9)

Ademais, o campo brasileiro tem sido alvo de tensas disputas entre o agronegócio e a luta por Reforma Agrária Popular, pela demarcação e regularização de terras indígenas e quilombolas. Periódicos que circularam no país em 2014, como o Jornal Brasil de Fato, Revista Carta Capital e Revista Caros Amigos, denunciam conflitos dessa disputa, existentes, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do país. Acrescentem-se a isso dados do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), os quais apontam que, em 2013, os temas priorizados pela bancada ruralista do Congresso Nacional, composta por 153 deputados, favoreceram claramente os latifundiários e os grandes produtores rurais, a saber:

Flexibilização da proteção ao meio ambiente, regulamentação da Emenda Constitucional 81/14 do trabalho escravo, regulamentar a aquisição de terras por estrangeiros, desmontar a legislação que regula a reforma agrária, breçar a demarcação de terras indígenas, quilombolas e viabilizar a renegociação da dívida de produtores rurais. (DIAP, outubro, 2013). Citado por: FELIPPE, 2014.

Como se não bastasse a intencionalidade das decisões do Congresso Nacional em ignorar as questões agrárias do país, reivindicadas pela luta dos trabalhadores camponeses, o cenário de conflitos no campo evidencia barbárie e impunidade. Entre os períodos de 1985 e 2014, no Nordeste brasileiro, 424 pessoas foram mortas. Na região Centro-Oeste, foram registrados 181 homicídios em conflitos de campo. Na região Sul, foram 77 homicídios. Na região Sudeste, tem-se os registros de 17, 16, 36 e 89 casos de vítimas fatais em São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, respectivamente. Quanto ao julgamento dos acusados criminalmente, as condenações não alcançaram 40% dos casos em nenhuma dessas localidades (cf. CPT, 2015).

Acrescenta-se a esses dados o fato de que o agronegócio avança de forma desmedida, conforme alerta o balanço da Reforma Agrária elaborado pela CPT:

O agronegócio, beneficiado como indiscutível opção preferencial dos Governos Petistas, tratou de aprofundar o seu modelo e as suas diretrizes. O Brasil tornou-se o maior consumidor mundial de agrotóxico. Em média, cada brasileiro/a consome, por ano, cerca de 5,2 litros de veneno agrícola. O mercado brasileiro de transgênicos já é o segundo maior do planeta. Entre 2013 e 2014, o Brasil foi o país que registrou maior aumento de áreas cultivadas com sementes transgênicas no mundo, chegando a cerca de 40 milhões de hectares. De acordo com o IBGE, a expectativa é que, entre 2014 e 2015, haja um aumento de 3,9%, chegando a 42,2 milhões de hectares. Este mesmo agronegócio, aliado aos órgãos estatais, impôs uma derrota histórica ao povo brasileiro com a aprovação do Código Florestal (Código do Desmatamento) no Congresso Nacional. (CPT, 2015).

Entendemos que a forma e as condições de trabalho têm relação direta com o modo de produção hegemônico, com o sistema social e com o sistema político de uma sociedade. O trabalho, o modo de produção, a sociedade, a educação e a política estão interligados,

produzindo as relações sociais que dialeticamente e, por sucessivos processos históricos, vão caracterizando uma dada realidade social.

Ao compreendermos que o trabalho toma corpo e objetivação a partir das relações sociais construídas nos movimentos e organizações sociais, nas contradições daí resultantes e na constante busca de sua superação, cabe afirmar que os cenários sociopolítico e econômico são indicativos dos rumos que os processos históricos de mudanças sociais estão tomando, das possíveis consequências e da construção de alternativas que denunciem os malefícios do sistema capitalista. As reflexões sobre o trabalho e a intencionalidade para a transformação social podem mobilizar práticas que contribuam com a superação desse projeto avassalador da vida humana que é o projeto do capital.

Se, em 2013, o embate de projetos distintos e contrários à defesa temática da bancada ruralista foi difícil, a nova composição do Congresso para a gestão 2015-2019 promete que essa disputa será ainda mais acirrada. No tocante ao campo – espaço social intrinsecamente relacionado à demarcação de território, à soberania alimentar, ao fortalecimento da identidade do trabalhador camponês, ribeirinho, quilombola, indígena, entre outras formações étnicas –, faz-se necessário lutarmos, organizadamente, para que não haja retrocesso nas conquistas já garantidas, como Queiroz defende:

O número de parlamentares que defendem o uso de agrotóxico, são favoráveis ao desmatamento, ao aumento das pastagens e à mudança dos conceitos de prioridade produtiva e do trabalho degradante, bem como contrários à reforma agrária e a favor da PEC que trata das terras indígenas, aumentou em quantidade e intensidade. Com o novo Congresso, o grande desafio será impedir retrocessos, já que as chances de avanços ou de reformas como a política e a tributária, com a instituição do imposto sobre grandes fortunas – são muito remotas. (QUEIROZ, 2014, p. 9)

Quanto ao campo da educação e do trabalho docente, a situação das condições sociopolíticas e econômicas não são muito distintas daquelas que se reportam às perspectivas de reforma política, reforma tributária, enfrentamento do agronegócio, defesa do meio ambiente e dos direitos humanos, por exemplo. Pois, se, por um lado, observamos, em larga medida, a inserção do mercado nas proposições de políticas públicas que contrariam os princípios de solidez teórica, *práxis*, organicidade e trabalho coletivo nos processos formativos no âmbito do trabalho docente, por outro, intensificam-se processos de precarização das condições de trabalho e fortalecimento do neotecnicismo na formação e desprofissionalização, o que corrobora a explanação da professora Helena de Freitas:

Outra marca das políticas educacionais atuais é a ausência sentida de uma política de formação inicial de professores, por parte do MEC, que rompa com as concepções e premissas postas pelo governo anterior [PSDB]. [...] Cabe destacar que, nos últimos anos, a discussão da formação de professores se deslocou para o CNE,

permanecendo no âmbito das regulamentações legais, sujeitas, portanto, às pressões dos setores privados que, majoritariamente, impõe a lógica mercantil e mercadológica a essas regulamentações. (FREITAS, 2003, p. 1112)

Tais afirmações se reportam, por exemplo: aos contratos temporários a que os professores são submetidos, em substituição a concurso público; à inserção de projetos e programas vinculados às Secretarias de Educação e a ONGs, sem a anuência dos professores; à implantação de sistema de avaliação em larga escala, acoplados a mecanismos de certificação de desempenho e meritocracia do trabalho do professor; entre outros fatores (cf. FREITAS, 2008).

Outra questão bastante peculiar ao cenário da atualidade educacional brasileira é o avanço do processo de fechamento das escolas. Segundo dados do INEP, nos últimos 10 anos, mais de 32 mil escolas rurais tiveram suas portas cerradas (de 70 mil em 2002 para 102 mil em 2013), conforme citado por Molina (2014). Trata-se da negação de reconhecimento do território dos camponeses como lugar de educação – lugar de processos educativos-formativos. Nessa direção, a mesma autora complementa:

Mantida a atual configuração da aliança de classe, hoje internacional, que transforma os alimentos em commodities, e que necessita, para seu modelo de produção agrícola, baseado em vastas extensões de terra, no uso de altíssima tecnologia nos processos de produção, com mínima utilização de mão de obra; na monocultura e no uso intensivo de agrotóxico, não haverá Escolas do Campo e, muito menos, sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois, este modelo agrícola funda-se, no que se costuma chamar na Sociologia de uma ruralidade de espaços vazios, de um campo sem gente. (MOLINA, 2014, p. 266)

Portanto, observa-se que há uma contraposição do direito ao acesso e permanência do estudante camponês na escola, e de condições favoráveis ao trabalho do homem do campo, aos interesses do agronegócio, com sua ampliação de latifúndio e produção de monocultura, sempre sobrepostos à garantia do direito à educação.

Cabe ressaltar que a problemática da educação no campo e o projeto do capital não se restringem apenas à instituição escolar em si, mas também aos processos de formação docente e condições de trabalho. Por exemplo, segundo informações constantes no Observatório do PNE, no período compreendido entre 2007 e 2012, dos 2.101.408 docentes que atuam na Educação Básica, 22% não possuem formação adequada, ou seja, não têm formação superior. O percentual de professores do Ensino Médio que têm licenciatura na área em que atuam é de 48%.

Em síntese, observado que os processos educativos estão relacionados ao avanço do capitalismo sobre o território camponês, trata-se de tomar a categoria de totalidade como foco

central de análise para interpretar as questões que envolvem as relações existentes entre capital, trabalho e educação no campo.

Para tanto, analisaremos, a seguir, conceitos, formas e políticas com as quais o projeto do capital avança sobre o trabalho, o campo, a educação e o trabalho docente.

1.2. A categoria “trabalho”

O trabalho, no sentido ontológico, é uma atividade de produção da vida, ação inerente à natureza humana – ato criador e de criação da vida. Por isso, se faz elementar a interação material entre o homem e a natureza. A partir do trabalho, o homem modifica a si próprio e a natureza, visando a satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, habitação, vestimentas etc) e a produção de valores socialmente compartilhados. Sob esse ponto de vista, o trabalho é fonte revitalizante do ato de agir, pensar e sentir do ser humano. De modo pessoal e/ou coletivo, o trabalho, como atividade humana, pode permitir ao indivíduo reconhecer-se no processo e no produto final obtido.

A esse respeito, Antunes explica:

O trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem. Para apreender a sua essencialidade é preciso, pois, vê-lo tanto como momento de surgimento do pôr teleológico quanto como protoforma da práxis social. (ANTUNES, 2009, p. 136)

Ou seja, faz-se necessário compreender o trabalho como totalidade que envolve as distintas dimensões do ser humano: suas atividades nas relações com outrem, com a natureza, com suas proposições teleológicas, com a subjetividade e com a *práxis* social. Cabe destacar a relação intrínseca entre o ato laborativo e o seu pôr teleológico¹¹, pois este último constitui a base de sustentação daquele, na medida em que, dialeticamente, orienta-o e, por meio dele, garante sua materialidade.

O trabalho, assim entendido, carrega em si condições elementares para a transformação da realidade social, para o estabelecimento de novas relações entre o homem e a natureza e os homens entre si, pois, dada a especificidade humana de idealizar, *a priori*, sua

¹¹ “[...] As formas mais avançadas da práxis social encontram no ato laborativo sua base originária. Por mais complexas, diferenciadas e distanciadas, elas se constituem em prolongamento e avanço, e não em uma esfera inteiramente autônoma e desvinculada das posições teleológicas primárias. [...]. Nas posições teleológicas secundárias, a subjetividade adquire um sentido qualitativamente novo, além de sua maior complexificação. O autocontrole que emerge inicialmente a partir do trabalho, no domínio crescente sobre sua esfera biológica e espontânea refere-se à objetividade desse processo. Dá-se uma nova forma de inter-relação entre subjetividade e objetividade, entre teleologia e causalidade, no interior do modo humano e societal de preenchimento das necessidades”. [...] (ANTUNES, 2009, p. 141).

ação sobre a natureza ou sobre o mundo e, ainda, de articular nesta ação fundamentos teóricos e práticos que justifiquem sua intencionalidade, o ser social assume-se, ao mesmo tempo, como ser determinado pela vida, ao passo que também é determinante dela. O trabalho é, portanto, “[...] resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais [...]” (ANTUNES, 2009, p. 136). Trata-se de um processo que media as necessidades emergidas do próprio ritmo da vida, a produção de valor de uso e o exercício de superação destas necessidades – realizações. Logo, o trabalho é “[...] o elemento mediador introduzido entre a esfera da necessidade e a da realização desta” (ANTUNES, *idem*, p. 139).

Assim, consideramos que o trabalho, embora não seja simplesmente um ato decisório, atua no processo de produção da vida como estruturante das relações em que podem ser estabelecidas as necessidades humanas, seu valor de uso e suas respectivas posições teleológicas. Ou seja, orienta, organiza e caracteriza formas de pensamento e ação na interação homem (sociedade) e natureza.

Os fins do trabalho e, mais amplamente, os fins da ação humana, diante das diferentes situações a que o homem fica submetido nas relações sociais, são definidores de processos históricos fundamentais para a transformação da realidade social. É dessa perspectiva finalista sobre a natureza e sobre as inter-relações sociais que podem se originar elementos fundamentais para a transformação da sociedade, assim como para o intercâmbio entre homem e natureza no processo de *práxis* social.

Antunes, a partir de seus estudos sobre Lukács (1968 *apud* ANTUNES, 2009), afirma que:

[...] paralelamente a essa relação homem-natureza, desenvolvem-se inter-relações com outros seres sociais, também com vistas à produção de valores de uso. Emerge aqui a *práxis* social interativa, cujo objetivo é convencer outros seres sociais a realizar determinado ato teleológico. Isso se dá porque o fundamento das posições teleológicas intersubjetivas tem como finalidade a ação entre os seres sociais. (ANTUNES, 2009, p. 139)

O trabalho, por assim dizer, é elemento material fundante no metabolismo com a natureza, enquanto o movimento da *práxis* social, em seu metabolismo com a natureza, tem, na reprodução humana em sociedade, sua antecipação e condição elementares. Assim, pelo trabalho e movimento da *práxis* interativa, o homem produz e reproduz sua subjetividade, compartilhando formas de expressão da vida. Trabalho e ato teleológico, juntos, constituem essencialmente a síntese do ser social – seus processos de sociabilidade e intersubjetividade no enfrentamento do mundo causal desembocam no movimento da *práxis* social.

Nisso reside a importância da formulação de intencionalidade como norteadora das relações sociais e de sua respectiva coletividade – referimo-nos, aqui, à necessidade de atenção de cada ser social com as relações que estabelece nos grupos sociais e nos coletivos de que faz parte. Dessas relações, derivam-se formas/alternativas que teremos disponíveis no processo de realização de nossas necessidades pelo processo de *práxis* social e interativa.

Nesse sentido, havemos de considerar que o trabalho é uma atividade histórica e socialmente determinada pelo intercâmbio entre o homem e a natureza, e dos homens entre si, mediados pelas relações de poder entre a posse dos meios de produção da vida e o controle da força de trabalho humana.

Se a história evidencia um massivo processo de opressão e exploração da classe trabalhadora, essa mesma história registra a luta de classe entre burguesia e proletariados – formas de resistência, mediatizadas, ao longo do tempo, por sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais (cf. ANTUNES, *idem*). Assim, é possível afirmar que a história testemunha um tenso e contraditório processo de disputa entre o trabalhador (força de trabalho) e o detentor dos meios de produção (capital).

Nesse processo de disputa, as possibilidades de reinvenção das relações entre os homens, os sistemas sociais, entre homem e natureza e entre homem e cultura residem nas dimensões de resistência produzidas ao longo do tempo. Ocorre que tais processos não são simples como a aparência indica; pelo contrário, estão imersos em contextos complexos, dialéticos e contraditórios, determinados e determinantes das condições históricas do momento e, por isso mesmo, estão sempre à mercê da correlação de forças exercidas e articuladas social e historicamente, de acordo com o contexto político e socioeconômico em que se apoiam.

Então, compreendemos que, em larga medida, é a própria contradição que sustenta os passos e compassos mobilizadores de mudanças e transformações que atendam às necessidades dos sujeitos sociais e coletivos. No entanto, é preciso considerar que as situações de contradição devem ser percebidas pelo coletivo dos sujeitos, e não pontualmente por um ou outro indivíduo. Isso requer uma tomada de consciência coletiva pela prática social de indagar e analisar as situações concretas da realidade em que estamos inseridos, pois a ação individual dificulta ainda mais os processos de transformação, haja vista que, isoladamente, o resultado é ínfimo, desprovido de engajamento, de participação e da possibilidade de construção coletiva da realidade social de que os sujeitos coletivos necessitam.

Desse modo, tornam-se cada vez mais urgentes ações e perspectivas combinadas, articuladas e constituídas a partir de um projeto coletivo, de finalidades e objetivos comuns.

Eis uma das perspectivas fundamentais: a implementação de atividades contra-hegemônicas e viabilizadoras de transformação.

Consideramos, portanto, que somente a vigência de um projeto coletivo de enfrentamento da hegemonia poderá exercer um contraponto nas relações entre os homens e estabelecer, de forma processual e histórica, uma lógica para a atividade humana que seja contrária à lógica do capital. Ou seja, uma lógica para o bem comum entre homens e mulheres.

Trata-se da compreensão de que toda e qualquer ação, ou atitude em favor do atendimento das necessidades coletivas de uma classe, de uma comunidade e/ou de um grupo social, deve ser realizada a partir desse coletivo e não por imposição, idealização particular ou vontade de outrem. O homem deve ser o senhor de suas ações, criador e orientador de seu modo de vida, de trabalho.

Em consonância com o poeta Thiago de Mello (1964), em “Os Estatutos do Homem”, ousamos afirmar que este é um direito humano à liberdade de expressão, de decisão sobre os rumos da existência individual e coletiva do próprio homem e dos homens entre si. De igual modo, compartilhamos do seguinte pensamento de Antunes:

No novo ser que emerge, a consciência humana deixa de ser epifenômeno biológico e se constitui num momento ativo e essencial da vida cotidiana. Sua consciência é um fato ontológico objetivo [...]. E a busca de uma vida cheia de sentido, dotada de autenticidade, encontra no trabalho seu lócus primeiro de realização. A própria busca de uma vida cheia de sentido é socialmente empreendida pelos seres sociais para sua autorrealização individual e coletiva. [...]. (ANTUNES, 2009, p. 143)

É no contexto das relações sociais e políticas entre os homens que se localiza o desafio maior da atualidade em busca de liberdade e autonomia. Agir eticamente, tendo como foco a garantia da dignidade humana, da justiça social sobre a melhoria de vida e de trabalho de todo homem e toda mulher, deve ser a responsabilidade e o compromisso de cada um em particular, e de todos coletivamente.

Muito embora tenhamos a clareza de que isto não será possível sem um profundo processo revolucionário para a transformação do modo de produção vigente, acreditamos na condição humana que, em meio às próprias contradições, pode determinar os rumos de suas formas de existência.

Isso também implica justificar, em parte, os motivos que levam os Movimentos Sociais Populares do Campo a reivindicarem, coletivamente, uma Educação do Campo orientada para a formação crítica dos sujeitos que produzem a vida no campo. Na essência das relações coletivas entre os homens, pode ser mobilizado um potencial revolucionário, num

fecundo processo de *práxis* social interativa. Para tanto, é preciso trabalho, no sentido criador, livre das amarras que o sistema capitalista impõe.

Na subseção a seguir, iremos destrinchar um pouco mais o conceito de trabalho humano pela perspectiva do valor de troca e da comercialização da força humana de trabalho.

1.2.1. Trabalho no modo de produção capitalista

Por um processo contínuo de interação e organização social, o trabalho vem sendo, historicamente, pautado nos modos e meios de produção da vida, sempre mediado pelas relações que os homens estabelecem entre si, como uma espécie de metabolismo entre homem e natureza, o que acabou por gerar um sentido de trabalho avesso à sua originalidade, à sua vitalidade e à sua riqueza de transformação/emancipação humana, conforme explicita Engels:

A primitiva propriedade comunal da terra correspondia, por um lado, a um estágio de desenvolvimento dos homens, no qual seu horizonte era limitado, em geral, às coisas mais imediatas, e pressupunha, por outro lado, certo excedente de terras livres, que oferecia determinada margem para neutralizar os possíveis resultados adversos dessa economia primitiva. Ao esgotar-se o excedente de terras livres, começou a decadência da propriedade comunal. Todas as formas mais elevadas de produção que vieram depois conduziram à divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas. Em consequência, os interesses das classes dominantes converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos. (ENGELS, 1876, p. 67)

Os modos de produção implementados pelos homens, até o atual momento histórico, tenderam a usufruir do trabalho útil, em suas formas mais diretas e imediatas, em detrimento do sentido do trabalho como potencial criador, de liberdade e materialidade da dimensão omnilateral do ser social.

Isso significa dizer que, ao longo da história da humanidade, registrou-se que o trabalho foi manipulado, controlado e usurpado pelas relações políticas, ideológicas e de poder entre os homens, sobretudo nas sociedades com sistemas baseados no modo de produção capitalista.

Em consequência, o trabalho passa a ser, em larga medida, mecanismo de hostilidade e opressão, conteúdo e forma da degradação do homem. Se, por um lado, o avanço e força do sistema capitalista se sustentam pelo controle e detenção dos meios de produção, por outro, distanciam o homem do acompanhamento do processo e produto material (final) da sua própria força de trabalho, alienando-o. Essa força é vendida a preço inferior e explorada ao extremo em relação ao atendimento da necessidade de subsistência do trabalhador.

Dessa maneira, o trabalho afeta diretamente a dimensão da subjetividade humana, embora por uma via inversa àquela anteriormente discutida (sobre o sentido ontológico do trabalho), imprimindo negatividade e definhamento nas ações e atitudes do trabalhador para enfrentar a situação de controle, submissão e poder em que está imerso.

Portanto, o trabalhador, alheio ao processo de produção e identificado como uma parcela mínima de toda a atividade de produção, caracteriza-se muito mais como um objeto coisificado e de utilidade particular do capital, usurpado, expropriado. Ou seja, o trabalhador é forçado a se inserir em um intenso processo de negação da criatividade humana e sua capacidade de refletir, analisar e avaliar a vida por meio de seu trabalho, como Marx já constatara:

A alienação no operário significa não apenas que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência exterior, mas que o seu trabalho existe fora dele, independentemente dele, estranho a ele e se torna um poder autônomo em relação a ele; que a vida que ele conferiu ao seu objeto se lhe opõe, hostil e estranho. (MARX, 1867, *apud* PRÁXIS, 2012)

O estudo preliminar que estamos fazendo acerca da categoria trabalho, a partir dos estudos de Antunes (2009; 2013), incita-nos a afirmar que o estranhamento do homem em relação ao trabalho que este realiza se origina no valor de troca embutido/estabelecido no processo e no produto do trabalho. Primeiramente, porque o trabalho em si resulta em mercadoria pertencente a quem detém a matéria-prima e os meios de produção. Segundo, porque é pela aquisição da força de trabalho que o capitalista define, *a priori*, um valor que contempla a relação entre quantidade de trabalho e tempo gasto pelo trabalhador, incorrendo em sobrevalor, sobretrabalho – mais-valia. E, finalmente, porque, nesse processo de produção, separa-se o ato laborativo dos momentos de elaboração e execução, o que limita o ser social à sua própria singularidade, imediatez.

Compartilhamos, então, do seguinte pensamento:

O sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Não sendo consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável, esse sistema de metabolismo social é, segundo Mézázros, o resultado de um processo historicamente constituído, em que prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital. Os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido. (ANTUNES, 2009, p. 21)

Em um sistema de produção como esse, a questão do valor do trabalho se torna elementar para sua interpretação, porque, em essência, o próprio trabalho, ao usar seu valor como moeda de troca, estabelece esse mesmo valor como referência ao que fora produzido, e

esse mecanismo esconde o valor real da força de trabalho que deveria ser destinado à produção material. Ou seja:

A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro e, por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas, de modo algum uma injustiça contra o vendedor. (ANTUNES, 2013, p. 52-53)

Na medida em que a atribuição do valor de troca estabelece mecanismos de sobrevalor para o material produzido, e a força de trabalho sucumbe a esse mecanismo, o trabalhador não se reconhece como sujeito da sua própria ação, não se reconhece nem no processo nem no produto por ele realizado.

Claro que, diante da abordagem já apresentada sobre a relação entre capital e trabalho, esse aspecto do valor de troca não nega as demais dimensões da relação entre capital e trabalho, as quais dizem respeito ao domínio dos meios de produção pelo capitalista, à divisão social do trabalho e à dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual. Ainda assim, de acordo com a reflexão que estamos formulando sobre a relação entre valor de troca e estranhamento, acrescentamos que cada uma dessas dimensões carrega em si, como essência, a noção de valor de troca como premissa de expropriação do trabalho e a consequente intensificação do processo de estranhamento do trabalho. Logo, a produção de valor de troca sobre uma mercadoria compreende uma lógica sob a qual se articula a relação capital / trabalho e, por conseguinte, inclui a incorporação e uso dos meios de produção, a divisão social do trabalho, entre outras dimensões.

Nesse caso, ao contrário do lugar que ocupa no sentido ontológico do trabalho – subjetividade autêntica –, ocorre o conformismo com o atendimento das exigências do capital. Pelo próprio sistema produtivo em que se situa, há orientações para o trabalho corresponder aos seus serviços. Ou seja, o potencial criador do trabalho que assume uma posição teleológica produz alternativas de satisfação de suas necessidades, de modo que subsistência, produção e reprodução da vida passam, no âmbito do capital, a produzir alternativas, que são dimensionadas em si, e não para si. Assim, “[...] a subjetividade que emerge na fábrica ou nas esferas produtivas contemporâneas é expressão de uma existência inautêntica e estranhada [...]” (ANTUNES, 2009, p. 130).

Como aprofundamento dessa análise, Antunes acrescenta:

Além do saber operário, que o fordismo expropriou e transferiu para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, a nova fase do capital, da qual o toyotismo é a melhor expressão, retransfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz visando apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas

capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. (ANTUNES, 2009, p. 131)

Assim, é possível observar que o sistema capitalista, com seu potencial de envolver a força de trabalho, usufrui dos conhecimentos e faculdades cognitivas do operário para promover ainda mais estranhamento. São formas modernas da reificação, pois separa ainda mais a subjetividade do trabalhador do “[...] exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada [...]” (ANTUNES, 2009, p. 131).

Alienar é uma palavra originária do latim e significa transferir a outrem o seu direito de propriedade. Sob a ótica do sistema capitalista, significa que o trabalhador perde o domínio de sua força produtiva material ou imaterial, torna-se estranho, alheio ao processo e ao de seu trabalho, e transforma em mercadoria sua própria força de trabalho.

Se os processos de alienação são inerentes aos próprios mecanismos de produção do capital, no atual momento histórico de reestruturação do sistema produtivo, tais processos se intensificam e se complexificam nas atividades de ponta do ciclo produtivo – parcela do trabalho aparentemente com melhores condições e segurança de direitos trabalhistas. No caso das parcelas de trabalho precarizadas, temporárias, entre outras, tais processos são ainda mais contundentes e desumanizantes.

Conquanto, faz-se importante o destaque de Antunes (2009), interpretando Holloway (1997 *apud* Antunes), ao afirmar que a alienação é a produção do capital realizada pelo trabalho. Nesse sentido, o capital lança mão dos diferentes mecanismos de controle da força de trabalho, e a alienação é um desses mecanismos de sua sustentação.

Passando a vivência do processo de alienação pelo trabalho a ser cotidiana, haverá, inevitavelmente, a promoção de processos de desalienação. Contudo, cabe destacar que a desalienação compreende os processos de disputa pelo trabalho, que se efetivam indistintamente da parcela da classe trabalhadora com maior ou menor nível de precarização, inclusive a parcela dos desempregados, pois estes, envolvidos no contexto do não trabalho, têm a materialidade do direito negado a elementos de unidade presentes na sociedade do trabalho, tais como trabalho, educação, lazer e meios e fins de reprodução da vida, tanto pública quanto privada.

1.3. Trabalho material e imaterial – aproximações analíticas para uma leitura crítica sobre trabalho docente

Segundo Antunes (2009), na atual divisão social capitalista do trabalho, observa-se, em países mais e menos industrializados, um crescimento de atividades laborativas de natureza manual e intelectual, embora se registre, na mesma medida, a vinculação dessas atividades com o universo do trabalho terceirizado e precarizado. Além disso, nota-se também a presença cada vez mais frequente de atividades intelectuais na esfera do trabalho produtivo.

As pesquisas de Antunes (2001, 2009, 2013), em particular aquelas ancoradas em Marx (1971), Lazzarato (1993), Vincent (1993), entre outros, têm evidenciado uma tendência no âmbito do sistema de produção contemporâneo, qual seja a ampliação das formas de trabalho imaterial, estas identificadas como atividades de pesquisa, comunicação, *marketing*, entre outros setores de serviços que se relacionam cada vez mais ao sistema de produção material. Por trabalho material, o autor o define como aquele realizado pela mão do homem, imprimindo sua força de trabalho, no interior de fábricas, de indústrias ou no campo. Como sinônimo, é também denominado trabalho produtivo, operário ou vivo.

Resguardadas as especificidades de cada forma de trabalho, “[...] trabalho material e imaterial, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital. No universo da expansão da atividade intelectual dentro da produção” (ANTUNES, 2009, p. 128).

Trata-se, pois, da relação entre produção e consumo, na qual a força de trabalho intelectual se faz indispensável como mercadoria a serviço do capital. Além disso, relaciona o uso e o controle da força de trabalho intelectual, pois, repleto de subjetividade, constitui-se no cenário da reestruturação produtiva, valor que amplia o processo de acumulação do capital. Nesse proceder, o sistema capta do trabalhador não só o dispêndio da força física do trabalho produtivo, mas também o dispêndio da força de trabalho intelectual, incorporando-as ao trabalho morto.

Segundo Vincent, citado por Antunes,

[...] a própria forma valor-trabalho se metamorfoseia. Ela assume crescentemente a forma valor do trabalho intelectual/abstrato. A força de trabalho intelectual produzida dentro e fora da produção é absorvida como mercadoria pelo capital que se lhe incorpora para dar novas qualidades ao trabalho morto: flexibilidade, rapidez de deslocamento e autotransformação constante. A produção material e a produção de serviços necessitam crescentemente de inovações, tornando-se por isso cada vez mais subordinadas a uma produção crescente de conhecimento que se converte em mercadorias e capital. (VINCENT, 1993, p. 121, *apud* ANTUNES, 2009, p. 128)

Na medida em que a subjetividade autêntica do trabalhador, entendida aqui como potencialidade cognitiva, e respectiva idiosincrasia são requeridas pelo sistema de produção capitalista, os mecanismos de incorporação de valor, de relação entre produção e consumo e

entre capital e trabalho distanciam o trabalhador intelectual de uma experiência autônoma e autodeterminada para si, visto que sua força de trabalho, pela relação com o capital, está dimensionada apenas em si, e não para si.

Isso torna o trabalho imaterial tão submisso quanto o trabalho material, mesmo quando aquele não está diretamente relacionado a este. Reafirmamos, portanto, que o atual momento histórico do sistema capitalista, em que a reestruturação produtiva caracterizada pelo toyotismo¹² e pelo avanço da tecnologia de ponta dentro de grandes indústrias, inclui trabalho material e imaterial, e a força de trabalho está aí implementada em tensão, conflito e contradição, desde o processo de submissão até os ditames do sistema capitalista.

Importa ao sistema de produção capitalista o constante e cada vez mais ampliado processo de acumulação. Para tanto, lança-se mão de diferentes formas da força de trabalho (trabalho material, imaterial ou ambos) para atender aos seus serviços. Desse modo, utiliza-se de diferentes mecanismos ideológicos, seduzindo o trabalhador a se envolver com o projeto da empresa e, por conseguinte, com a lógica da produção de mercadoria.

Nesse sentido, Antunes assim se posiciona:

Defendo a tese de que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam, cada vez menos, do trabalho estável e, cada vez mais, das diversificadas formas de trabalho parcial ou part time, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista. (ANTUNES, 2009, p. 119)

Trata-se, segundo o mesmo autor, da ampliação do significado do trabalho imaterial. Todavia, quando, anteriormente, nos referimos ao processo de alienação/estranhamento a que o trabalhador se submete no sistema de reestruturação produtiva, observa-se, nessa ampliação do significado do trabalho imaterial, também a expansão dos processos de alienação/estranhamento, uma vez que esse trabalho envolve necessidade, pôr teleológico e subjetividade, todos de forma muito mais densa, objetiva e material do que em outras formas/situações de trabalho.

Então, a lógica é se objetivar e se ressignificar pelo trabalho, seja qual for a produção de valor e de capital, além de promover a ampliação e complexificação do processo de estranhamento da força de trabalho humana, mesmo que esta não esteja diretamente relacionada à produção material.

¹² Segundo Antunes (2001, p. 21), Toyotismo é uma forma de organização do trabalho originada na fábrica Toyota, no Japão, e que vem se expandindo pelo ocidente capitalista, tanto nos países avançados quanto nos a eles subordinados.

Os estudos de Antunes ainda contemplam outro aspecto relativo ao modo como o sistema capitalista se beneficia unilateralmente da força humana de trabalho: a adesão do trabalhador ao projeto empreendedor da empresa.

Segundo o autor, “[...] a diminuição da divisão rígida entre elaboração e execução torna mais presente a dimensão ativa do trabalho, uma vez que a sua esfera da subjetividade é incitada para o envolvimento com o projeto da empresa e o seu conseqüente processo de criação de valores (ANTUNES, 2009, p. 128).

No atual momento histórico, isso nos parece muito semelhante às exigências que são impostas ao trabalho docente de adoção de diferentes projetos e programas educacionais vinculados às Secretarias de Educação (Estados e Municípios) e, muitas vezes, ao Ministério da Educação. Como exemplo, podem-se citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Programa Estadual Todos Pela Escola, o Projeto Leitura para Todos, o Pacto Pela Educação, entre tantos outros. Tais Projetos/Programas, de modo geral, visam a elevar o índice de aprendizagem dos estudantes que cursam a Educação Básica, e são acompanhados de ações concomitantes, como capacitação docente, material didático, técnicas de ensino, avaliação em larga escala e certificação, os quais, no entanto, não contribuem com o processo formativo do professor, tampouco com a sua valorização profissional, haja vista serem ações pontuais, superficiais, alheias às necessidades da escola e do lugar onde esta se encontra inserida. Logo, não articulam efetivamente a totalidade de atividades, contextos e situações que envolvem a gestão escolar e os processos de ensino-aprendizagem na escola.

Nesse contexto, é considerado “competente” e “qualificado” o trabalho docente que adere e realiza eficazmente os projetos/programas que lhe são servidos para serem executados em conformidade com os objetivos previamente definidos.

Na nossa compreensão, esse procedimento de gestão da Educação Básica dicotomiza os processos de elaboração/execução das atividades educativas e pedagógicas. Ademais, exige do trabalho docente resultados quantitativos de aprendizagem que atendam as demandas do mercado internacional e do desenvolvimento econômico, retirando do educador o espaço para sua criação profissional, de modo a estabelecer um fosso entre as quatro dimensões elementares do trabalho docente (formação/conhecimento, intencionalidade, técnica e trabalho coletivo), cujos conceitos serão detalhadamente explanados na próxima seção deste capítulo.

Todos os procedimentos supracitados são características favoráveis ao processo de alienação/estranhamento do docente em relação ao “produto do seu trabalho”, reflexão que

vai ao encontro do que discorre Lazaratto acerca do processo produtivo e da subjetividade a ele atrelada:

O trabalho imaterial no interior da grande indústria possui uma intersecção clara entre a esfera da subjetividade do trabalho (seu traço mais propriamente intelectual e cognitivo) e o processo produtivo, que obriga frequentemente o trabalhador a “tomar decisões”, “analisar as situações”, oferecer alternativas frente a ocorrências inesperadas. O operário deve converter-se num elemento de “integração cada vez mais envolvido na relação equipe/sistema”, expressando uma capacidade de ativar e gerar a cooperação produtiva. O trabalhador deve converter-se em ‘sujeito ativo’ da coordenação de diferentes funções da produção, em vez de ser simplesmente comandado. O aprendizado coletivo se converte no principal aspecto da produtividade’. (LAZARATTO, 1993, p. 54, *apud* ANTUNES, 2009, p. 127-128)

Como já afirmamos anteriormente, o projeto do capital se apodera do trabalho, sobretudo pelo trabalho imaterial de elementos cruciais próprios da natureza humana (subjetividade, autonomia, linguagem, comunicação, capacidade de aprender e de trabalhar coletivamente), para levar a cabo seu infindável interesse acumulativo. Na esfera da disputa por outra lógica de produção e reprodução da vida e/ou do enfrentamento desse sistema parasita, observamos parcelas significativas da potencialidade humana, bem como muitas das formulações postas teleologicamente para o processo de emancipação humana, serem tragadas pelo projeto capitalista e convertidas aos serviços dos propósitos do capital, conforme Kuenzer argumenta:

Assim é que categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, em decorrência do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 78)

Torna-se cada vez mais imprescindível o desvelamento das incoerências discursivas da pedagogia a serviço do capital e das contradições presentes nos mecanismos das relações entre educação e sociedade.

No caso do trabalho docente, novamente nos deparamos com similaridades entre este e a forma como o sistema de reestruturação produtiva se apodera e usufrui da força do labor, pois os referidos elementos da natureza humana, objetivados no trabalho imaterial, lhe são peculiares e, por conseguinte, estão vulneráveis aos interesses do sistema capitalista, não no sentido de atendimento direto do sistema produtivo, mas no sentido de terem suas

perspectivas teóricas, práticas, técnicas, políticas e ideológicas reféns do controle do mercado nacional e internacional¹³.

Talvez por isso os estudos de Mészáros (2005), Freitas, L. (2008) e Antunes (2009), entre tantos outros, tenham veementemente afirmado que, por conta da intrínseca relação entre educação e sociedade, a transformação do sistema de reprodução da vida é pré-requisito para efetivas mudanças educacionais.

Dessa maneira, podemos inferir que os processos educativos, sobretudo aqueles desenvolvidos no interior das instituições formais de educação, têm importância fundamental para manter a ordem necessária à sobrevivência e crescente continuidade do sistema social e produtivo.

A lógica do projeto do capital em nada condiz com outra perspectiva de educação senão aquela destinada a não instigar os conflitos, a não ler criticamente a realidade social, a legitimar a divisão social do trabalho e as posições hierárquicas já estabelecidas, a tornar consensual a dicotomia trabalho material *versus* intelectual. Nessa mesma lógica, da educação a serviço do capital, observa-se o discurso de flexibilização curricular, interdisciplinaridade do conhecimento, alfabetização na idade certa, educação para todos, entre outros preceitos ilusórios destinados à manutenção e reprodução do sistema social vigente, estritamente relacionado ao atual sistema de produção identificado – toyotista.

Nesse sentido, concordamos, então, que

o termo educação representa uma questão de internalização, pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos estipuladas neste terreno. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44)

Pela educação, são propagadas concepções de mundo, são desenvolvidos processos de socialização e convivência social.

Ocorre que, na perspectiva do capital, não é qualquer concepção, mas sim aquelas que contribuam com os processos de aceitação e passividade dos sujeitos sociais às leis, estruturas e mecanismos do sistema de reprodução do capital. Em outras palavras, o sistema social se utiliza das instituições educacionais e dos meios de comunicação disponíveis para difundir seus princípios, ideais e intervenções estruturais como se fossem verdades absolutas e, ainda, como se estivessem a serviço da emancipação humana, quando, na essência, a concepção de

¹³ Referimo-nos aqui ao engessamento das perspectivas educacionais vinculadas às exigências dos gerenciadores da submissão cultural, social, política e econômica, que, através dos órgãos como BM, FMI, BIRD e outros, imprimem aos países emergentes o controle necessário aos interesses de acumulação de capital e a consequente criação de valores.

mundo e os valores propagados são somente manipulações a serviço do sistema social vigente.

A relação entre educação e sociedade revela traços de cumplicidade que favorecem a manutenção da lógica do capital em detrimento da educação para emancipação humana, conforme o alerta de Mészáros sobre o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2005, p. 43)

Nesse sentido, os processos educativos, nas instituições formais, são afetados por diversas influências desse contexto de “internalização mistificadora” (MÉSZÁROS, *idem*). Eles são captados para corresponder às novas demandas do processo de reestruturação produtiva. Há, então, um mecanismo atrativo nas relações sociais que acaba por exigir que a educação atenda, capacite e qualifique a mão de obra que atua ou atuará no mercado de trabalho ou, ainda, que mantenha qualificado o “exército de desempregados” à disposição das necessidades e interesses do capital.

Assim, a relação entre educação e trabalho é uma extensão da abordagem apresentada anteriormente entre educação e sociedade. Talvez por isso tenhamos constatado, nas últimas duas décadas, a implementação de inúmeras políticas/reformas educacionais, que, a despeito do que até aqui analisamos, se caracterizam como meros ajustes ou engodos responsáveis por responder, de forma imediata, às crises do capital ou, ainda, por visar à adequação dos níveis de ensino e respectivos currículos ao projeto de reestruturação produtiva específica de um dado momento histórico.

Em essência, o que consta nas proposições reformistas são adequações interessadas, teleologicamente determinadas a atender as demandas exigidas pelo capital no seu processo de reestruturação produtiva. A implementação das reformas é deslançada por legislações, normas e/ou regulamentos oriundos do poder público. Sobremaneira, ressaltamos que essas proposições formativas não permitem alcançar a totalidade dos processos educativos e, ainda, se desenvolvem sob a perspectiva do sistema social vigente.

Então, “[...] procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição *em termos*. É necessário romper com a lógica do capital se

quisermos a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27, grifo do autor).

Ademais, observam-se, cada vez mais frequentes, discursos voltados para a implementação de práticas direcionadas aos processos educativos da educação formal e de cursos técnicos profissionalizantes, nos quais a ênfase se dá no desenvolvimento de competências e habilidades individuais. Em outras palavras, são exigidas do estudante competências e habilidades, e as formas de apropriação destas funcionam como referências norteadoras do trabalho pedagógico a ser ofertado. No caso do professor, também lhe são requeridas competências e habilidades peculiares às respostas necessárias aos interesses do capital.

Consideramos que, nessa análise, há três aspectos importantes a serem salientados: (I) é instaurado um denso processo de individualização, uma vez que se trata de potencialidades particulares, ou seja, da capacidade individual que o sujeito tem de mobilizar suas próprias condições de responder às exigências postas *a priori*; (II) nesse proceder, são veiculados mecanismos de regulação que monitoram eficiência, eficácia e desempenho dos sujeitos; e (III) são atribuídos ao sujeito mecanismos de responsabilização pelo aprimoramento profissional.

O sistema capitalista se posiciona incansavelmente para estabelecer medidas ideológicas e práticas que deem sustentação ao projeto de sociedade que almeja perpetuar. A educação, por essa ótica, é um dos caminhos utilizados para garantir o alcance de tais objetivos, pois ela é parte elementar dos processos sociais mais amplos e, ainda, contém em si um vigoroso espaço de socialização dos sujeitos sociais. Porquanto, a educação, entendida como processo de socialização/construção de conhecimentos, valores e de atitude dos sujeitos sociais sobre a vida, a arte, a cultura, a ciência e sobre o mundo, com toda sua diversidade de coisas, torna-se vulnerável aos comandos do sistema social em que está inserida.

A partir dessa compreensão acerca da relação entre educação, trabalho e sociedade, concordamos com a afirmação de Helena Freitas:

A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade. (FREITAS, H, 2003, p. 1109)

A lógica das competências, no âmbito da educação e do trabalho, pode ser entendida, também, como processo de intensificação das formas com que o sistema capitalista se aproxima da subjetividade humana, conforme análise anterior, para usufruir dela em benefício

próprio e para alcançar o controle desta e de outras dimensões do ser social no campo das relações entre os sujeitos e os setores da sociedade, a fim de consolidar a reestruturação produtiva e os respectivos lugares que a própria educação, o trabalho e o emprego assumem no atual momento histórico. Logo:

As demandas do processo de valorização do capital, nesta nova forma de realização, exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo. (KUENZER, 2002, p. 87)

A educação a serviço do capital incorpora a lógica da flexibilização dos processos educativos, desde que estejam de acordo com as necessidades urgentes do capital. Ou seja, não se trata de atender as necessidades formativas dos seres sociais, mas a qualificação profissional de mão de obra demandada, com determinadas competências para suprir as exigências de postos de trabalho. Predestina-se “[...] a formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas” (KUENZER, 2002, p. 87).

Desse modo, é possível afirmar que educação e trabalho, inter-relacionados, são “propriedades” do projeto do capital, sendo que a primeira contribui com a modelagem e aprisionamento do segundo, e vice-versa. Para tanto, a educação é planejada e orientada para se desenvolver com as mesmas formas, natureza e princípios que o trabalho assume na produção de capital e valor de troca.

O resultado dessa inter-relação e o conseqüente papel que a educação tem assumido historicamente no sistema capitalista, contribui, em larga medida, com o acirramento da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, trabalhadores e dirigentes e, ainda, com a intensificação de flexibilização do tipo de trabalho exercido, muitas vezes no mesmo lugar. Como exemplos, temos as quatro universidades estaduais baianas, que hoje contam com um percentual significativo de prestação de serviços terceirizados, contratação de pessoal em curto prazo, oferta de ensino presencial, semipresencial e a distância, instituindo a figura do professor tutor – apenas para citar alguns exemplos.

Faz-se necessário, mesmo que brevemente, apontar outro aspecto agravante da relação de causa e efeito e de efeito e causa entre educação e trabalho: a teoria do capital humano, cunhada por Theodoro Schultz, na década de 60. Seus estudos realizados nos Estados Unidos renderam a ele e à sua equipe o Prêmio Nobel de Economia de 1978, e, dada a centralidade do

discurso e das práticas da competência, ousamos afirmar que essa teoria se encontra, ainda muito atual.

O capital humano é entendido aqui como “[...] estoque de conhecimento, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações” (FRIGOTTO, 2009, p. 131). Desse modo, propaga-se, no âmbito do senso comum, a ideia de que a educação, pela apropriação de conhecimento especializado, assegura trabalho e/ou emprego, e que a instrução em todos os níveis de escolarização, em diferentes escalas, significa um investimento lucrativo para os sujeitos, sobretudo, para o desenvolvimento econômico da nação que se propuser a investir na educação de seu povo.

Nesse sentido, a teoria do capital humano entra em cena para explicar como o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades representam um valor econômico significativo com retorno lucrativo para o investidor. Por isso, ela perpetua o falso argumento de que as desigualdades sociais entre nações, famílias, indivíduos ou grupos sociais estão relacionadas ao percentual de investimento feito.

Analogamente, essa mesma teoria defende a tese de que as diferenças de desenvolvimento econômico entre as nações dizem respeito às formas e ao percentual de investimento destinado ao capital humano. De fato, a educação pode garantir ao sujeito uma produção de bens culturais, técnicos e científicos imensuráveis. Certamente, um povo com alto grau de educação pode representar a formação de um valioso quadro de profissionais qualificados para atender o crescimento econômico do país. Todavia, é preciso indagar sobre a quem concretamente são assegurados os benefícios de investimentos educacionais, já que, em essência, tais investimentos pelo sujeito não lhe garantem prover sua subsistência com valor equivalente ao conhecimento acumulado ou ao investimento feito.

Muito embora se considere que “[...] as pessoas valorizam as suas capacidades pelo auto-investimento, quer como produtores, quer como consumidores, e que a instrução é o maior investimento no capital humano” (SCHULTZ, 1963, p. 13), o que está em jogo na sociedade classista é a luta dos trabalhadores para galgar maiores recursos financeiros que lhes possibilitem consumir os bens materiais e culturais disponíveis, quer por uma necessidade particular ou induzida pelo mercado, além de ser, também, uma luta por condições de subsistência.

Na discussão dessa temática, Frigotto (2009) registra que a correspondência linear entre educação e trabalho data da década de 50 do século passado, quando o contexto social pressupunha ampliação geopolítica pós-segunda guerra mundial, luta dos trabalhadores por direito de acesso à escola básica para seus filhos, aumento da crise do sistema capitalista,

aumento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos sociais, além da radicalização do desemprego estrutural.

A emergência dessa teoria, portanto, representou uma explicação estratégica para ampliar a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, desviar o avanço do ideário socialista e sua expansão nos países de capitalismo dependente e periférico naquele momento histórico, como defende Frigotto (idem).

O autor argumenta que, nos dias de hoje, a intencionalidade das políticas e reformas educacionais que imprimem nos processos educativos a centralidade da produção de competência e habilidades a serviço do capital é a mesma de outrora, quando despontou a teoria do capital humano – o ajuste estrutural do capital.

Para tanto, podemos assinalar que, diante da perspectiva ideológica da teoria do capital humano, a manobra da lógica capitalista implementada naquele momento histórico já não mais se destinava ao discurso da integração de todos os indivíduos no processo de desenvolvimento e crescimento econômico. As finalidades, agora, são ainda mais danosas e de outra ordem, pois se trata do estímulo à competitividade, do acirramento de processos educativos de cunho mercadológico, de processos de desintegração da classe trabalhadora.

Ademais, na medida em que competência e habilidade produtiva agregam valor de troca ao processo e produto do trabalho, por diversos mecanismos de controle da produção (já analisados aqui anteriormente), aumenta a expropriação da força de trabalho, em alguns casos, e promove a exclusão/negação do potencial de trabalho dos sujeitos sociais em outros.

Todavia, de qualquer sorte, mais uma vez, a educação e a formação técnico-profissional são colocadas como salvaguarda que “[...] pode nos ajustar a nova ordem mundial definida pela globalização e reestruturação produtiva” (FRIGOTTO, 2009, p. 132).

Dessa leitura sobre o funcionamento da educação e suas relações com os processos sociais mais amplos, podemos inferir quão necessária a radicalidade de ações e atitudes, individuais e coletivas, é para a superação do sistema social vigente, visto que, sem tal fator, torna-se impossível a edificação de outra perspectiva de educação e de relações entre educação e sociedade. Para Mészáros, “[...] O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização [...] substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”. (MÉSZAROS, 2005, p. 47). O mesmo autor ainda acrescenta:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo

capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZAROS, 2005, p. 35)

Até aqui, temos nos referido às distintas formas pelas quais o trabalho vem se manifestando historicamente e, por isso mesmo, verificamos que a relação entre homem, trabalho e o sistema capitalista não é dada, fixa ou consumada, mas também imbuída de contradições, ancorada em processos históricos e sociais localizados em um tempo, em um lugar, por possibilidades e condições também históricas que podem efetivar mudanças, transformações e atuar como determinantes de novas relações, novos contextos de produção.

Ora, se a categoria trabalho agrega para si as contradições próprias da existência humana, em que medida essa contradição pode se configurar como um contraponto nas relações entre os homens e estabelecer, de forma processual e histórica, uma lógica para a atividade humana contrária à lógica do capital – uma lógica para o bem comum entre homens e mulheres?

Diante de tal questionamento, cabe salientar que é própria da natureza humana a atribuição de sentido, de significado, de valor e de finalidades à sua ação. Embora essa ação quase sempre esteja inserida no contexto de “reprodução e conformação social” (SEVERINO, 2011), também carrega consigo a possibilidade de resistir à manipulação e à subserviência. Isso significa dizer que a contradição, inerente à natureza humana e ao sistema capitalista, é o ponto de partida e/ou de chegada para a constituição processual e histórica da transformação da realidade social.

A contradição é, pois, a mola propulsora que, dialeticamente, movimenta a vida e as relações sociais, sobretudo, no modo de produção capitalista. Como afirma Mao Tsé-Tung “[...] A lei da contradição inerente aos fenômenos, ou a lei da unidade dos contrários, é a lei fundamental da dialética materialista” (TSÉ-TUNG, 1999, p. 37).

Promovendo diálogos com esse mesmo autor, pode-se dizer que a contradição compõe a essência de cada fenômeno, movimentando-se dialeticamente em sua particularidade e em sua universalidade. Desse modo, torna-se imprescindível afirmar que a contradição é elemento fundante das relações sociais e, por isso mesmo, os sujeitos sociais podem mobilizar para si condições de fixação das contradições ou de enfrentamento para sua superação. Daí que não se pode falar no fim da história.

Vejamos, então, concepções e práticas do trabalho docente sob a perspectiva da lógica do capital, e como, a partir das contradições existentes e da dimensão ontológica do trabalho, podem emergir alternativas de enfrentamento do atual contexto social e educativo.

1.4. *O trabalho docente no projeto do capital*

O que é trabalho docente?

No Brasil, o processo de caracterização do trabalho docente teve como ponto de partida a experiência adquirida pelos jesuítas no decorrer da catequização dos povos indígenas, tendo em vista que, quando os jesuítas desembarcaram nas terras litorâneas brasileiras, assumiram, hegemonicamente, o controle da técnica denominada “catequese e instrução”, vindo, posteriormente, “[...] a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização” [...] (SAVIANI, 2008, p. 41).

Constatamos, então, que as primeiras experiências brasileiras de educação formal e docência se originam do controle da igreja, predestinada a levar a cabo o projeto de colonização do Brasil galgado pela Coroa Portuguesa. Observa-se, nesse cenário, desde os primórdios do nosso sistema educacional, a influência e o comando da igreja e do Estado no desenvolvimento dos processos educativos instrucionais, bem como a clareza de sua respectiva intencionalidade.

De fato, ao longo da história, a educação se entrelaça aos moldes do sistema social vigente e às suas aspirações. A título de exemplo, a reforma educacional pombalina, em meados do século XVIII, sustentou-se no anseio de modernização do comércio, assim como nos ideais do iluminismo europeu de tornar a ciência o mecanismo central de interpretação da realidade. A esse respeito, Saviani elucidou-nos:

Dom Tomás de Almeida era membro do clero secular que, segundo ele, se identificava com a filosofia moderna, ao contrário dos regulares, que se guiavam pela filosofia antiga. Era, pois, adepto do Iluminismo e, nessa condição, assumiu o cargo [de diretor-geral dos estudos (1760 – 1771)] com entusiasmo, pois via no êxito do ensino público o meio de restabelecer no futuro a glória de que Portugal já havia desfrutado no passado. [...] (SAVIANI, 2008, p. 89)

Cabe ressaltar que, desde esse período jesuítico até as inúmeras reformas educacionais fomentadas por Marquês de Pombal, à época Ministro da Corte Portuguesa do Brasil Colônia, a educação brasileira e o trabalho docente estiveram à mercê de regulações exteriores ao conjunto dos ideais e perspectivas da classe de trabalhadores docentes.

Anteriormente, pontuamos o impacto de determinadas políticas públicas sobre a finalidade da educação e sobre a relação entre educação e trabalho que então se estabelece. Além desse aspecto, os projetos de curso para formação de professores não estão imunes à “[...] aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44), pois tanto a legislação educacional em vigor quanto as

perspectivas de formação nos cursos de Licenciatura têm sido alvos do duplo processo de internalização, composto, por um lado, do próprio curso de formação, e, por outro, da escola, *lócus* de trabalho do professor.

A título de exemplo, podemos assinalar algumas das legislações específicas que orientam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de formação de professores que atuarão na Educação Básica brasileira. São elas: o Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2001. Santos (2011), que realizou, em sua tese de doutorado, uma profunda análise destes documentos, constata que, a respeito da aprendizagem dos professores, tais medidas se orientam pela centralidade do processo de pedagogias do “aprender a aprender”, *slogan* construído e propagado pelos organismos internacionais, como ONU, UNESCO, UNICEF, BM, OC, entre outros. Em outras palavras, trata-se do princípio basilar da educação para o século XXI, conformada aos preceitos da lógica do capital.

Essa expressão compreende um conjunto de valores característicos e pertinentes aos processos de reestruturação produtiva, subverte a consistência do conhecimento teórico-prático e do movimento dialético do ensino-aprendizagem em superfluidade¹⁴ do “conhecimento imediato” e flexível, focalizado nas situações espontâneas que se originam da prática para a própria prática – prática em si –, sem a mediação teórica necessária ao aprofundamento da compreensão crítica sobre a realidade social, subsidiada pela materialidade das relações dos homens entre si e dos homens com a natureza, como afirma Silva:

A escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor da produção, mas é parte constitutiva e constituída dessa realidade. Um exemplo das investidas da lógica racionalizadora sobre o trabalho docente é a qualidade total ou mesmo o neotecnicismo revestido, agora de uma excessiva valorização da prática, do fazer. Estes são os exemplos que permitem perceber que, apesar de sua especificidade, o trabalho docente sob as condições capitalistas também está submetido ao processo de alienação. (SILVA, 2011, p. 19)

Na perspectiva da subjetividade humana, os processos educativos orientados pela bandeira do “aprender a aprender” podem, essencialmente, significar mecanismos de individualização e autorresponsabilização do processo de aprendizagem e atuação profissional, além de favorecer e assessorar o discurso da produção de competências e habilidades.

Santos (idem) explicita que, de acordo com sua análise, o formato tradicional, negado nos documentos oficiais sobre a formação de professores, se refere ao caráter acadêmico

¹⁴ Expressão amplamente desenvolvida por Ricardo Antunes para análise da “plenitude da sociedade involucral, geradora do descartável e do supérfluo. [...]” (ANTUNES, 2002, p. 35).

disciplinar atribuído à formação oferecida pelas universidades. Em suas palavras, “Superar este modelo por outro que atenda a dinâmica de um mundo em rápidas transformações, exige um professor que aprenda a desenvolver determinadas competências [...]” (SANTOS, 2011, p. 52).

Essa é uma perspectiva formativa que localiza a produção do conhecimento na sua dimensão puramente empírica, imediata, e, portanto, retira dos processos de formação e ensino-aprendizagem sua dimensão crítica da realidade, expropria o conhecimento teórico e nega os pressupostos da *práxis* criadora no âmbito dos processos educativos.

Outros estudos, como os de Moraes (2003), Roldão (2007) e Santos (2011), têm denunciado o crescente esvaziamento teórico dos cursos de formação de professores. Isso representa a ênfase da prática em detrimento da teoria, quando, na verdade, sob uma perspectiva crítica e de processos formativos emancipadores, é a unidade – e não a cisão – que se faz imprescindível às duas categorias elementares da *práxis* (teoria e prática).

Por formação de professores, entendemos o processo inicial e continuado de aprendizagem sobre o ato de ensinar, o qual envolve, ao mesmo tempo, apreensão de um conhecimento especializado, experiência da prática social entre os pares, relação com o objeto de trabalho (o educando) e exercício da *práxis* criadora, a fim de consolidar processos da profissionalidade que contribuam para o fortalecimento do significado político e epistemológico desse ofício.

Em consonância com tal pensamento, está a compreensão de que:

[...] A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional. (SILVA, 2011, p. 15)

Um processo dessa natureza faz e reinventa a história no campo da educação e da sociabilidade entre grupos sociais. Além disso, pode caracterizar e ser caracterizado como propostas de formação de determinada sociedade e, por conseguinte, deve ser tratado como direito de todos, sob a responsabilidade do Estado e por intermédio de políticas públicas destinadas ao coletivo dos docentes.

Talvez, por isso mesmo, a formação docente tenha sido, nos últimos 30 anos, veementemente disputada. De um lado, tem-se o sistema social hegemônico desenvolvendo o sistema de internalização com a finalidade de consolidar o processo de reestruturação produtiva; de outro, os movimentos sociais reivindicando e propondo outra lógica de formação, que considere o homem e sua essência ominilateral, tomando o trabalho material

como princípio educativo e organizacional do trabalho pedagógico, pela pesquisa e pela indissociabilidade entre teoria-prática.

Ainda a respeito da prática docente, Silva complementa:

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante e a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos através do processo ensino-aprendizagem ou da pesquisa, termina explicitando as condições sociais que determinam o caráter da exploração. Há um conflito porque a falsa consciência mais totalizante que, por si só, não leva à transformação. (SILVA, 2011, p. 18-19)

Vale ressaltar que, como totalidade, há todo um conjunto de aspectos que são, por natureza, inerentes à formação docente e, sob nenhum argumento, podem ser desconsiderados. Esses dizem respeito às condições de trabalho a que estão submetidos os professores, bem como à sua jornada de trabalho, plano de carreira, salário, programa de formação continuada e, ainda, às relações sociais e de trabalho que se estabelecem entre docentes, gestão da escola, poder público (Secretaria de Educação) e a comunidade em que a escola está inserida. Todos esses aspectos estão, em maior ou menor escala, diretamente relacionados à valorização profissional e à profissionalidade do docente.

Reafirmamos, então, que, “[...] além de qualquer tipo de formação inicial ou continuada, só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho, salário e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores” (SILVA, 2011, p. 15).

O movimento da história imprimiu características específicas ao trabalho docente, as quais denotam um determinado perfil no desenvolvimento de sua profissionalização. No âmbito do debate sobre tais características, destacamos, para a nossa abordagem, aquelas identificadas como semiprofissionalização, proletarização do trabalho docente e professores como intelectuais.

No que tange à semiprofissionalização, concordamos com Sacristán (1999), ao argumentar que a profissão docente, desde sua origem, está atrelada a um conjunto de normas, valores, burocracias e formas de controle que emperram a autonomia profissional e, conseqüentemente, os professores lutam contra uma força continuada de desprofissionalização da docência. Nos termos do autor,

A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda. O papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as

relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores [...]. (SACRISTÁN, 1999, p. 71)

Destarte, as características dessa profissão e os determinantes contextuais em que se realiza não dependem exclusivamente da ação dos professores ou de uma deontologia própria e específica. De acordo com Ferreira (2006), a profissão docente se efetiva por normas, regras, especificidades de ocupação, mas também por uma margem limitada de autonomia profissional que lhe confere o status de semiprofissionalização. Verifica-se, assim, dimensão de ambiguidade no contínuo avanço da profissionalização, pois, ao passo que a tutela do Estado regula o trabalho docente, ela também contribui com o processo de sua consolidação, quando mediada pela luta política dos docentes.

A profissionalização do exercício docente edifica-se em interação com a institucionalização e estatização das *demarches* educativas. Por isso, ao empenhar-se no processo de significação da sua força de trabalho, os docentes tornam-se cada vez mais vulneráveis à autonomização do seu ofício. Portanto, desse contexto de mobilização, de projeto coletivo e de esforço desses sujeitos sociais pelo incremento do estatuto profissional, emerge uma ambiguidade no perfil do sujeito profissional e de sua profissão – ora a esfera da profissionalização, ora a da proletarização.

A identificação de características da profissão por proletarização “[...] tem, em sua base, uma abordagem bravermaniana. O trabalho docente é encarado, nessa ótica, como um trabalho tipicamente capitalista” (SILVA, 2011, p. 17). Porém, são muitas as críticas a essa concepção, dada a diferença existente entre trabalho docente e setor produtivo.

Os argumentos acerca da proletarização do trabalho docente focalizam os aspectos de sua negatividade, no sentido de sua exploração e estranhamento. Denunciam o intenso processo de desvalorização da categoria e a precarização das condições de trabalho, expressos, sobretudo, na perda de prestígio e de poder aquisitivo, nos baixos salários, na feminização do magistério, e nos níveis de satisfação pessoal e profissional (cf. LUDKE & BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004; TUMOLO & FONTANA, 2008; ALVES, 2009).

Quanto à caracterização como intelectuais transformativos, que identifica o trabalho docente como intelectual, H. Giroux discorre:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois, ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a essência do que significa encarar os professores como reflexivos [...]. (GIROUX, 1997, p. 161)

Nesse sentido, o trabalho docente se apresenta em contrário àquele entendido como puramente técnico, como operador de tarefa pedagógica e burocrática ou, ainda, propagador da ideologia dominante. A condição humana de poder pensar, agir e definir, *a priori*, finalidades para sua ação imprime características singulares ao trabalho docente, que não pode ser analisado somente à luz do processo de proletarização ou daquele regulado exclusivamente sob as rédeas da lógica do capital.

Entretanto, paralelamente ao contexto social de trabalho do professor, que raramente se apresenta favorável à sua profissionalidade, as intervenções do Estado sobre esse trabalho, as quais alteram suas características e funções, além de buscarem regular o processo e seus resultados, avançam com base em diferentes estratégias. Tomamos como exemplo a pedagogia tecnicista e, mais recentemente, os mecanismos pedagógicos do neotecnicismo, como assim conceitua Luiz Freitas (2008; 2012).

O tecnicismo toma como orientações pedagógicas a neutralidade científica, a racionalidade técnica, a eficiência e a produtividade. Segundo Saviani (2005), trata-se de uma teoria da educação que teve seu auge na segunda metade do século XX, mas, desde meados da década de 20, já se encontravam sinais da ênfase instrumental para os métodos pedagógicos, a saber:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se [no tecnicismo] a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi adjetivado e organizado na forma parcelada. (SAVIANI, 2005, p. 12)

É fundamental observarmos nesse pensamento que o produto do trabalho docente (o ato de ensinar e “fazer aprender alguma coisa a alguém”) decorre, para Roldão (2007), da forma como é ou está sendo organizado o processo do trabalho. Por isso, o processo e o produto do seu trabalho se apresentam ou se apresentarão alheios, estranhos, alienados ao docente quanto mais distante, divisível e dicotômica for a participação do professor na escola, na escolha do material didático, na definição de conteúdos/métodos, na discussão das finalidades da educação, na definição de objetivo/avaliação... Enfim, quanto menor for sua autonomia e participação na organização do trabalho pedagógico como totalidade.

Tal estranhamento não atinge só o trabalho do professor, mas também a aprendizagem do estudante, pois, na medida em que esse trabalho compõe uma totalidade correspondente às decisões sobre o quê, como e para quê avaliar, torna-se contraditório porque inserido em um sistema de tarefas parceladas, e os instrumentos que estão disponíveis não estão impregnados

da subjetividade autêntica. Conforme a definição de Mészáros (2005) sobre o lugar que a subjetividade autêntica assume no processo de produção, o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira apenas racional e mecanizada nesses contextos educativos.

Ainda que, como trabalho imaterial, a docência não esteja diretamente articulada ao trabalho produtivo, conforme já defendemos anteriormente, o sistema de internalização se sustenta consideravelmente pelo trabalho do professor. Portanto, observamos, hoje, em muitas situações constantes na gestão do sistema educacional, as características próprias daquilo que Saviani (2005) chama de pedagogia tecnicista.

Mesmo se considerado como trabalho imaterial, não está imune a alguns elementos que submetem o trabalho às mediações do capital, a saber: separação entre o saber e o fazer; exploração do trabalho (sobretalho); precarização das condições de trabalho; parcelamento do trabalho entre especialistas; entre outros. Dessa forma, “[...] A questão do trabalho docente subordinado ao mercado capitalista acontece na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola” (SILVA, 2011, p. 17). O professor, destituído de sua autonomia e de seu saber profissional, é reduzido a mero tarefeiro.

Nesse ponto, o trabalho docente e o pedagógico assumem, integralmente, toda sua dimensão negativa, pois se tornam estranhos aos professores, tal como ocorre no trabalho de produção material – muda-se a natureza do trabalho, mas se mantém o uso e a relação de expropriação. Reduzir o professor à condição de tarefeiro, ao longo da história, resguarda meramente o cumprimento de ordens, preenchimento de fichas e relatórios, em submissão ao controle e vigilância dos administradores.

Os professores não se reconhecem no processo de ensino-aprendizagem, primeiramente porque este é previamente encomendado. Além disso, também lhes são exigidos resultados programados, muitas vezes sem a sua participação e/ou sem condições de atendimento das exigências, sendo que os docentes são obrigados a tal submissão se não quiserem correr o risco de perder essa condição elementar de sobrevivência – o trabalho. Em suma,

[Nesta pedagogia tecnicista] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções. [...]. (SAVIANI, 2005, p. 12)

Ocorre que, atualmente, o sistema de internalização da lógica do capital deflagra outras frentes de ação, o que leva Helena Freitas (2002; 2003), Luiz Freitas (2008; 2012) e Silva (2011), entre tantos outros autores, a denominarem de neotecnicismo o atual contexto educacional brasileiro e suas ações pedagógicas. Podem-se citar como exemplos desse novo cenário os atuais processos de avaliação em larga escala, o sistema de responsabilização, a presença ou ausência das tecnologias da informação e comunicação, entre outros aspectos.

Para Luiz Freitas (2008), o propósito do projeto do capital é alterar os papéis do Estado, da produção de tecnologia, da educação, da ciência e “[d]a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica” (FREITAS, L. 2008, p. 120). O que entra em jogo a cada nova crise do capitalismo é a introdução de modelos cada vez mais sofisticados de exploração da classe trabalhadora, “[...] baseado[s] em novas formas de organizar a produção e em novas tecnologias, entre as quais destaca-se a informática” (IDEM).

Ainda segundo o mesmo autor, trata-se de um sistema de responsabilização da ação do professor, que isenta ou, ao menos, minimiza a ação do Estado e dos empresários frente aos problemas educacionais. Esse sistema não se apresenta em si puramente, mas acompanhado de meritocracia, bônus e avaliação de desempenho do estudante, do docente e da escola, bem como da publicização do desempenho da escola, o qual se caracteriza, sobretudo, pela racionalização técnica do trabalho docente e pedagógico da escola.

Entre as várias frentes de ação do sistema capitalista criadas para usufruir da força de trabalho docente, destacamos a avaliação em larga escala e o sistema de responsabilização.

A respeito da primeira, é preciso levar em consideração que a avaliação em larga escala é aquela que focaliza uma ou mais redes de ensino no âmbito municipal, estadual ou federal. Todavia, essa especificidade não a torna indiferente aos demais níveis de avaliação dos processos pedagógicos, tais como a avaliação da aprendizagem escolar e a avaliação institucional (cf. FREITAS, L. *et al.*, 2011).

Então, para não incorremos no resultado de uma análise superficial ou fragmentada, faz-se necessário situar a dimensão de totalidade da categoria avaliação, o que inclui a articulação ou a referência aos três níveis de avaliação, quais sejam: avaliação da aprendizagem; o trabalho escolar, em sua totalidade, e a avaliação institucional; e a avaliação de sistema. Esses três níveis de avaliação devem articular-se desde a sala de aula (aluno e professor), mas não se trata, necessariamente, de um percurso linear, porque o movimento contrário ou aleatório destes três níveis pode ocorrer sem prejuízos de sua finalidade, que é construir coletivamente um diagnóstico (de acordo com cada nível) sobre as diversas

situações pedagógicas da escola, objetivando reflexões, proposições e orientações acerca da função social da escola e dos processos educativos ali realizados.

A avaliação do sistema, comumente, está destinada ao “[...] acompanhamento global de redes de ensino [...] [visando a] traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS L. *et al.*, 2011, p. 47).

A avaliação é, então, parte elementar do sistema educacional, porque, entendida como instrumento de reflexão sobre o andamento dos trabalhos pedagógicos, seus resultados positivos e negativos e sua relação com os objetivos traçados *a priori*, cumpre com sua finalidade maior, que é de contribuir com a formação dos sujeitos.

A partir dessas reflexões, será possível o coletivo de docentes, ou da escola como todo, indicar novas orientações para a melhoria da qualidade dos trabalhos que a escola e os professores se disponham a realizar. Assim, “[...] deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual [...]” (FREITAS *et al.*, 2011, p. 17). A esse respeito, os mesmos autores ainda acrescentam:

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorra em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistência, não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções ‘impostas’ socialmente. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 18)

Diante das evidências apresentadas, podemos afirmar que, de modo ampliado, os processos educativos e, também, os avaliativos encontram-se subsumidos aos mecanismos de internalização da lógica do capital.

Ao questionarmos sobre o sistema de regulação do Estado, não temos a intenção de negar a responsabilidade do Estado com a educação, prevista na Constituição Federal, ou o acompanhamento dos trabalhos pedagógicos que são realizados e sua respectiva qualidade. Mas, é oportuno e legítimo que explicitemos sobre os danos gerados ao coletivo escolar graças à ação de um sistema regulador ao extremo, com propósitos liberais, mercadológicos e segregadores, que inibem cada vez mais as possibilidades de uma contrarregulação. A esse respeito, novamente Freitas *et al.* elucidam:

No Brasil, não é raro encontrarmos a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola. A Prova Brasil caminha nessa direção ao disponibilizar um site com os resultados da avaliação de

cada escola no país. A partir de uma medida pontual, passa-se a avaliar a escola toda. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 65)

Acrescente-se a isso que a avaliação de sistema tem relação direta com as políticas públicas educacionais. Logo, o que está em jogo é a implementação dos interesses do capital em caracterizar a incompetência da educação pública e, ao mesmo tempo, ampliar o número de consumidores da educação comercializada. Assim, questionamos: qual interesse pode ter a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) em participar da organização de uma avaliação, em larga escala, sobre o perfil socioeconômico e emocional dos estudantes da Educação Básica no Brasil?

No início do mês de novembro de 2014, foi publicada, na página principal do *site* da ANPED, uma “Carta Aberta à Comunidade Acadêmica e aos representantes de Secretarias e órgãos do Ministério da Educação sobre a avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens” (ANPED, 2014), repudiando a iniciativa de tal medida, promovida pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE. Desta carta, citamos o seguinte argumento, com o qual concordamos:

As ações estratégicas que balizam as políticas e, conseqüentemente, os exames não são neutros nem destituídos de valores, mas correspondem e apontam para um ideal de sociedade que precisa ser democraticamente debatido. As questões de avaliação são questões de currículo e, portanto, uma arena política, ideológica, cultural e de poder. (ANPED, 2014)

Quando, anteriormente, nos referimos à relação intrínseca que se estabelece entre os três níveis de avaliação, salientamos que, nesse entrelaçamento, se encontra o interesse central das intervenções do Estado, mas, em consonância com a lógica das políticas neoliberais, age de forma avessa e nociva aos processos educativos críticos e emancipatórios.

Nesse sentido, os estudos de Helena Freitas (2002, 2003) e Luiz Freitas (2011) evidenciam um pernicioso processo de regulação, responsabilização e enquadramento dos docentes sobre os resultados da educação, seja pela avaliação de larga escala, seja pelo Exame Nacional de Certificação ou pela Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Segundo Helena Freitas (2003), a regulação atinge diretamente a subjetividade do sujeito porque está relacionada às dimensões do trabalho e da realização profissional. Assim, “[...] A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo [...]” (FREITAS, H., 2003).

Ademais, os procedimentos de certificação medem, sob uma determinada ótica, as habilidades, a competência e a qualidade dos docentes, atribuindo-lhes, exclusivamente, a responsabilidade pelos baixos índices de aprovação dos estudantes da Educação Básica, conforme explicita Helena Freitas:

Pela instituição de Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, vinculada à aprovação no exame, com a duração de cinco anos, quando novo processo de certificação ocorre, o Ministério mantém o nosso país em sintonia com as políticas neoliberais e com os processos de inserção da profissão docente no quadro das profissões de caráter técnico, em que os trabalhadores são constantemente submetidos a processos de certificação de competências para justificar seu posto de trabalho. (FREITAS, H., 2003, p. 1113)

Na contramão das políticas públicas educacionais de cunho neoliberal, encontram-se as proposições de políticas públicas de cunho progressista e socialista, as quais são protagonizadas pelos movimentos sociais organizados. Isso faz toda diferença na disputa por outro projeto de sociedade, porque é através da força coletiva que acreditamos ser possível a superação do sistema social e produtivo vigente. Nesse sentido, concordamos que:

[...] a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados como subsídio à escola, para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, avaliá-los e encontrar formas de melhorias. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhe faltará legitimidade política. (FREITAS *et al.*, 2011, p. 65)

Dessa maneira, entendemos que o entrelaçamento dos níveis de avaliação deve buscar construir um caráter formativo em favor dos docentes, da escola e dos gestores, à medida que os resultados das metas de desempenho e as reflexões sobre esses resultados possibilitem o aprimoramento da formação dos estudantes, do desenvolvimento profissional docente e da função social da escola a serviço das classes populares, garantindo-lhes o acesso aos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade.

Portanto, a avaliação de larga escala pode se constituir em atividade de suma importância para a proposição, acompanhamento e orientação de políticas públicas, e seus resultados devem ser colocados à disposição da escola e de seus profissionais como ponto de partida para mobilizar atitudes teórico-práticas, visando a encontrar formas de melhoria dos trabalhos pedagógicos ali realizados.

Veremos, a seguir, que a escola, e não só o trabalho docente, também compõe o sistema de internalização da lógica do capital – tão bem definido por Mészáros (2005) –, o

qual corresponde ao processo de aceitação, passividade e estabelecimento de consensos para legitimar a posição que cada ser social ocupa, bem como sua submissão às condições de subsistência que lhe são impostas.

Importa reforçar o esclarecimento de que as críticas aqui colocadas não se definem por uma concepção reprodutivista do papel da educação, da escola ou dos processos educativos em geral, os quais se propõem, exclusivamente, a referendar a lógica do projeto do capital. O que se pretende é examinar alguns elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico (OTP) na escola, que caracterizam sua relação intrínseca com o modelo de sociedade no qual está inserida e, por esse mesmo viés, contribuir com o debate sobre as possibilidades de superação desse modelo, pois concordamos que “[...] Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (FREITAS, L., 2008, p. 99).

Desse esclarecimento, denota-se a coexistência de forças desiguais, contrárias, na disputa por espaços de formação político-ideológica que subsidiem o avanço de uma dada perspectiva de homem, de educação, de trabalho e de sociedade. Trata-se, pois, do movimento dialético que oscila entre a posição dos contrários, em consonância com as condições históricas existentes. Desse movimento e das forças relativas aí colocadas, configura-se o resultado concreto, mas sempre em devir, do espaço em disputa.

Firmadas essas ressalvas, é necessário considerar que:

A gênese histórica da escola se dá, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica. Ela nasce, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica, que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. (FRIGOTTO, 2009, p. 131)

A partir desse dado e das respectivas reflexões de Frigotto (idem), é possível inferirmos a dimensão política do ato de criação da escola. Criar a escola, naquele momento histórico, representou para a classe trabalhadora, por um lado, o estabelecimento de um espaço público de acesso ao conhecimento socialmente produzido e, por outro, um lugar para a transmissão de um ideal de sociedade, de homem e de trabalho. Para tanto, a escola foi criada com características que favoreceram a um lado de interesses apenas.

À medida que a escola se apresentava como ideal para quem não trabalha, para quem goza de tempo livre, ela difundiu, graças à sua epistemologia conteudista, distante da realidade social concreta, uma imagem de detentora da verdade e do conhecimento necessário

ao homem, e, nesta ótica, à definição daquele conhecimento socialmente útil. Porém, o fez pautada numa dada perspectiva de sociedade – aquela dual, classista, dividida entre aqueles que trabalham e aqueles exploram os que trabalham, tal como Frigotto elucida:

Com efeito, desde o início, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária. Na realidade, instaura-se e se perpetua de um lado, a escola classista, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. [...]. (FRIGOTTO, 2009, p. 131)

Em virtude do direcionamento dessa ampla base científica e cultural para as classes dirigentes, a escola atribuiu ao conhecimento uma conotação particular, desconsiderando, inclusive, a natureza ontológica do ato de conhecer.

No comando do sistema capitalista, o primeiro ato, tomado em função do papel que a escola deveria assumir, foi retirar dela, de sua organização e do seu trabalho pedagógico os estudos sobre o trabalho material, ou seja, retiraram-se dos processos educativos e pedagógicos os conteúdos, as formas e as condições de produção e reprodução da vida pelas mulheres e homens nas interações entre si e com a natureza.

Dessa forma, a escola foi instituída, social e historicamente, na base da negação e da alienação sobre as relações sociais, os saberes e conhecimentos populares produzidos no seu entorno. Nesse proceder,

A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza.

Com boa vontade, podemos olhar para este processo e ver nele aspectos positivos como a própria presença da classe trabalhadora na escola, o desconforto que esta presença cria para a classe dominante, a apropriação – por um motivo ou por outro – de maior volume de conteúdo escolar pelas classes trabalhadoras, entre outros aspectos. (FREITAS, L., 2010, p. 156).

Ainda assim, ressaltamos que o trabalho pedagógico escolar ocorre de maneira fragmentada, externa e distante dos sujeitos em processo de aprendizagem e de formação. Contra uma perspectiva pedagógica e formativa como essa, a escola, quando disputada pelas forças progressistas, exige que a organização do trabalho pedagógico supere a linearidade e rigidez das ações e atividades formativas, para instaurar, pelo trabalho coletivo dos sujeitos em formação, objetivo/avaliação, conteúdo/forma, ancorados no protagonismo de docentes e estudantes e no desvelamento da realidade concreta produzida pelas relações sociais existentes.

Observamos, nessas considerações, que é de suma importância estabelecer uma relação direta, crítica e profunda que busque alcançar a dimensão de totalidade no processo de conhecimento sobre um objeto, senão o que se terão são resultados que se encontram na esfera da aparência e do imediato.

A dinâmica do conhecimento e as relações de indissociabilidade estabelecidas entre sujeito e objeto fazem emergir uma compreensão sobre a essência do objeto estudado, mas não é este o modelo de conhecimento adotado pela escola, porque isso se assemelha a um ato revolucionário e, por conseguinte, contraria a intencionalidade de formar o sujeito passivo, acomodado às condições de sua realidade social concreta.

No tocante à prática escolar, constata-se a dicotomia entre teoria e prática, e uma perspectiva de conhecimento que admite a separação entre sujeito e objeto, a qual se forma quando a escola opta por negar o trabalho material no seu interior, como verifica Luiz Freitas:

[...] o trabalho no interior da atual organização da escola, é ‘trabalho’ desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para a classe ociosa [...], seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares. [...]

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. (FREITAS, L., 2008, pp. 99-100)

Ou seja, pelo estudo e experiência do trabalho material, a escola pode reorganizar o trabalho pedagógico, de modo que a vida e o cotidiano das pessoas componham o currículo escolar. Dessa maneira, a escola pode dispor de uma diversidade bem maior de conteúdos e de atividades a serem desenvolvidas no decurso do ano letivo. Ressaltamos, ainda, que um trabalho pedagógico assim disposto exige, dos sujeitos em formação, uma busca pela intercomunicação dos diferentes conhecimentos que permeiam a realidade objetiva e as relações entre os sujeitos sociais – uma atitude e uma prática interdisciplinares diante da fragmentação e classificação das áreas de conhecimento – , conforme pressupõe Luiz Freitas (2008).

Não se trata de a escola negar o acesso ao conhecimento ou, ainda, tornar ínfimo o papel da escola na socialização dos sujeitos na construção de conhecimento ou no acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, mas sim de uma definição prática de objetivo/avaliação e de conteúdo/forma, que seja implementada pelo coletivo da escola e que se origine da materialidade do trabalho vivo e das relações sociais que caracterizam a realidade social em que a escola, os estudantes e docentes estão inseridos, como Freitas (idem) defende.

Essa discussão, então, está voltada para a superação da escola conteudista, de práticas pedagógicas que se limitam à pura transmissão do conteúdo do livro didático, que, portanto, é alheio, estéril de contexto, de trabalho vivo e, assim, não se constitui como motor da transformação da natureza, do próprio homem e das relações sociais.

Em contraponto a isso, a Pedagogia Socialista tem como âncora da organização escolar o trabalho socialmente útil. A interdisciplinaridade, nesse contexto, se constitui como suporte pedagógico fundamental, se se toma a realidade social e a vida como eixo orientador do que vai ser ensinado e apreendido, procurando subsidiar a definição de conteúdos e aprofundamento dos conhecimentos a serem garantidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto na Educação Básica como na Universidade, conforme Freire (2004) já ressaltara:

Não pode perceber [o educador bancário] que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, *mediatizados ambos pela realidade*, portanto, na *intercomunicação*. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma *realidade*. (FREIRE, 2004, p. 64, grifo nosso)

Cabe salientar, ainda, que é fundamental garantir, nesse processo, todas as dimensões do ensino-aprendizagem do conhecimento novo sobre a realidade, para não se incorrer na negação do direito ao conhecimento acumulado pela humanidade. O acesso ao conhecimento e à garantia de aprendizagem é indispensável aos processos educativos dos sujeitos porque, sem ele, a formação não se completa, se superficializa, antiética e politicamente incorreta.

Se a função do professor é ensinar, e a escola é uma instituição educadora, esta deve, a nosso ver, ater-se ao compromisso ético de acesso e produção de conhecimento a serviço da “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 101).

Desse modo, persegue-se o desafio de efetivar um processo formativo de educadores que seja embasado nos moldes da seguinte proposição, que o pensador e político cubano José Martí (1853-1895) elabora em defesa da intrínseca relação entre vida e conhecimento como um princípio pedagógico. “Puesto que se vive, justo és que donde se ensene, se ensene a conocer a vida” (MARTÍ, 1889, apud PEREIRA, 2013).

Uma perspectiva de educação, de ensino e de formação como essa pressupõe formas específicas para a formação dos sujeitos, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende. Ou seja, é uma educação que se dê de modo construtivo, participativo, dialogado e, ainda, numa perspectiva do fortalecimento de valores da cultura local, sem negar sua relação com a dimensão global dessa cultura e do conhecimento.

Cabe, ainda, afirmar que escola e trabalho docente se confundem, à medida que a primeira se constitui como *locus* legítimo de atuação do segundo, e ambos se constroem mutuamente no processo de formação que desenvolvem. Sua relação intrínseca impõe relações de cumplicidade, parceria e coletividade, de modo a organizar o trabalho pedagógico escolar em prol dos requisitos teleológicos traçados *a priori* em defesa do cumprimento da função social tanto da escola quanto do trabalho docente.

Passemos, então, à discussão da docência, que, mesmo em meio às contradições do sistema capitalista e a uma escola vulnerável ao comando desse sistema, ainda pode implementar outra perspectiva de formação.

1.5. Docência: a peculiaridade de um trabalho específico, crítico e de perspectiva emancipadora

A docência é o trabalho do professor, no qual os profissionais desempenham um conjunto de funções que, no nosso entendimento, vai além da tarefa de ministrar aulas, já que inclui o ensino, mas não se limita a ele.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 13º, estabelece que são atribuições dos professores:

Participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 2002, p. 32)

Nessa enumeração, notamos considerável ampliação das funções docentes à medida que se consideram como tarefa do professor o planejamento, a avaliação, o desenvolvimento profissional e a participação nas atividades de articulação entre escola, família e comunidade. Tais desdobramentos da função do professor parecem residir, inclusive, na própria etimologia da palavra “docência”, originária da forma latina *decere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. (cf. VEIGA, 2008).

Para além de sua origem linguística e do enunciado legal de sua definição, a docência carrega consigo o teor de uma atividade especializada, que requer conhecimento específico e vinculado ao projeto de desenvolvimento profissional da categoria docente. Para Antunes (2009), a docência, quando engajada no movimento dialético entre teoria e prática – *práxis* criadora –, faz com que o professor estenda a esfera da sua “subjetividade autêntica” a toda e

qualquer atividade que ele realize. Assim, ambos – professor e o seu trabalho – articulam relações sociais a relações educativas, e vice-versa.

Não nos referimos aqui ao conteúdo pedagógico escolar puramente, mas à essencialidade da docência de significar, sob a ótica da dialética do processo de ensino-aprendizagem, em comunhão com o outro (cf. FREIRE, 2004). Trata-se, sobremaneira, da docência para si, eticamente comprometida com o outro.

A docência para si é portadora de duas dimensões indissociáveis: uma individual e outra coletiva. A primeira diz respeito à particularidade do profissional, da articulação do seu pensamento e da sua prática. Nela reside sua peculiaridade, sua singularidade intelectual. Já a segunda diz respeito à natureza social da docência, não só porque ela se dá na relação com outrem, ou seja, na sua relação com o educando e com as condições sociais disponíveis, mas também porque o conteúdo dessa relação está, pela própria natureza, articulado no contexto sociocultural e político em que o professor e os educandos estão inseridos.

Quanto ao ensino, Rios nos esclarece o seguinte:

Não se pensa o ensino desconectado de um contexto. A consideração do ensino como uma prática educacional, historicamente situada, impõe à Didática a necessidade de compreender seu funcionamento e suas implicações estruturais, buscando ao mesmo tempo olhar para si mesma. [...] Tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão com outras práticas sociais, é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da Didática. (RIOS, 2010, p. 55)

Ademais, tal como Roldão (2007) argumenta, o ensino, na perspectiva crítica e criadora que estamos reverberando, precisa ser alterado do lugar técnico, mecânico, transmissivo e conteudista para o lugar de dupla transitividade, para “[...] fazer aprender alguma coisa (a que chamamos de currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (ato de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação) [...]” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

A partir desse processo de ensino crítico e em conexão, citado pelas referidas autoras, consideramos que variados elementos interferem diretamente no movimento dialético que estabelece relações e constrói a história por meio de sociedade, educação e trabalho pedagógico.

Ao que nos parece, isso exige uma docência convicta do papel político-ideológico que precisa exercer, do desenvolvimento do seu ofício. Trata-se de um engajamento, pelo trabalho continuado, na luta pela dignidade e justiça social, que Pistrak define como “[...] militância

social ativa – a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo” (PISTRAK, 2000, p. 26).

Claramente, fazem-se imprescindíveis as condições satisfatórias para uma docência militante. Contudo, não podemos ratificar a situação estática em que o docente se põe de “luva nas mãos” apenas constatando as necessidades do seu contexto de atuação, como já alertava Freire (2000). Ao contrário, consideramos a urgência de um movimento de luta, de resistência e pressão em busca de condições favoráveis ao espaço de militância política dos docentes, ao ensino de qualidade, à garantia de tempo coletivo para organização do trabalho pedagógico, aos processos formação inicial e continuada e valorização profissional.

Defendemos, por conseguinte, que a organização de um coletivo docente, que se una a outros coletivos em busca de unidade teórica e de ação, em prol do fortalecimento da categoria e da escola como totalidade, possa, talvez, ser uma alternativa para a conquista de condições favoráveis ao enfrentamento do atual contexto de controle e regulação, de precarização e de desvalorização da docência, imposto pelo Estado.

Assim, consideramos pertinente o cultivo continuado, de afloramento de laços, ações e atitudes políticas diante das mazelas do sistema capitalista e das relações entre trabalho e capital, pois, no movimento dialético, temos a nosso favor o próprio campo da educação escolar e do trabalho pedagógico para disputar outra perspectiva de trabalho, sociedade e educação.

Nesse sentido, a profissionalidade docente se constitui no processo diário entre a pessoa e o exercício docente. Todavia, salientamos que a profissionalidade docente significa não só as formas de desempenho do ofício de ensinar, mas também a expressão dos valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão. Trata-se, pois, da instituição de um conjunto de ações, valores, modos de sentir, pensar e agir, que orientam as escolhas e decisões tomadas no processo de desenvolvimento profissional sobre situações, conhecimentos e práticas. Ou seja, formas de desenvolver a profissão que orientem as escolhas e decisões político-pedagógicas na produção do ofício, considerando a realidade concreta e as condições com as quais se produz essa profissionalidade (cf. SACRISTÁN, 1999; LUDKE & BOING, 2004).

É nesse sentido que, ao mesmo tempo em que a profissionalidade se apresenta regulada pelo controle social e institucional, também conta com os próprios elementos de sua natureza para enfrentamento e superação dessa regulação. É um processo dialético de produção da profissão e da instituição escolar, o que implica a busca coletiva e continuada pela articulação entre o desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola.

Nessa perspectiva de intermediação entre formação docente, profissionalidade e desenvolvimento da escola, observamos que a formação de professores envolve uma ampla rede de situações, contextos, referências, relações de poder, de conhecimento, de valores e de experiências que isentam os professores de se responsabilizarem, somente a si, pelo desenvolvimento profissional. Essa formação se ancora nas condições estruturais e políticas que favorecem os processos de identidade pessoal, profissional, profissionalidade e profissionalização da docência, tanto no campo quanto na cidade, tanto na escola como na comunidade.

Assim, considera-se que a formação de professores não pode prescindir de princípios formativos, como: de uma consistente formação teórica e disciplinar – específica da sua área de atuação; da relação teoria-prática (*práxis*); da participação e produção de pesquisa científica; da garantia de espaços e situações de valorização do professor e do trabalho docente, discutindo a natureza do trabalho docente; e, por fim, da articulação dos processos de formação, identidade e profissionalidade com a produção da escola, ou seja, um trabalho articulado entre formação docente, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola.

Por isso, também, defendemos a tese de que, diante do avanço do sistema capitalista, somente o trabalho coletivo entre pares e entre escola e universidade pode aprimorar o desenvolvimento do trabalho docente no sentido da melhoria da sua qualidade. Além disso, somente por meio do trabalho coletivo, poderão ser construídas alternativas de enfrentamento do controle e regulação do sistema social produtivo capitalista sobre a docência. O argumento crucial dessa defesa sustenta-se na materialidade do trabalho docente, do exercício da docência, na escola e em qualquer outro lugar que se faça necessário, haja vista as formas de cooptação do sistema capitalista sobre o trabalho e, na mesma medida, sua própria capacidade de se superar pela sua dimensão “intelectual transformativa” e pela força de mobilizar sua “subjetividade autêntica”.

Em síntese, concordamos que o trabalho e o trabalhador existem, sendo indispensáveis ao sistema capitalista atual. Contudo, a classe-que-vive-do-trabalho se encontra cada vez mais refém do modelo capitalista que rege e regula a sociedade. Os docentes e o trabalho pedagógico estão subjugados pela lógica do capital e do projeto neoliberal em vigor. Tais considerações se aplicam adequadamente aos docentes e ao seu trabalho, sobretudo porque se encontram inseridos no contexto dessa lógica. Para Antunes, (2009), os docentes compõem a “classe-que-vive-do-trabalho” e, como tal, vivenciam no cotidiano do trabalho e da vida a exploração e contradições do sistema socioeconômico.

Nesse contexto, observamos que há uma intencionalidade política implícita nas reformas educacionais, na burocratização do ensino e na gestão escolar que, muitas vezes, desfavorece o fortalecimento da identidade e profissionalidade docente, à medida que não favorece e não valoriza a criatividade, a autonomia, a autoridade, a experiência e o conhecimento do professor sobre o ensino.

A identidade docente, seja daquele que atua no campo ou na cidade, se constitui no processo pelo qual o profissional trabalhador se aproxima e se distancia do vínculo de pertencimento ao ofício que desenvolve. Trata-se, então, do autorreconhecimento do próprio trabalho, o qual se fortalece ou se enfraquece conforme a interação e o impacto pelos quais tal processo afeta o docente, incorrendo, ao mesmo tempo, na forma como é enfrentado e nas consequências explícitas ou implícitas pertinentes ao exercício da docência. Portanto, como expõe Codo (1999), a margem de luta pela autonomia e condições de trabalho aumenta ou diminui, de acordo com o resultado obtido.

No caso do trabalho docente no campo, cuja abordagem será realizada no próximo capítulo desta tese, evidencia-se o mesmo contexto, a mesma lógica, os mesmos mecanismos de alienação. Talvez, por isso, o debate acerca do projeto de Educação do Campo tenha ganhado, nos últimos 14 anos, uma ampliação tão significativa, pois esta se constitui por elementos que vão além de uma proposta pedagógica, para se arvorar como perspectiva de um projeto de sociedade, defendido efetivamente pelo coletivo dos trabalhadores do campo e dos respectivos movimentos sociais e sindicais do campo. Nesse sentido, Molina aponta:

Essa participação dos Movimentos Sociais e suas lutas pela igualdade explícita que a educação do campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. (MOLINA, 2010, p. 140)

Podemos, então, observar que o trabalho docente, na proposição da Educação do Campo, encontra-se singularmente imbricado ao contexto de luta, de ações contra-hegemônicas e de processos coletivos protagonizados pela classe trabalhadora do campo. Tais circunstâncias favorecem o fortalecimento dos processos identitários, a profissionalidade e o exercício docente. Entretanto, não se deve negar que o momento atual continua sendo de disputa política, ideológica e econômica, pois a Educação do Campo é a contradição, é a materialidade da resistência dos camponeses no contexto hegemônico do capitalismo. Portanto, embora, muitas vezes, o trabalho docente no campo esteja imbuído da singularidade da luta e do vínculo junto aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, ele também é refém do sistema socioeducativo e econômico em que está inserido.

CAPÍTULO 2

O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA POR OUTRA LÓGICA DE TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, trataremos de questões específicas que envolvem a disputa por um projeto de sociedade do campo. Para tanto, consideramos que se faz imprescindível a compreensão de determinadas questões que são a mola propulsora a partir da qual se origina o movimento de luta dos trabalhadores do campo por terra e educação e que, por conseguinte, constituem a base de sustentação de um projeto de campo contra-hegemônico, no qual seja possível a construção da soberania alimentar e de cuidado com o meio ambiente, com a vida e com as pessoas.

Objetivamos apresentar elementos que caracterizam o jogo de interesses do capital em contrapartida aos dos trabalhadores camponeses. Por uma perspectiva analítica, pretendem-se evidenciar as relações sociais, políticas e econômicas, e suas implicações, nos processos formativos de crianças, jovens e professores que atuam nas escolas rurais.

Para isso, consideramos, de antemão, que são muitos os desafios no enfrentamento das circunstâncias a que estão submetidos os estudantes, os professores, a escola e a comunidade, porque são muitas as contradições existentes no âmbito da realidade do campo, sobretudo no âmbito da escola do campo e das relações sociais ali produzidas. Por isso mesmo, o trabalho coletivo entre as quatro instâncias fundamentais dos processos educativos (escola, alunos, professores e comunidade) pode ser a possibilidade concreta para o enfrentamento dos desafios e contradições existentes no atual contexto histórico das sociedades camponesas, como será defendido nas seções deste capítulo.

2.1. Trabalho no Campo, disputa e a emergência de um novo projeto de sociedade

“Debulhar o trigo
Recolher cada bago do trigo
Forjar no trigo o milagre do pão e
Se fartar de pão
Decepar a cana
Recolher a garapa da cana

Roubar da cana a doçura do mel,
 Se lambuzar de mel
 Afagar a terra
 Conhecer os desejos da terra
 Cio da terra, propícia estação de
 Fecundar o chão.”

(NASCIMENTO, Milton & HOLLANDA, Chico B. 1976)

A letra da canção “O cio da Terra”, acima apresentada, chama-nos a atenção, nos instiga a refletir sobre a função social da terra, sobre a similaridade e a relação intrínseca entre os ciclos de produção do trigo e da cana, pelo homem, e a reprodução da vida humana, a qual deveria se caracterizar por produção/trabalho e vida digna, boa e farta para todos aqueles que da terra quisessem extrair o pão de cada dia.

Porém, a atual conjuntura social nos revela um cenário distinto e oposto a essa relação intrínseca. Os dados estatísticos relacionados às políticas redistributivas são vergonhosos para a dimensão, grandeza e quantidade/qualidade da produção/trabalho do povo brasileiro. Segundo Silvo Caccia Bava (2014), a partir de dados recolhidos pelo Datafolha em novembro de 2013, “[...] Os brasileiros são pobres: 66% da população tem renda individual mensal igual ou menor a R\$ 21/dia. Contrastando com essa pobreza, 1% dos proprietários rurais detém 50% das terras cultiváveis, e os 10% mais ricos ficam com 73% da riqueza nacional. [...]”.

Tais dados evidenciam os níveis de desigualdade social do Brasil, que tem suas raízes fincadas na lógica capitalista de concentração de capital pela exploração do enorme contingente de trabalho humano, em processos de discriminação e desvalorização da força de trabalho, tal como argumentamos no capítulo anterior. Essa constatação nos força a afirmar que não só o trabalho na indústria, na empresa, na prestação de serviços ou o trabalho intelectual são fontes de sustentação de acumulação do capital, mas também o trabalho no campo. A terra, como meio de produção, concentrada nas mãos de quem não trabalha sobre ela, tem sido alvo de igual ou maior exploração do trabalho, de grande parte de sua escravização e até do uso do trabalho infantil.

À medida que os latifundiários veem possibilidades estratégicas de ampliação de capital na monocultura, na grande concentração de terras, na tecnologização da produção agrícola, na alteração genética de sementes e no uso indiscriminado de agrotóxicos, passam a articular manobras políticas que favoreçam o seu processo de enriquecimento em detrimento da garantia do espaço territorial dos camponeses e das condições de produção da agricultura familiar, dos assentados de reforma agrária e das comunidades tradicionais que vivem do campo e nele trabalham.

Recentemente – queremos dizer nos últimos 20 anos –, o termo “agronegócio” tem se tornado cada vez mais comum no vocabulário acadêmico, jornalístico, político e, até, do senso comum, sendo vinculado à expansão da agricultura e pecuária brasileira e ao crescimento econômico rural. Mas não é somente isso. Segundo Leite & Medeiros (2012), o uso desse termo e suas relações com a industrialização e modernização da produção em atividades agropecuárias, além de se referir ao crescimento de produção, envolve, sobretudo, processos sociais, econômicos, políticos e institucionais, os quais integram um conjunto de atividades e formas específicas de gerenciamento da produção, desde o espaço territorial até o seu escoamento para dentro e fora do país.

Assim, o “agronegócio” é a expressão de relações econômicas que envolvem comercialização, tecnologia e financiamento entre o setor agropecuário e o industrial “[...] (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços [...]” (LEITE & MEDEIROS, 2012, p. 79).

Se, no campo do sistema capitalista, a finalidade maior da produção é a acumulação de capital, ampliação de lucro e a tecnologização dos meios de produção, essa perspectiva de produção refere-se também à produção agropecuária, e o “agronegócio” é a representação de maior expressividade do sistema capitalista no campo. Para isso, há um vasto investimento político e estratégico, por parte dos detentores do capital, a fim de que tal finalidade capitalista se concretize. Em outras palavras, o crescimento do agronegócio exige que se estabeleçam relações propícias entre esses detentores e o Estado, para que haja, ainda mais, políticas públicas que favoreçam as grandes produções e os sistemas agropecuários – tudo isso em nome do desenvolvimento econômico do país.

Contudo, não são relações e manobras simples, naturais, justas ou dignas entre os homens, o Estado e a sociedade, uma vez que dizem respeito à produção apenas como valor de troca, de mercadoria, de comercialização em grande escala de uma dada monocultura, visando ao acúmulo de riqueza particular, individual, privada, sobrepondo-se a tudo e a todos. A esse respeito, Bava argumenta:

O agronegócio quer continuar abrindo novas fronteiras para o gado e plantações, degradando o meio ambiente, destruindo as florestas, contaminando as águas com agrotóxico, expulsando a agricultura familiar. As mineradoras querem entrar nas reservas indígenas e explorar de maneira predatória os recursos minerais do país. [...] E os empresários exportadores, principalmente de commodities, querem ferrovias, portos, energia, melhores condições que alavanquem seus negócios, tudo isso financiado pelo dinheiro público. [...]. (BAVA, 2014)

Todas essas manobras políticas ocorrem em detrimento dos direitos daqueles que vivem da terra, daqueles que têm, na produção agrícola ou agropecuária, sua condição de subsistência e/ou de produção, estritamente vinculada ao próprio trabalho, processo e administração da família.

Na atual conjuntura, o agronegócio tem sido um dos mentores do capitalismo no campo. Em seu projeto, o que importa é a geração de lucro, e, para tanto, as relações são de exploração e alienação dos trabalhadores rurais, os quais são tratados como operários de uma indústria e não como agricultores, como bem observa Monteiro (2012).

Ademais, o avanço do agronegócio nas relações comerciais, bem como sua propagação como indispensável ao desenvolvimento econômico do país, sugere a depreciação de outras práticas de produção agrícola que se contrapõem à lógica da “revolução verde”¹⁵, como aquelas utilizadas pelos povos do campo e da floresta pelos princípios da agroecologia¹⁶, por exemplo.

Em virtude desse impasse, cada vez mais nos deparamos com dados que evidenciam o crescimento do êxodo rural, a degradação do meio ambiente, a ampliação da violência no campo, com assassinados de lideranças de movimentos de luta, e despejo e/ou expulsão do homem da terra, seu lugar de origem. Nessas condições sociais, únicas para um grande contingente de camponeses, impera um intenso processo de desigualdade social, ao qual o sociólogo Clemente Grans Lúcio imprime a seguinte opinião:

A desigualdade é uma construção social e histórica, contraditoriamente ampliada pelas revoluções industriais, que, desde o século XVIII, progressivamente criam capacidade econômica de atender às necessidades materiais de todos e, potencialmente, promover bem-estar e qualidade de vida para toda sociedade. Entretanto, não é isso que se observa ainda hoje, pois, segundo diferentes estudos, a desigualdade segue crescendo no mundo e as distâncias entre ricos e pobres ampliaram-se muito nos últimos anos. (LÚCIO, 2014, p. 7)

Não sem razão, movimentos de lutas sociais do campo têm procurado dar visibilidade às contradições que o projeto do agronegócio impõe à realidade social do campo brasileiro. Esses têm enfrentado e resistido às campanhas midiáticas de criminalização dos movimentos de luta sociais, têm afrontado o governo com relação ao fechamento de escolas rurais, têm

¹⁵ “[...] substituição de ecossistemas naturais por monocultivos e com a expulsão de populações tradicionais dos territórios, causando grande destruição de agroecossistemas diversificados, construídos ao longo de séculos por essas populações. Esse modelo agrícola provoca grande artificialização dos ecossistemas. A biodiversidade dá lugar aos monocultivos. Os nutrientes são fornecidos às plantas por meio de fertilizantes sintéticos. [...]” (MONTEIRO, 2012, p. 67).

¹⁶ “[...] conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) ‘que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura’”. (LEFF, 2002, *apud* GUBUR & TONÁ, 2012, p. 57).

buscado fortalecer sua organização interna e têm colocado em discussão as questões que definem a problemática da luta de classe no meio rural.

Em entrevista a Isis Pacheco, para a página do MST, Alexandre Conceição, membro da Coordenação Nacional do MST, avaliando a realização do 6º Congresso Nacional do MST, ocorrido no período de 10 a 14 de fevereiro de 2014, afirma que, a partir do lema do Congresso – “Lutar e Construir Reforma Agrária Popular!” –, “[...] a proposta política [do movimento é] de construir a reforma agrária popular, um projeto que distribua a terra, produza alimento saudável e que proporcione oportunidades para a juventude se manter no campo” (PACHECO, 2014).

Por movimento de luta social, entende-se “[...] a expressão das contradições sociais que instiga a organização da classe ou de grupos específicos em direção a determinados objetivos guiados por determinado projeto que exige a participação efetiva de indivíduos” (SANTOS, 2011, p. 141).

Segundo Stedile & Fernandes, a luta dos camponeses se dá em torno da vocação natural dos trabalhadores pela terra:

[...] Antes eles eram arrendatários, meeiros, filho de agricultores que ainda moravam no fim da roça do pai. Agora eles não conseguem mais se reproduzir no campo, estão sendo expulsos da terra. Então resolvem se organizar e lutar para continuar como agricultores nos seus estados de origem. (STEDILE & FERNANDES, 1999, p. 18)

No caso do MST, este “[...] se originou no sul em função de um conjunto de fatores, que tem suas raízes nas condições objetivas do desenvolvimento da agricultura” (STEDILE & FERNANDES, 1999, p. 18), mas também em relação direta e intrínseca com outras lutas, como aquelas vinculadas ao Movimento das Ligas Camponesas, ocorridas no Nordeste nas décadas de 50 e 60, e àquelas “[...] que já ocorriam, simultaneamente, nos Estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul [no final da década de 1970]” (STEDILE & FERNANDES, 1999, p. 19).

São, sobretudo, ações de enfrentamento do projeto de sociedade vigente, que está ancorado no sistema capitalista, pautado por políticas neoliberais, conservadoras e reacionárias, em detrimento dos direitos dos trabalhadores e a favor da exploração da força do trabalho no campo e, agora, mais que antes, da expulsão dos povos do campo do seu território.

A agricultura camponesa é o contraponto ao que hoje se denomina “agronegócio”, pois:

o modo de fazer agricultura e de viver das famílias, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que apropriam do resultado dessa alocação. (COSTA, 2000, *apud* CARVALHO & COSTA, 2012, p. 26)

Assim, o camponês tem características específicas e um modo de vida peculiar para sua reprodução social, que em nada tem a ver com a relação de valor de troca ou produção de mercadoria das atividades agropecuárias. Conforme nos referimos anteriormente, o camponês construiu, ao longo da história, concepções e práticas de vida familiar, produtiva, cultural e social ancoradas em uma relação intrínseca com a natureza, de tal forma a produzir uma identidade e uma compreensão de formação social peculiares. Talvez, por isso, tenhamos hoje significativos movimentos e organizações sociais populares no campo, reivindicando direitos, condições de reprodução social, educação e outros aspectos sociais, culturais e econômicos. Além do MST, podemos citar também outros movimentos, como CONTAG, MMC e MAB, por exemplo.

Sobre esse assunto, Carvalho & Costa complementam:

Os camponeses instauraram, na formação social brasileira, em situações diversas e singulares, mediante resistência de intensidades variadas, uma forma de acesso livre e autônomo aos recursos da terra, da floresta e das águas, cuja legitimidade é por eles reafirmada no tempo. Eles investiram na legitimidade desses mecanismos de acesso e apropriação, pela demonstração do valor de modos de vida decorrentes da forma de existência em vida familiar, vicinal e comunitária. [...] (CARVALHO & COSTA, 2012, p. 26)

Todavia, não se pode desconsiderar que os camponeses são parte integrante da sociedade capitalista, estando submetidos às ofensivas do capital. Nesse sentido, “[...] são dois paradigmas profundamente distintos de como se faz agricultura: o camponês e o capitalista” (CARVALHO & COSTA, 2012, p. 30). Então, é grande a vulnerabilidade do camponês à submissão do projeto do capital, assim como são grandes os desafios que se apresentam aos movimentos de luta social do campo pela superação do paradigma vigente.

A emergência de outro projeto de campo, que seja regido não pelo lucro a ser obtido indiscriminadamente pela concentração de terra e produção de mercadoria agropecuária, é fato diante dos riscos a que o homem está submetido com o avanço da tecnologização e artificialização da produção agrícola. É necessária a superação do atual modelo de desenvolvimento agrário, de modo que seja possível “[...] realizar o milagre do pão, se fartar de pão, roubar da cana a doçura do mel e se lambuzar de mel...”, como diz a letra de Milton Nascimento & Chico Buarque (1976).

Para isso, faz-se indispensável o fortalecimento dos Movimentos Sociais Populares do Campo e, simultaneamente, a implementação de um projeto cujos princípios basilares devam ser pautados no cuidado e na defesa da vida, na produção de alimento saudável, na preservação das sementes crioulas, do solo, das águas, das florestas, a fim de se alcançar a reprodução da vida digna no campo, povoado de gente, e também a soberania alimentar pelo intenso e continuado processo de consciência política e organizativa dos trabalhadores camponeses.

Nesse sentido, veremos, na seção a seguir, concepções, práticas e perspectivas do movimento da Educação do Campo, intrinsecamente relacionado à luta dos trabalhadores rurais pelo direito à educação e aos processos formativos, historicamente negados.

2.2. Educação do Campo ¹⁷

“A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital.” (STÉDILE, 1999)

Segundo Grynspan (2003), no período que compreendeu os governos de Collor (1989) e FHC (1994 a 1998), o MST se reorganizava para reverter o refluxo de sua força imposto por aquele cenário histórico em que reuniam, como uma só coisa, o debate político e econômico.

No cenário educacional mais amplo, houve a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (BRASIL, 1996) e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1998), além da implantação da avaliação de alunos e professores em larga escala.

Cabe salientar que a década de 90 é marcada por um contexto em que presenciamos o aprofundamento de políticas neoliberais, o recuo do Estado no desenvolvimento de políticas públicas sociais, a escassez de financiamento público para atender os serviços de bem-estar social (como saúde, educação, segurança e mobilidade), o sucateamento e a privatização de várias instituições públicas, entre outros fatos danosos, principalmente, para as populações mais carentes. Essa década também refletiu a crise do capitalismo iniciada nos anos 70, pois a economia nacional apresentava altos índices de inflação, com a conseqüente desvalorização da moeda, conforme Grynspan (2003) explica.

¹⁷ “Quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e o trabalho no meio rural” (FERNANDES; CERIOLL; CALDART, 2004, p. 25). [embora cada grupo étnico-político tenha suas especificidades de luta e de agenda política].

Logo, paralelamente à situação de engessamento do debate político para a Reforma Agrária Popular, os Movimentos Sociais Populares do Campo, em particular o MST, demarcaram esse período com a criação, em 1992, da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab) e com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997. Segundo Stédile & Fernandes (1999), esse evento reuniu mais de 700 educadores, professores de 1º grau das escolas de assentamentos, e fora realizado na Universidade de Brasília. Stédile & Fernandes (idem) argumentam que esse fato político impulsionou qualitativamente as ações do movimento porque deu visibilidade à luta dos camponeses e esclareceu que esta não se restringia à posse da terra, mas também buscava democratização do conhecimento para um número maior de pessoas, no intuito de incluir esta última como uma condição elementar na construção da Reforma Agrária Popular, entendida aqui da seguinte forma:

É um programa de luta que tem em sua base uma análise coletivamente construída sobre a realidade atual, especialmente para compreensão do bloqueio que sofrem hoje as políticas, mesmo parciais, de reforma agrária em nosso país, na relação com o desenvolvimento e crise do capitalismo no mundo. (MARTINS *et al.*, 2014, p. 6).

Dessa realidade social, emergiu o então Movimento de Educação no e do Campo.

Todo o aparato político e econômico das três últimas décadas do século 20 constituiu as contradições sob as quais a luta de classes entre os capitalistas e os trabalhadores rurais se materializou. Esses fatos nos levam a afirmar que o Movimento da Educação do Campo pode ser considerado uma síntese do processo de consciência política dos trabalhadores sobre seus direitos e sobre sua condição de vida e de trabalho, no sentido que Marx & Engles (2009)¹⁸ atribuíram à consciência. Para tais teóricos, “[...] A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real [...]” (MARX & ENGELS, 2009, p. 32). Ou, em outras palavras, “[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (IDEM).

O Movimento da Educação do Campo, já em 1998, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, assumia como proposta elementar “[...] ser uma ação educativa no sentido da contra-hegemonia, capaz de contribuir com a promoção de profundas transformações na sociedade brasileira” (MOLINA, 2010, p. 137).

¹⁸ A versão original data de 1932.

Se, nos anos 90, o aparato político e econômico daquele momento histórico evidenciou as contradições que mobilizaram uma dada perspectiva de educação, um projeto de Educação do Campo, na atualidade – ou seja, passados 16 anos –, notamos que foram muitas as conquistas no âmbito de políticas públicas para a educação¹⁹, mas ainda persistem as contradições, embora o cenário político e econômico seja distinto daquele de outrora.

Quando, na primeira seção deste capítulo, fizemos algumas análises sobre a relação da disputa entre capital e trabalho no campo, as constatações a que chegamos – relativas à exploração da força de trabalho, à expulsão dos camponeses do seu território e à negação dos direitos dos trabalhadores camponeses – caracterizam-se como as contradições da atualidade, sob as quais a luta de classes se sustenta, e torna cada vez mais necessário o fortalecimento da proposta de Educação do Campo.

Nesse sentido, além de se constituírem como síntese de consciência política, as concepções e práticas da proposta da Educação do Campo forçam o governo a se posicionar em relação às demandas dos povos do campo, bem como estabelecem processos contínuos de trabalho (demandas e proposições) entre os setores orgânicos dos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Portanto, “[...] A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257, grifo do autor).

A Educação do Campo emerge do protagonismo dos trabalhadores do campo organizados. De acordo com Caldart (2012), ela é sustentada por três pilares fundamentais: (I) o sentido de campo – tal como analisado na seção anterior deste capítulo e amplamente discutido por Carvalho & Costa (2012); (II) Educação no e do Campo – de perspectiva emancipatória e omnilateral; e (III) luta por políticas públicas que venham atender as demandas dos trabalhadores camponeses.

Assim, a Educação do Campo pode ser entendida como uma bandeira de luta dos Movimentos Sociais Populares do Campo, que pressionam a transformação da realidade educacional à medida que fazem valer seus direitos. Os camponeses propõem um projeto de educação que não se limita apenas à escolarização das crianças, jovens e adultos que vivem no campo, mas também envolve a cultura, a produção de valores de cunho socialista, a formação para o trabalho e o profundo diálogo com a realidade social do campo – “[...] o que

¹⁹ Por exemplo, o Pronera e o Procampo, os quais serão analisados mais detalhadamente a diante.

significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa” (CALDART, 2012, p. 260).

Todavia, isso não ocorre sem tensões nem conflitos, pois, como afirma Caldart:

Lutar por políticas públicas parece ser agenda da ‘ordem’, mas, em uma sociedade de classe como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. [...]. (CALDART, 2012, p. 560)

Mais uma vez, deparamo-nos com as evidências de que, somente pelo confronto com o projeto do capital, será possível avançar na construção da transformação da realidade educacional e social.

Nesse sentido, o projeto de Educação do Campo carrega consigo uma peculiaridade qualitativa, pois articula finalidade, conteúdo, forma e avaliação em seu processo de construção. Além disso, esse projeto explicita a intencionalidade comum entre os trabalhadores do campo organizados, que é contribuir com a construção de projeto de Educação, de Campo e de país. Também compreende a educação como direito e tem consciência de sua importância no processo de luta pela transformação da sociedade, além de se constituir como possibilidade concreta de acesso ao conhecimento escolar sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade. Na sequência, esse projeto está respaldado pela relação intrínseca entre seus objetivos e a realidade camponesa onde os processos educativos estão inseridos, logo não se trata de uma educação estanque, fragmentada, amorfa e alheia ao que ocorre na vida, e sim o inverso. Por último, é um projeto em constante revisão, que mobiliza reflexões, estudos e práticas para atestar o alcance de sua intencionalidade, a exemplo de sua agenda política.

Dessa forma, a Educação do Campo é uma prática social, porque pensada e exercida a partir de um coletivo, que se preocupa não apenas com os processos educativos em si, mas, sobremaneira, com as dimensões da formação humana e sua estreita ligação com a produção da existência, como Caldart esclarece:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo com a formação humana e produção da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado e livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesse processo. (CALDART, 2012, p. 263)

Em consonância, cabe ressaltar que encontramos no projeto de Educação do Campo a realidade social do campo, a cultura e a identidade dos camponeses, seus valores de parceria, coletividade e solidariedade. Essa realidade social é o seu pilar de sustentação, de onde

surtem as proposições formativas que a ela própria devem retornar como possibilidade de mudança para melhoria da vida.

Mas, como já fora aqui relevado, não se trata de um ideal particularizado, individual, de exploração ou discriminação, como o faz o projeto do capital. Trata-se de um trabalho coletivo, de ações contra-hegemônicas pelos princípios, características e especificidades da agricultura camponesa, da agroecologia, da soberania alimentar, do cuidado com a terra e com a natureza em sua totalidade, da superação do latifúndio, do monocultivo e da desigualdade social no campo e na cidade.

Nesse sentido, chamamos atenção para outra característica elementar da Educação do Campo: suas ações se deram e têm se dado a partir dos sujeitos coletivos de direitos. Esses sujeitos compreendem uma dada organização política em torno de objetivos comuns e práticas sociais que sejam condizentes com objetivos que apontem alternativas de melhoria de vida, como a luta “[...] pela garantia de seus direitos, quer sejam estes já positivados, ou ainda em processo de reconhecimento pelo sistema jurídico” (MOLINA, 2010, p. 139). Por estarem em coletivo, esses sujeitos reúnem capacidades significativas de problematizar e transformar a realidade, conforme a reflexão de Pontes:

Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum. E, assim, instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras. (PONTES, 2012, p. 724)

Consideramos relevantes tais assertivas porque o coletivo representa interesses comuns, ancorados em necessidades humanas que mobilizam organizações, ações e lutas para sua satisfação, bem como representa força, coesão, legitimidade e autenticidade das questões colocadas em xeque.

No caso do movimento de luta social pela Educação do Campo, reivindica-se justiça quanto à universalização do direito à educação. Nesse sentido, novamente concordamos com o posicionamento de Pontes:

Os direitos não são resultado da criação abstrata de homens e mulheres letrados e iluminados, afastados da realidade social, mas *são*, enquanto expressão das necessidades humanas, *os poderes/deveres definidos pelas relações que se produzem dentro da sociedade*, os quais atravessando o processo legislativo, podem se transformar em direito positivado e permanecer na sociedade como prática social. (PONTES, 2012, p. 724, grifos do autor)

Desse modo, o projeto de Educação do Campo não se restringe a um projeto de ensino, embora o contemple. É um processo de intervenção intencional nas relações sociais

estabelecidas na escola, no campo e na sociedade brasileira, visando a uma perspectiva de transformação social.

Ao longo dos últimos 15 anos, vem-se registrando um novo processo de escolarização dos povos camponeses, embasado nos princípios formativos da Educação do Campo, que contempla desde a Educação Infantil até a pós-graduação *lato sensu*, como é o caso dos cursos de Residência Agrária, vinculados ao Pronera, ou do curso de Especialização em Ensino de Ciências, ofertado pela UnB em parceria com o CETEC-UnB/Planaltina, Pronera e Secadi/MEC, além da alfabetização de jovens e adultos (EJA) e dos cursos profissionalizantes amplamente financiados pelo PRONATEC.

Isso, decerto, não significa dizer que a problemática da educação no meio rural está resolvida, mas que se trata de alguns resultados da luta coletiva dos trabalhadores camponeses ao longo de suas histórias de lutas. Nesse sentido, Molina argumenta que:

Em seu percurso histórico recente, exatamente pela luta e pelo protagonismo dos sujeitos coletivos, a Educação do Campo foi instituinte de direitos. Alguns já inscritos em lei e não materializados, como a própria garantia do direito à educação escolar, e outros criados e positivados por ela a partir das ações coletivas que desencadeou.

Diferentes práticas e conquistas traduzem esta ação instituinte, do direito a ter direitos, materializadas pela ação dos sujeitos coletivos no âmbito da Educação do Campo. (MOLINA, 2010, p. 140)

Como exemplo de algumas práticas e conquistas, citamos as escolas itinerantes do MST, reconhecidas legalmente nos estados de Santa Catarina, Paraná, Goiás e Alagoas. Molina (2015) também destaca a implantação de 42 cursos em IES brasileiras, concebidos a partir das demandas dos Movimentos Sociais Populares do Campo e intitulados Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados em alternância de tempos educativos e configurando uma nova modalidade de graduação.

Nesse contexto de lutas, práticas e conquistas, a pressão por políticas públicas educacionais, desde suas origens, esteve presente como um dos motes fundamentais por uma Educação do Campo. Acerca disso, detalharemos, a seguir, alguns programas que se constituíram como materialidade de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e os marcos legais que as legitimam.

2.2.1. Políticas Públicas no âmbito do Projeto da Educação do Campo

Na caminhada de luta dos Movimentos Sociais Populares do Campo, podemos destacar importantes conquistas, frutos da luta política para garantia dos direitos dos sujeitos coletivos.

Dessa maneira, os marcos legais materializam a política pública à medida que lhe atribuem *status* de permanência, instituída no âmbito do ordenamento jurídico do Estado brasileiro, assim como são frutos da prática e da rica experiência dos povos do campo com as propostas educativas reivindicadas. Sobre isso, Molina detalha:

Elas [políticas públicas] traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivem dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializaram por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. (...). (MOLINA, 2012, p. 586).

Acrescenta-se a essa compreensão de políticas públicas a ressalva de que os direitos humanos são uma construção social e, por isso mesmo, não estão dados, prontos, acabados ou circunscritos em verdades absolutas. Em função dessa condição social, os direitos estão em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução, como também argumenta Molina (2012).

Ciente dessa prerrogativa sobre a construção de direitos e sobre seu acesso a eles, o movimento de luta em prol da Educação do Campo busca articular o projeto de campo à política pública da educação como unidade, como totalidade da luta. Assim, algumas conquistas já podem ser elencadas.

No conjunto dos marcos legais, destacamos as “Diretrizes operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” (04/2002), as quais reconhecem e tratam da identidade da Escola do Campo como instituição social que deve assegurar um trabalho pedagógico condizente com a realidade social camponesa em que está inserida, bem como legitimar, em seu artigo 2º, que a sua abrangência de atuação não se limita ao território camponês, mas se estende ao atendimento da população do campo independente de sua localização (cf. BRASIL, 2012).

O parecer 01º/2006 reconhece a Pedagogia da Alternância como uma modalidade do sistema de ensino a ser implementada nos Centros Familiares de Formação por Alternância e normatiza o tempo destinado às atividades comunitárias da escola. No nosso entendimento, este parecer representa um importante precedente para implantação da oferta de Ensino em Alternância de tempos educativos para todas as Escolas do Campo engajadas na luta política dos trabalhadores camponeses organizados.

Já o Decreto nº. 6.755 (janeiro/2009) institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A Lei nº. 11.947 (junho/2009) dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da Educação Básica. Segundo o texto da SECADI para apresentação dos marcos normativos, a relevância dessa lei se deve à universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública da Educação Básica e ao incentivo para aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e, preferencialmente, pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. (cf. BRASIL, 2012).

Destaca-se, ainda, o Decreto Federal nº. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Nesse Decreto, ressaltam-se os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a participação efetiva da comunidade e dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de tais projetos. O Decreto também faz referência à Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), instituída em novembro de 2007, com o objetivo de auxiliar o MEC na formulação, implementação e acompanhamento dessa política (cf. BRASIL, 2012).

Os programas nacionais destinados a atender as demandas da população camponesa organizada sobre a educação e formação de educadores são resultados concretos da luta dos trabalhadores do campo, assim como representam possibilidades concretas de se abrir fissuras no interior da estrutura do Estado e se mobilizarem transformações significativas para a superação do modelo de sociedade capitalista, tendo em vista que questionam a sociedade brasileira sobre os processos de exclusão do povo camponês em relação ao acesso à escola e a universalização da Educação Básica, evidenciam as contradições do nosso sistema social, econômico e educacional, bem como formulam projetos com outra perspectiva de Educação do Campo e de sociedade.

A título de exemplo, queremos destacar o Pronera e o Procampo, programas federais que atenderam (e atendem) às demandas formativas de jovens, profissionais da educação e da área agrícola. Em relação ao Pronera, Santos define:

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da

Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada. (SANTOS, 2012, p. 629)

Gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, o Pronera foi demandado com o objetivo de enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos da Reforma Agrária Popular, partindo, inicialmente, da alfabetização e formação de educadores assentados para, posteriormente, conquistar a ampliação de financiamento para os anos finais do ensino fundamental e médio, para os jovens e adultos que se alfabetizavam, chegando a cursos técnicos profissionalizantes e cursos superiores para os trabalhadores rurais assentados, conforme Molina & Antunes-Rocha (2014) revelam.

Com essa identidade e com tais proposições, o Pronera desenvolve, desde 1998, projetos educacionais para a alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio, para a modalidade EJA, ensino médio profissionalizante, ensino superior e pós-graduação. Segundo Santos (2012), o Pronera ainda tem como uma de suas ações formativas, em nível de pós-graduação *lato sensu*, o Programa Nacional de Educação do Campo: formação de estudantes e qualificação de profissionais para a Assistência Técnica – Residência Agrária.

Cabe registrar que o Pronera emergiu do movimento de luta camponesa, e sua execução se processa sob a luz das experiências pedagógicas desse movimento. Isto lhe atribui singularidade e êxito nas atividades que desenvolve, o que permite dizer que:

O Pronera tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no país. Em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento. Paralelamente à ampliação dos níveis de escolarização apoiados pelo Programa, foi-se viabilizando, a partir das parcerias com as universidades públicas, a diversificação das áreas de conhecimento propostas por esses cursos, com o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que aí vivem. (MOLINA & ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 230).

Ao longo destes anos de história do Pronera, foram muitos os encontros dos trabalhadores do campo para implementar projetos pedagógicos que “efetivamente permitem a entrada dos camponeses e suas organizações no interior das instituições de ensino, para pensar juntamente com os professores todo o processo” (SANTOS, 2012, p. 631).

Nesse sentido, reafirma-se que o protagonismo dos sujeitos do campo vai desde a elaboração da frente de luta pelo direito à educação até a formulação e acompanhamento do projeto pedagógico destinado à escolarização e formação dos sujeitos do campo.

Da mesma maneira, o Procampo é fruto da luta histórica dos camponeses organizados. Mas esse programa destina-se a apoiar, especificamente, a implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em parceria com a universidade, para potencialmente inseri-lo como curso regular da instituição nos anos seguintes. Trata-se, então, do atendimento da reivindicação dos Movimentos Sociais Populares do Campo por uma política nacional de formação inicial docente.

Segundo Molina (2011), os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e médio. Assim, os cursos prepararam educadores para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e comunitários.

A experiência do Procampo, lançado em 2006, estava vinculada a um PPP (piloto) elaborado em parceria com os movimentos sociais, a ser desenvolvido por quatro universidades federais: UFBA, UFS, UnB e UFMG.

Segundo Molina (2011), após o ingresso das primeiras turmas, a UFMG e a UnB diplomaram, com colação de grau, aproximadamente mais quatro turmas, e os cursos se tornaram permanentes, ou seja, com oferta regular²⁰. Atualmente, são 42 novos cursos a mais, já em andamento, em universidades federais de todo o país.

Ocorre que, se, por um lado, avança a oferta de vagas para o ensino superior e se amplia o acesso de docentes ao processo de formação inicial em nível superior, por outro, aumenta o desafio de que esse avanço e ampliação de oferta desses cursos não incorram em descaracterização do PPP defendido pelos Movimentos Sociais Populares do campo e, ainda, prescindam do protagonismo dos sujeitos coletivos no próprio processo de formação.

Contudo, destacamos que a implantação dessa política de formação inicial docente não se faz sem o reflexo de tensões e contradições do contexto social, político e econômico em que se situa a disputa por um projeto de campo e de sociedade entre a classe trabalhadora e a capitalista. A exemplo, podemos citar as reflexões contidas no documento do FONEC (2012), intitulado “*Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*”, as quais pontuam a correlação de forças na luta de classes expressa, por um lado, na vinculação da concepção de formação profissional ao modelo hegemônico da agricultura industrial, representado pelo Pronatec Campo (Pronacampo) e, por outro, “entre as ações previstas no Pronacampo, um

²⁰ Por oferta regular, entende-se a própria oferta e ingresso ininterrupto do curso de Licenciatura em Educação do Campo, anualmente, por processo seletivo, em consonância com o PPP do curso e normas internas da universidade.

eixo que guarda afinidades com as concepções históricas do Movimento da Educação do Campo é o da Formação de Educadores [Procampo].” (MOLINA & ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 239).

Dando seguimento a essa reflexão, a seção seguinte trata de outra frente de luta do movimento da Educação do Campo: a construção da Escola do Campo.

2.3. *Escola do Campo*

“Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas
Que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.
[...]

(SANTOS, 2006)

Parece-nos muito pertinente iniciarmos a análise das concepções, práticas e perspectivas da Escola do Campo pela leitura desses versos da canção “Construtores do Futuro”, de Gilvan Santos. Isso porque ela expressa a essência da natureza e intencionalidade da proposta educativa da Educação do Campo.

A Escola do Campo tem o papel elementar de contribuir com a materialidade de processos formativos em que os conhecimentos objetivem a formação e emancipação dos sujeitos do campo, e estes possam, a partir de tais processos, fazer leituras críticas da realidade social em que se encontram, fazer escolhas, tomar decisões de âmbito coletivo, bem como fortalecer as lutas e disputas políticas para a melhoria da vida e para a superação de injustiças e desigualdades sociais.

A Escola do Campo, em construção pela luta dos trabalhadores camponeses, assim se define como lugar “onde iremos aprender a sermos construtores do futuro” (SANTOS, 2006). É uma escola que exerce a sua função social a partir do diálogo e interações com a realidade da qual faz parte – “que tenha a ver com a vida da gente” (IDEM), com a vida dos povos do campo. Ou seja, é uma escola que desenvolve seu trabalho educativo e pedagógico a partir da materialidade da vida, da realidade social concreta do campo.

Não se trata apenas de partir dessa realidade ou partir do conhecimento prévio dos estudantes, mas também de tomar essa realidade, do trabalho camponês, e as relações sociais que a mobilizam e a constroem como centralidade de todo o processo. Deve-se tomá-la como raiz, como essência dos conhecimentos científicos e escolares a serem apreendidos pelos estudantes, para que tais conhecimentos sirvam de instrumentos na luta e resistência contra a lógica capitalista impregnada em todos os setores e segmentos da escola, ao longo da história e, também, contra sua expansão em territórios camponeses. Nesse sentido, Molina & Sá defendem:

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA & SÁ, 2012, p. 326)

Trata-se de uma perspectiva formativa complexa, e, por isso mesmo, desafiadora, pois o princípio de totalidade que a caracteriza inclui não só a apropriação do conhecimento científico, mas também sua articulação com a vida no campo e com a realidade social mais ampla, conforme pontuamos anteriormente.

O conhecimento científico, para estar a serviço dos sujeitos, precisa, intencionalmente, interagir com outros conhecimentos e necessidades que compõem a história de cada pessoa individualmente e dos respectivos coletivos. Logo, está longe de se constituir como neutro ou alheio; ele é datado, localizado em espaços e tempos específicos e peculiares ao movimento histórico que o determina.

Nesse sentido, a Escola do Campo, tendo como função social garantir o acesso ao conhecimento edificado pela humanidade ao longo da história e, também, de produzir conhecimento crítico sobre a realidade social que movimenta o mundo, deve ancorar-se na ciência e, concomitantemente, na formação de sentido.

Rolo & Ramos (2012), apoiados em Marx (2008), argumentam que:

A base de toda ciência, com o conjunto de relações sociais nas quais os homens vivem e se formam, mostrando que o trabalho, a cultura, a linguagem, em suma, a história do homem são uma condição inerente ao modo como se engendram os sentidos humanos e, por conseguinte, o conhecimento – a formação de sentido é um processo social. Para Marx, os homens se ‘efetivam’ objetivamente no mundo não somente por meio do pensamento, mas também pela formação de sentido, e a formação desses sentidos não é senão uma prática social. [...] (ROLO & RAMOS, 2012, p. 153).

Ao compartilharmos do pensamento de Rolo & Ramos (idem), adiantamos que o capítulo 3 desta tese abordará o contexto social em que a escola está inserida. Nesse

momento, pontuaremos a importância de o trabalho pedagógico interligar-se ao trabalho, à cultura, à linguagem, à história, etc., como condição elementar para qualificar os processos de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, os processos de produção do conhecimento científico e histórico sobre a realidade social.

Ademais, encontra-se nessa discussão sobre a função social da escola, sobre a docência e o respectivo trabalho de produção de conhecimento, bem como o estudo da realidade social, algumas das possíveis respostas para a indagação central de nossa pesquisa – como o trabalho docente articula o conhecimento e a realidade social dos sujeitos do campo?

Então, inferimos que no movimento dialético que envolve a apropriação do conhecimento e a formação social de sentido a Escola do Campo pode encontrar alternativas para realizar o trabalho pedagógico de perspectiva crítica e emancipatória.

A partir da trama social que envolve escola, ciência e realidade, podemos inferir que a ciência é: o processo pelo qual o cientista se propõe a conhecer a natureza, o mundo, a realidade, o homem de modo sistematizado, criterioso, não objetivo, mas objetivável; o conhecimento construído sobre um determinado objeto, a partir de um método particular; e/ou uma prática social elaborada processualmente pela leitura, experiência e interpretação do fenômeno em estudo e, portanto, não neutra.

Ocorre que, com o advento da ciência moderna, iniciado na Europa em meados dos séculos XVI e XVII, se materializou um contraponto ao conhecimento mítico e religioso, negando toda e qualquer relação que não pudesse ser comprovada empiricamente pelo método científico. Sujeito e objeto passaram a ser compreendidos como duas dimensões distintas, como duas realidades isoladas a partir das quais se garantiria a neutralidade científica.

Em larga medida, esse processo de demarcação científica também incidiu sobre a fragmentação da ciência, compartimentação e especialização do conhecimento científico produzido, classificando as ciências entre exatas, da natureza e sociais, com o firme propósito de subsidiar o processo produtivo fragmentado.

Nesse sentido, Freitas afirma:

Ora, no capitalismo monopolista o processo produtivo foi submetido a uma fragmentação sem precedentes. Para maximizar o lucro era necessário expropriar o processo de trabalho do trabalhador, separar o momento da concepção e o momento da execução e manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para estabelecer o controle do ritmo da qualidade. O trabalho é parcelado e sofre, com isso, profunda degradação (Braverman, 1977). Tornando-se íntima aliada do processo produtivo, a própria ciência não poderia ter escapado a tal fragmentação. (FREITAS, 2008, p. 106)

Assim, a compartimentação das áreas do conhecimento científico é uma produção social, dada não *a priori*, mas construída nas relações de produção, para garantir um determinado sistema econômico e uma respectiva sociedade.

Por isso, é preciso considerar a existência dos mecanismos de conformidade entre a ciência e o sistema social hegemônico, as limitações da nossa formação e da grelha de leitura a partir da qual imprimimos nossa ação no mundo e nos processos educativos em que nos envolvemos, refletindo constantemente sobre nossa condição social, pois, regularmente, corremos o risco de realizar pesquisas, tarefas diversas no campo da educação, proposição de currículos, seleção de conteúdos e, até mesmo, de interpretar a realidade sem o aprofundamento, as referências e as conexões que levem a cabo a *práxis* educativa e social no seu sentido único – unidade teoria-prática e transformação da realidade. Por isso, é importante advertir que:

A interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positivistas. (FREITAS, 2008, p. 91)

Então, compreendemos que a realidade social, a qual inclui vida e trabalho, é o elo entre as áreas de conhecimento. Quem irá definir o que estudar e que conhecimento produzir será a interação entre o professor, o educando e o contexto social em que a vida, a escola ou até mesmo a universidade estejam inseridos²¹. Portanto, a organização do trabalho pedagógico deve se pautar na vida e na realidade concreta do grupo que estuda. Essa realidade deve ser o eixo condutor da seleção de conteúdos e da organização curricular como todo.

Tais perspectivas devem ser elementares para a Escola do Campo em seu processo de produção de conhecimentos, pois o objetivo maior desse território da educação centra-se na formação de intelectuais orgânicos com condições de conduzir o protagonismo da classe trabalhadora. Urge, por conseguinte, que, paulatinamente, nas lutas e processos de disputa no campo, se vá transformando a lógica da escola edificada pelo sistema capitalista, em favor do projeto de Educação do Campo, como defendem Molina & Sá (2012).

Nesse sentido, a Escola do Campo distingue-se pela forma de sua organização e pelos princípios que orientam seu trabalho, quais sejam:

- Busca articulação com os diversos seguimentos da comunidade camponesa;

²¹ Aprofundaremos essa questão do âmbito da universidade nos processos de formação docente ainda neste capítulo, na seção que trata da formação de Educadores do Campo.

- Organizar o trabalho pedagógico a partir da realidade social concreta;
- Lutar para garantir o acesso ao conhecimento, inclusive aquele produzido na história da humanidade;
- Primar pela gestão e trabalho coletivos e pela auto-organização dos estudantes;
- Orientar-se pelo protagonismo dos sujeitos do campo, no âmbito da gestão e organização do trabalho pedagógico;
- Tomar o trabalho como princípio educativo;
- Buscar a superação do conhecimento fragmentado e a superação da dicotomia entre teoria e prática;
- Desenvolver um trabalho pedagógico relacionado à intensa participação no movimento dialético entre objetivo/avaliação.

Há uma intrínseca relação entre as concepções práticas e as perspectivas da Escola do Campo com a escola “desinteressada” ou a unitária. Esta última, defendida por Gramsci (1968), se caracteriza pela indissociação das dimensões intelectual e manual do trabalho. Ou seja, é uma escola onde se desenvolve o conhecimento integral e politécnico por meio do protagonismo dos sujeitos do campo em formação, pela constante interlocução com a comunidade local.

Além desse, o trabalho coletivo é outro de seus princípios pedagógicos basilares. Nesse, as pessoas definem, mutuamente, o que se fazer na vida escolar e como fazê-la, considerando a leitura crítica da realidade social e, sobretudo, o protagonismo dos sujeitos do campo. Constroem e trocam saberes, projetam e realizam atividades imanentes às necessidades concretas do próprio coletivo. Trata-se, então, de uma concepção de escola que, ancorada no movimento da Educação do Campo, se propõe a corroborar com o enfrentamento do sistema educacional vigente, conforme argumentam Molina & Sá:

Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. [...] (MOLINA & SÁ, 2012, p. 329)

Em princípio, a impressão que se tem sobre organização do trabalho pedagógico é relativa a organizar o trabalho escolar, em outras palavras, “colocar as coisas no lugar”. Embora o próprio verbo “organizar” sugira os sentidos de ordenar, classificar, distinguir, planejar, consideramos que organizar o trabalho pedagógico não é somente isso. No campo

das relações pedagógicas, o que parece um simples ato de ordenamento ou planejamento das ações toma para si uma força, uma dimensão grandiosa, porque, a partir do ato de organizar, se desenrola toda uma perspectiva formativa de sujeitos e, ainda, porque tais ações estão imbuídas do envolvimento e participação dos sujeitos e, por conseguinte, de intencionalidades.

Consequentemente, essas ações fortalecem ou enfraquecem a função social do trabalho pedagógico, à medida que a escola e seus sujeitos decidem por este ou aquele formato organizativo do trabalho escolar. Por isso, também se faz tão oportuna a afirmação de Luiz Freitas, de que a “Organização do Trabalho Pedagógico – OTP é uma área de estudo pertencente ao campo da teoria pedagógica.” (FREITAS, 2008, p. 94).

Essa compreensão de OTP exige o constante processo de reflexão sobre o trabalho escolar e as ações nele implementadas. Trata-se de um rigoroso processo de avaliação sobre os objetivos e andamentos destes, visando, cada vez mais, ao seu aprimoramento.

No tocante à OTP na Escola do Campo, entende-se que esta deve se pautar, sobretudo, no processo continuado de reflexão e avaliação de seus propósitos e resultados obtidos. Para que cumpra suas funções sociais (aquelas descritas nas páginas 102 – 103), faz-se imprescindível primar pela gestão coletiva da escola e por um trabalho pedagógico que seja organizado e executado, efetivamente, pelo coletivo escolar – estudantes, professores, coordenação pedagógica, gestores e comunidade.

No âmbito da Escola do Campo, o trabalho coletivo corresponde à responsabilidade coletiva do trabalho, como define Pistrak (2000). Logo, o trabalho coletivo significa muito mais que a reunião de um grupo para desempenhar uma tarefa. Requer, antes, a definição destas questões básicas na resolução de um problema: clareza da totalidade do trabalho a ser realizado, bem como a clareza das finalidades a serem atingidas com o trabalho, da tarefa específica de cada membro do grupo, além do acompanhamento, orientação e constante avaliação do processo pelo coordenador/professor e pelo grupo. Então, para Pistrak,

[...] Uma organização do trabalho desse tipo revela às crianças o sentido da divisão do trabalho; torna-se evidente para eles que diferentes esforços, vindos de vários lados, podem servir para realizar uma tarefa comum. [...]

[Assim] o coletivo é uma concepção integral, e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes aos indivíduos. A quantidade se transforma em qualidade. (PISTRAK, 2000, p. 158, 177).

Embora Pistrak se refira ao trabalho coletivo de crianças para realizar uma tarefa escolar, entendemos que essa definição pode ser atribuída a todo e qualquer grupo de trabalho que se desafie à realização de tarefas com a participação efetiva de pessoas que compõem um

grupo social, sobretudo quando o trabalho está diretamente relacionado a processos pedagógicos e formativos em escolas, nas universidades ou na comunidade.

A participação dos estudantes em proposições e decisões pedagógicas, com o apoio dos educadores, é considerada por Pistrak (2009) e Luiz Freitas (2010) uma atividade revolucionária, no sentido de romper com práticas pedagógicas tão conteudistas e verticalizadas que chegam a ponto do pleno estranhamento do estudante frente a seu próprio processo de aprendizagem.

Isso acontece porque o aspecto da responsabilidade individual e coletiva nesse processo tem largas contribuições formativas, à medida que as atribuições de cada um e do grupo estão interligadas a processos de acompanhamento, orientação e avaliação – nesse caso, uma avaliação de perspectiva formativa, que oportuniza um fecundo processo de aprendizagem ao exigir a constante reflexão sobre a ação, e que “[...] tem a finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais observadas [...]” (VILLAS BÔAS, B., 2011, p. 17).

Assim, o trabalho coletivo, quando integrado ao movimento da *práxis* criadora, se constitui como instrumento elementar para a construção da Escola do Campo, o cumprimento de sua função social, a formação de lideranças orgânicas que impulsionem a formação de consciência de classe, bem como o fortalecimento da luta pela superação do atual sistema social, econômico e educacional.

Nesse sentido, a experiência de trabalho coletivo, tal qual a responsabilidade advinda dessa prática, é elemento fundamental para o avanço do processo de auto-organização dos estudantes.

Com esses mesmos propósitos, juntamente ao trabalho coletivo, a auto-organização dos estudantes se constitui como outro elemento chave no processo de recriação da escola: o estudante deixa o lugar da passividade para assumir o lugar de efetiva participação em todos os espaços decisórios, desde a sala de aula, em parceria com o docente, até os demais espaços de gestão da escola.

Tais propósitos têm a ver com um intenso processo de alteração das relações estabelecidas na escola entre os sujeitos e, ainda, com o enfrentamento das relações de poder que conduzem a escola em comum acordo com o sistema educacional vigente; caso contrário, não será possível implementar as concepções e práticas da Escola do Campo.

A inserção do trabalho coletivo e da auto-organização dos estudantes como prática escolar e intencionalidade do trabalho docente se fazem elementares para a construção da emancipação da Escola do Campo, que, por estar inserida no contexto do sistema capitalista,

se encontra em constante confronto ideológico, político e pedagógico e, conseqüentemente, sujeita às mais acentuadas contradições.

A perspectiva de trabalho escolar ancorada no trabalho coletivo e na auto-organização dos estudantes provoca rupturas com as atividades rotineiras de ler, escrever e contar, ou com aquelas estagnadas no livro didático, para se dedicar, também, às necessidades de aprendizagem do conhecimento escolar, relativas ao ato de como aprender a ler criticamente a realidade social do campo e, ao mesmo tempo, ler criticamente a realidade social do Brasil e do mundo. Acerca disso, Pistrak esclarece o seguinte:

[a auto-organização dos estudantes] é uma linha de ação justa [por parte dos estudantes e do acompanhamento do educador]: em primeiro lugar, levar as crianças a participar na criação de um regime que seja seu, que seja razoável e que corresponda ao sistema geral da educação soviética, reservando para o educador um papel de companheiro mais velho, conselheiro, auxiliar. Em segundo lugar, formar, dirigir e desenvolver as preocupações das crianças, esclarecê-las, partindo de um ponto de vista social determinado, ou seja, fortalecer o coletivo infantil, inspirando-lhe o sentido da atividade social. (PISTRAK, 2000, p. 194)

Embora este autor tenha formulado suas proposições voltadas ao trabalho escolar no contexto da Pós-Revolução Russa, de outubro de 1917, a natureza e a intencionalidade da Pedagogia Socialista, caracterizada na citação acima, têm muito a contribuir com os processos educativos e formativos que compõem as bandeiras de luta da Educação do Campo, que são: construir a escola a partir do protagonismo dos sujeitos do campo, tomar a realidade social e a produção da vida no campo como elementos estruturantes da OTP específica da Educação do Campo.

Para refinar as duas últimas discussões desta seção, acerca dos elementos “trabalho coletivo” e “auto-organização”, os quais também se destinam à orientação do trabalho pedagógico da Escola e do Educador do Campo, iremos traçar, a seguir, algumas discussões e proposições referentes à organização do trabalho docente na Escola do Campo.

2.4. Uma perspectiva de trabalho docente na Escola do Campo

Tendo em vista os princípios, a natureza e a intencionalidade das proposições e características da Pedagogia Socialista, bem como sua similaridade com o projeto de Educação do Campo, em relação aos propósitos de vivenciar a atualidade no processo de ensino e com seu compromisso com os interesses da classe trabalhadora, conforme anunciamos anteriormente, tomamos Pistrak (2000, 2009) e Freitas (2008, 2010) como embasamento teórico para nossa análise nesta subseção.

Iniciemos pela seguinte afirmação de Pistrak, de cunho bastante significativo: “[...] Na escola, devemos ensinar o que pode ser útil mais tarde. Isso não quer dizer que neguemos a necessidade de fornecer conhecimentos científicos. Nada disso, não devemos reduzi-los, devemos oferecê-los sob uma forma mais científica do que na antiga escola” (PISTRAK, 2000, p. 119).

Essa proposição faz toda a diferença no conteúdo e na forma de a escola desempenhar suas tarefas pedagógicas, uma vez que a decisão da utilidade do conhecimento a ser ensinado carrega consigo três aspectos que a justificam e a diferenciam das práticas corriqueiras da escola capitalista, a saber: (I) sua utilidade é também uma preocupação curricular, no sentido da adequação dos conteúdos à série e idade dos educandos; (II) pensar a utilidade dos conhecimentos é como imprimir neles vida, movimento, pesquisa, pois essa utilidade tem relação direta com a necessidade concreta dos sujeitos e, portanto, o conhecimento toma-se reveste em outra importância para o estudante, o professor e a Escola do Campo; (III) a origem dessa utilidade está na vida em sociedade, na realidade social concreta em que os sujeitos estão inseridos, daí a necessidade de, no processo de conhecimento, realizar-se a leitura crítica da realidade, propor intervenção pelo trabalho e sua transformação em relação à melhoria da vida coletiva na comunidade.

Para isso, é necessária participação, responsabilidade, iniciativa coletiva e auto-organização. Ao incitar a vivacidade do processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento, que antes chegava como um objeto estranho, alheio, algo inalcançável, passa a ser produzido pelas próprias mãos do estudante, com o acompanhamento irrestrito do Educador do Campo.

Um trabalho dessa natureza não pode prescindir da intencionalidade do trabalho pedagógico, da definição de objetivos instrucionais e formativos, da escola e do trabalho docente que orientem as concepções e práticas pedagógicas que serão realizadas no processo formativo.

Então, segundo Pistrak (2000), a passagem do modelo de escola burguesa para a escola pretendida pela Pedagogia Socialista pode aproveitar alguns elementos da escola antiga, ainda que seus objetos e sua organização devam ser inéditos. Esses novos procedimentos e tarefas devem ser esclarecidos e comentados pela escola, pelos estudantes e educadores, bem como serem articulados aos novos objetivos condizentes com a construção da nova pedagogia revolucionária no seu conjunto, como Pistrak propõe:

Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e finalmente, que cada um

saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 2000, p. 31)

Reafirmamos que o trabalho docente na Escola do Campo não pode abdicar da natureza formativa e política de tais objetivos, pois dessa natureza se origina toda uma organização do trabalho pedagógico escolar que deve ser planejada coletivamente pelos docentes, estudantes e outros sujeitos da escola e da comunidade, edificando uma perspectiva de educação escolar para a emancipação humana, para o enfrentamento e transformação da educação que deseduca e do sistema socioeconômico que explora e oprime.

Nesse sentido, Luiz Freitas se posiciona da seguinte maneira:

Devemos combater ideológica e politicamente as propostas neoliberais e ‘tomar de assalto’ alguns instrumentos criados para tal. Nesse processo, não poderemos aceitar nem a conceituação nem o projeto político embutido nessas propostas e nesses instrumentos. [...] Não se pode recusar a descentralização do ensino, a democratização ou o aumento da participação da comunidade escolar na gestão da escola. Mas se pode tomar essa proposta de forma radical e reivindicar a escola para aqueles que a fazem – em especial para os alunos e professores. Talvez dessa forma consigamos, ao menos, acirrar a contradição entre educar/explorar. (FREITAS, 2008, p. 140)

Portanto, vale reafirmar que a intencionalidade e os objetivos da ação pedagógica são elementos fundamentais nesse processo de construção da nova escola e do trabalho docente nela desenvolvido. Esses objetivos, se articulados a um programa próprio de avaliação, de acompanhamento e de orientação do trabalho realizado e de seus resultados, possibilitarão que se encontrem condições favoráveis ao enfrentamento do sistema educacional capitalista e, enfim, se concretize a construção de uma Escola do Campo.

No tocante ao trabalho como princípio educativo, trata-se de uma concepção que toma o trabalho em seu sentido ontológico, como processo de socialização a partir do qual se compreendem o valor da vida de cada ser humano e as relações de produção e reprodução da vida. Em outras palavras, “[...] o trabalho como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano. Tal interiorização é fundamental, para não se formar pessoas [...] que acham natural viver do trabalho dos outros, explorando-os [...]” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012, p. 749).

Entretanto, não se trata do uso do trabalho considerado apenas em si mesmo, ou do trabalho desinteressado, mas daquele estritamente articulado aos objetivos da educação e do trabalho pedagógico que a escola almeja desempenhar.

Faz-se ainda necessário explicitar que, além da articulação do trabalho, como princípio educativo ou socialmente útil, com os objetivos da educação e da escola, ele deve ser

adequado às condições dos estudantes para efetuar-lo, dosado em comum acordo com conteúdo, forma e avaliação do processo pedagógico, bem com estar articulado ao contexto da realidade social em que o estudante está inserido.

Ou seja, se o trabalho na escola se limitar a mera tarefa, a um simples procedimento didático rotineiro, tal como tantas outras atividades escolares, passará a assumir o sentido de exploração, alienação, e não aquele formativo que intencionamos na construção da Escola do Campo.

Como Luiz Freitas (2010), acreditamos que, à medida que o trabalho se constitui como o motor que pode gerar a efetiva ligação entre teoria e prática, propiciando trabalho coletivo e auto-organização, vão sendo trilhadas algumas pistas de respostas para a seguinte pergunta: “[...] Como construir a *formação da juventude* levando-se em conta a escola como a agência que organiza o acesso às bases das ciências e das artes em ligação com o meio educativo mais amplo e suas lutas, bem como com suas múltiplas agências formadoras?” (FREITAS, 2010, p. 164, grifo do autor).

Outro elemento chave, na perspectiva do trabalho docente na Escola do Campo, é a pedagogia da alternância. Quando, anteriormente, nos referimos aos marcos normativos que legitimam a organização do ensino por alternância, consideramos que se encontra aí uma possibilidade concreta de avanço na construção da Escola do Campo, haja vista que, pela alternância, são muitas as possibilidades de concretizar um trabalho pedagógico tal qual estamos defendendo neste capítulo – aquele coerente com os interesses e anseios da classe trabalhadora/camponesa.

Segundo Queiroz (2004), a formação por alternância surgiu com a criação das Casas Familiares Rurais (CFRs), na década de 30 do século passado. As primeiras experiências foram se consolidando na França e, depois, se propagaram por vários países da Europa e pelo mundo.

No Brasil, as experiências nasceram no final da década de 60 e, atualmente, verifica-se que os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), em diversos lugares do país, reúnem diferentes trabalhos sob esta perspectiva formativa. Destaquem-se suas características formativas, como: sua responsabilidade; a alternância de permanência entre o meio de vida socioprofissional e a casa familiar; a vida dos alunos em pequenos grupos e em internato; e uma equipe de formadores. Esse perfil das CFRs e CEFFA foi sendo construído ao longo das experiências, no seu lugar de origem – no Brasil e em outros países –, e, hoje, delinea os pilares da formação por alternância, como bem observa Queiroz (2004).

Vê-se uma proposição formativa com intrínseca relação família e escola, e a centralidade do processo se caracteriza como prática social, construção coletiva dos processos de ensinar e aprender.

Ademais, a formação em alternância consiste em uma perspectiva de totalidades dos distintos espaços e tempos educativos que estão relacionados aos processos formativos de uma escola, curso ou grupo de estudantes. É uma perspectiva de totalidade que se ancora na indissociabilidade teoria-prática – *práxis* –, visto que as atividades correspondentes ao processo formativo do alternante estão comprometidas com a dinâmica de estudos e exercícios práticos, a qual tem como finalidades, a médio e longo prazo, intervenções críticas e de transformação da realidade estudada. Nesse sentido, Queiroz estabelece:

O desafio pedagógico, para a alternância formativa, é fazer a partilha dos saberes, tanto da realidade do trabalho, quanto da escola, valorizando e aprofundando as diversas experiências. Para isso, exige-se que a equipe pedagógica, tendo clareza das suas diferentes funções, faça um acompanhamento coletivo e pessoal da pessoa em formação. Isso exigirá permanente diálogo, confronto e decisões comuns entre a equipe pedagógica e os outros parceiros na formação, tais como mestres de estágio, tutores e etc. (QUEIROZ, 2004, p. 105)

Por alternância²², compreende-se o princípio pedagógico que, organizado em tempos e espaços diferentes, articula a vida, a realidade concreta e o conhecimento escolar, e que viabilize a diversidade de conhecimento entre vida e escola, em uma perspectiva de totalidade de tais saberes.

Nesse sentido, o trabalho formativo por alternância requer da Escola do Campo e do trabalho docente uma articulação com temas e problemas próprios da vida no campo, que estabeleçam o trabalho coletivo entre discentes e docentes, o diálogo entre as ciências e a comunidade local. Requer, ainda, que os princípios basilares do trabalho do professor se efetivem pelo protagonismo dos sujeitos e pela ampliação da cultura geral produzida historicamente pela humanidade, objetivando, sobretudo, a construção de uma sociedade socialmente justa e digna de se viver e conviver com o outro.

²² “[...] O princípio da Alternância não é novo, sobretudo em se tratando de educação, e mais especificamente, da educação escolar. A dinâmica de alternar momentos na instituição escolar com momentos no trabalho, na família, no bairro, na vila, na comunidade, na pequena propriedade rural, é bastante antiga. A grande questão é como se organiza a alternância. Ao responder esta questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia, até uma bem elaborada integração, como diz Chartier, ‘uma formação em alternância de tipo integrativo’ que ‘constitui uma formação em tempo pleno segundo um ritmo apropriado’ (1986:187), e ‘deixando de ser uma fórmula de ensino em tempo parcial para tornar-se realmente uma formação contínua numa descontinuidade de atividades’ (UNMFREO, 2003), ou como diz Malglaive, ‘alternância real’, e Bourgeon ‘a alternância copulativa’ (1979: 09-39).” (QUEIROZ, 2004, p. 92).

Por não ser uma atividade qualquer, mas aquela que dialoga com os contextos e condições de produção da vida na comunidade onde o alternante se insere, os tempos e os espaços se tornam estruturantes dessa formação, como assim concebe Antunes-Rocha:

Ou seja, concebidos a partir de uma dimensão que é prática, é preciso dialogar com os sujeitos e suas práticas e, ao mesmo tempo, realizar o movimento reflexivo para que possam pensar o seu espaço e o próprio fazer. Em outras palavras, descobrir com os elementos constitutivos da vida no campo entram no processo ensino e aprendizagem. (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 214)

Desse modo, vê-se na pedagogia da alternância um horizonte relacionado à superação da fragmentação do conhecimento. Novamente, a interdisciplinaridade aparece como necessária ao processo pedagógico, à medida que a escola objetiva cumprir a função social de problematizar a realidade social, de promover a reflexão crítica sobre os processos de produção e reprodução da vida, assim como possibilitar o exercício da *práxis* criadora.

Quanto aos objetivos da escola, na ótica da alternância dos tempos educativos, pretende-se fazer com que as orientações das atividades não tendam a dicotomizar os elementos teóricos e práticos do processo de ensino-aprendizagem, mas, ao contrário, que busquem sua indissociabilidade.

Trata-se de procedimentos formativos ancorados na alternância integrativa – aquela que articula análises e práticas em tempo escola, em tempo comunidade e o trabalho do formador no processo educativo. Assim, os alternantes são considerados pessoas autônomas, responsáveis e cientes do coletivo a que pertencem (cf. QUEIROZ, 2004; ANTUNES-ROCHA, 2011).

Preliminarmente, conclui-se que o **trabalho docente**, com sua definição e o cumprimento de seus objetivos, **trabalho coletivo**, **auto-organização** e **alternância** constituem o âmago do trabalho de ensino-aprendizagem na Escola do Campo. Mas, cabe repetir que esse trabalho, com essa natureza e esse propósito, não se concretiza sem condições vitais a ele, tais quais a participação e a cumplicidade da escola, dos estudantes, da comunidade e das instâncias públicas gestoras. Por isso, faz-se imprescindível o processo de formação inicial e continuada dos professores, em nível superior, e que esse processo seja orientado por um significativo trabalho coletivo entre os Educadores do Campo e os professores formadores, seja da universidade ou de outras instâncias sociais e educativas que se fizerem necessárias ou interessadas em participar de processos formativos que visem ao enfrentamento do sistema educacional e econômico vigente e à sua conseqüente superação.

Portanto, trataremos, a seguir, de algumas concepções e práticas no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade de Brasília –

UnB/Planaltina, visando a tecer algumas relações entre o trabalho docente e a formação de Educadores do Campo, na defesa do trabalho coletivo entre os sujeitos em formação como força motriz da articulação entre produção de conhecimento, realidade social do campo e formação docente na Escola do Campo e na universidade.

2.5. Formação de educadores do campo a partir da Licenciatura em Educação do Campo da UnB

Conforme anunciado na introdução deste estudo e na subseção 2.2.1, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na UnB, fora implementado em 2007, com o apoio do Ministério da Educação, e se apresenta como um dos resultados da luta dos camponeses organizados pelo acesso ao ensino superior e permanência nele, sobretudo, pela formação inicial dos docentes nesse nível de ensino.

O curso tem como objeto a Escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e médio. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (UnB, 2009) oferece três áreas de conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura), Ciências da Natureza e Matemática²³. A partir dessa oferta, cada estudante pode optar por se habilitar em uma dessas áreas.

A carga horária total prevista é de 3.525 horas/aula, somando 235 créditos, integralizados em oito semestres presenciais de curso.

Quatro turmas já foram diplomadas nesse curso, e há ainda mais quatro em andamento. São ofertadas, anualmente, 60 vagas, que são preenchidas por seleção pública (vestibular), de modo que o curso se constitui como ação afirmativa da necessidade de se contribuir com a superação das imensas desigualdades históricas e com a garantia do direito à Educação Superior para a população camponesa.

Observamos, nesta proposição curricular, a intencionalidade de processos formativos que visam à construção de uma nova perspectiva de formação de educadores, a uma nova forma de organização do trabalho docente, a partir da dimensão integral, interdisciplinar e articulada do conhecimento das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e do protagonismo efetivo dos próprios sujeitos em formação.

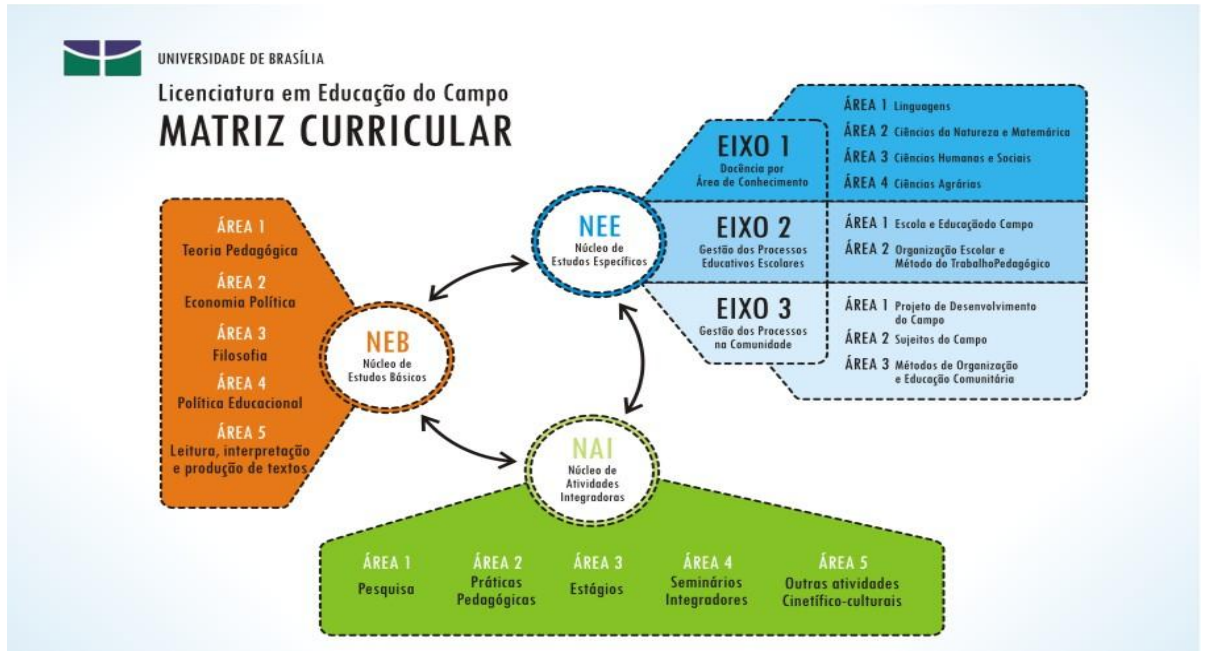
Nesse patamar de finalidades, a Escola do Campo – objeto de estudo e de trabalho dos Educadores do Campo – compreende um importante espaço de fortalecimento da luta

²³ Cabe destacar que a habilitação em Matemática foi incluída no PPP do referido curso somente em sua última reformulação.

camponesa. Primeiramente, porque se origina de um projeto contra-hegemônico de campo; depois, porque se sustenta no protagonismo dos sujeitos do campo em formação; e, por fim, porque seu PPP busca contrapor-se à lógica de concepção e organização do trabalho pedagógico da escola hegemônica.

A matriz curricular da LEdoC assim se apresenta:

Figura 1 – Matriz Curricular da LEdoC – UnB



Fonte: Secretaria Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UnB, 2012).

Essa matriz curricular propõe uma estratégia interdisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares do curso a partir de três núcleos estruturantes, assim compostos:

Quadro 1 – Componentes Curriculares da LEdoC

<p>Núcleo de Estudos Básicos: Economia; Política; Filosofia; Políticas Educacionais; Teoria Pedagógica; Leitura, Produção e Interpretação de Textos.</p>	<p>Núcleo de Estudos Específicos: Eixo 1 – Docência por área de conhecimento: Linguagens (Linguística, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática; Eixo 2 – Gestão de processos educativos escolares; Eixo 3 – Gestão de processos educativos comunitários.</p>	<p>Núcleo de Atividades Integradoras: Práticas Pedagógicas; Pesquisa; Estágios; Seminários Integradores; Outras Atividades Científico-Culturais.</p>
---	--	---

Fonte: UnB/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2009, p. 22).

Dessa forma, o PPP do curso propõe:

Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (UnB, 2009, p. 12)

No nosso entendimento, em comum acordo com outros autores (cf. QUEIROZ, 2004; ANTUNES-ROCHA, 2011; BARBOSA, 2012), a formação em alternância oportuniza espaço e tempo de articulação entre teoria e conhecimento científicos, estudados e produzidos na universidade em Tempo Escola (TE), bem como a prática concreta dos Educadores do Campo nas diferentes situações da realidade do campo e do trabalho dentro e fora da escola.

Por TE, entende-se uma etapa do curso correspondente a um semestre letivo, num período aproximado de 50 dias letivos, com oito horas diárias de aula. Já o Tempo Comunidade (TC) destina-se ao período em que os estudantes estão em suas comunidades de origem, quando são realizados estudos e pesquisas que levam a uma reflexão teórico-prática das questões pertinentes à Educação do Campo, aos processos de ensino, de aprendizagem, à gestão escolar e da comunidade e à realidade concreta onde a escola está inserida. Essas atividades são orientadas pelos professores-formadores do curso ainda no TE, e acompanhadas pelos mesmos.

Em complemento a esse raciocínio, Antunes-Rocha elucida:

[...] Esses termos [TE e TC] não podem ser compreendidos de forma separada, porém são distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos relacionados à formação pedagógica. Intrinsecamente ligados às formas de morar, trabalhar e viver no campo, falam-nos de limites e possibilidade para a organização escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outras formas de fazer a escola do campo, de avaliar, da relação com os conteúdos, das mediações pedagógicas, da relação entre quem ensina e quem aprende. (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 214)

Consideramos que, no âmbito da universidade, podemos fazer a mesma afirmação daquela feita a respeito da formação em alternância: o trabalho pedagógico articulado entre TE e TC, pelo exercício da *práxis* criadora – *práxis* social – “[...] anuncia outras formas de fazer [a formação na universidade], de avaliar, da relação com os conteúdos, das mediações pedagógicas, da relação entre quem ensina e quem aprende.” (ANTUNES-ROCHA, IDEM).

Dessa compreensão, emerge outra de igual importância: o trabalho coletivo entre os Educadores do Campo e os professores-formadores na universidade, como possibilidade

concreta de forçar a construção da Escola do Campo, sua organização e o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. A pedagogia da alternância, como perspectiva formativa na universidade, configura-se, para nós, como uma ferramenta elementar, pois ela oportuniza o espaço e o tempo para um significativo processo de formação pelo trabalho coletivo, sobretudo aquele destinado à construção da Escola do Campo e à organização do trabalho pedagógico, objetivando a transformação da realidade social.

Não há, portanto, separação entre quem propõe, encaminha e orienta a atividade pedagógica em TE (ainda que essas sejam especificidades dos professores-formadores) e quem realizará estas atividades no TC. Esclarecemos que não se trata da negação das funções do professor, pois defendemos, nesta perspectiva formativa, que ele seja ainda mais exigido. Trata-se, sobretudo, de um acompanhamento concreto, vivo e efetivo sobre o trabalho que está sendo realizado, o qual foi pensado coletivamente e necessita ser igualmente acompanhado e orientado durante seu desenvolvimento, para que os objetivos sejam alcançados e a intencionalidade da ação pedagógica seja materializada nos resultados obtidos.

Embora uma representação não contemple a totalidade da noção ou o conceito sobre um objeto, apresentamos a Figura 2 com o intuito de demonstrar, visualmente, a abrangência e movimento do trabalho coletivo entre professores e Educadores do Campo:

Figura 2 – Trabalho Coletivo e Formação de Educadores do Campo



Fonte: elaborado pela autora.

Por esta figura, pretendemos representar o movimento circular entre os sujeitos em formação como o próprio trabalho coletivo, o qual se realiza em função dos objetivos da educação escolar, da participação efetiva dos sujeitos em formação, nos diferentes espaços em que os processos formativos ocorrem.

Dessa maneira, as relações sociais e pedagógicas entre os processos formativos, na universidade, e o trabalho docente, na Escola do Campo, encontram possibilidades de se resignificarem, de se superarem pela materialidade do trabalho coletivo em exercício. Sobre isso, Luiz Freitas assim se posiciona:

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-nos a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da 'didática' tem que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho pedagógico na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual. (FREITAS, 2008, p. 113-114)

Por isso mesmo, é preciso considerar que o trabalho pedagógico na Escola do Campo e na universidade não se encontra imune ao controle, à regulação e às referências do sistema capitalista. Um trabalho coletivo, tal qual estamos nos desafiando a propor detalhadamente, requer, antecipadamente, condições propícias à sua realização e efetivação. Embora haja grandes dificuldades, todavia não se trata de uma perspectiva formativa e de trabalho inalcançáveis, impossíveis de se realizar. Note-se que há registros de experiência similar na Universidade Federal de Santa Catarina, relatados por Britto (2011) e outros docentes da mesma instituição, assim como os depoimentos de professores-formadores da LEdoC, presenciados pela autora-pesquisadora desta tese em uma reunião ordinária do Colegiado de Curso, em março de 2011, que tratou do acompanhamento de atividades do TC referente ao segundo semestre de 2010.

Ademais, os professores-formadores da LEdoC têm se dedicado à reformulação curricular do curso, buscando qualificar os processos formativos. Também, no âmbito do trabalho que o NEB vem desenvolvendo, há um profícuo processo de avaliação sobre o que é proposto, realizado e os resultados decorrentes desse processo de formação dos Educadores do Campo.

Constatamos, no ano de 2012 e no primeiro semestre de 2013, a aplicação de várias atividades curriculares que envolveram o coletivo dos professores-formadores no planejamento dos estudos de TC, o encaminhamento junto aos discentes e a conclusão desse trabalho no Seminário Integrador, incluindo a participação efetiva dos discentes na realização desse evento.

Na LEdoC ²⁴, a formação docente busca desafiar a lógica das instituições formadoras ao passo que contraria as concepções e práticas compartimentadas, frequentes nos projetos de formação de professores. Essa lógica compartimentada significa o enquadramento das atividades e atitudes que orientam os PPP dos cursos de formação.

Na contramão, o projeto de formação de Educadores do Campo se constitui como perspectiva formativa distinta daquelas referidas como algumas das políticas de formação vigentes no país – a exemplo da epistemologia da prática e da formação por competência. Assim como foi amplamente analisado nas seções iniciais deste capítulo, trata-se de uma perspectiva determinada e determinante de processos educativos fundamentados na leitura crítica da realidade social, política e econômica em que o campo, a educação, a sociedade e o Estado se inserem.

Importa, mais uma vez, salientar que os sujeitos do campo são protagonistas na luta pelos seus direitos e, em particular, pelo direito ao acesso e à permanência no Ensino Superior público, gratuito e de qualidade, garantido pelo Estado. A LEdoC registra marcas históricas que caminham a favor da imprescindibilidade desse protagonismo. Como exemplos, podem-se citar: sua própria origem, que se deu nas proposições da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004; seu objeto de estudo, que é a própria Escola do Campo e sua organização pedagógica; ser ofertado em alternância; ter como princípios a formação docente por área de conhecimento, a gestão dos processos educativos escolares e a gestão dos processos educativos comunitários; ter como pressuposto teórico-metodológico a Pedagogia Socialista.

Se o curso contém em si características próprias, relacionadas às necessidades do contexto e da realidade das comunidades camponesas, faz-se legítimo que os sujeitos do campo participem efetivamente da totalidade dos processos formativos.

Por isso, de modo elementar, retomaremos duas questões postas lá na seção I.II (p. 34), parte de nossa Apresentação, adiante repetidas: como o trabalho docente, nas Escolas do Campo, articula o conhecimento com a realidade social dos sujeitos do campo? Em que medida trabalho docente e conhecimento dialogam no processo de formação e profissionalidade do Educador do Campo?

Na construção das possíveis respostas, esta seção já apresentou alguns aspectos do PPP da LEdoC (UnB, 2009). Dando continuidade, encontra-se, a seguir, uma análise acerca

²⁴ Vale registrar que, entre as seis turmas da LEdoC que existem hoje na UnB, “[...]o número de estudantes vêm aumentando em cada vestibular, hoje na 6ª turma, representam aproximadamente a metade da turma de 60 estudantes. Grande parte dos estudantes Kalungas da LEdoC atuam nas escolas das comunidades quilombolas.” (PEREIRA, 2013, p. 18).

das concepções teórico-metodológicas dos professores-formadores sobre as atividades curriculares que têm sido formuladas, visando a caracterizar a importância, pertinência e forma do trabalho coletivo nos processos formativos dos Educadores do Campo. Utilizamos como procedimento investigativo a análise documental de 11 artigos de autoria desses professores, os quais compõem o Núcleo de Estudos Básicos do projeto curricular.

Entre os artigos selecionados, um compõe a obra *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (DALBEN *et al.*, 2010); outro integra os *Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo* (MOLINA, 2010); sete foram extraídos da obra *Licenciaturas em Educação do Campo* (MOLINA & SÁ, 2011); e dois estão publicados no periódico *Em Aberto* (FÁVERO & OLIVEIRA, 2012). Como podemos observar, o conjunto do material analisado foi publicado entre os anos de 2010 a 2012²⁵.

Diante disso, consideramos que o processo formativo ocorre também pelas diferentes nuances e interações com as quais o docente e sua respectiva formação estão envolvidos. Assim como pressupõe Vygotsky (1995), as vivências e linguagens que compõem o contexto social do ser humano conferem significação à sua ação e pensamento. Por isso, também se faz pertinente afirmarmos que a formação docente não se dá por um processo linear ou estático, mas dinâmico, complexo e articulado com a materialidade das atividades teórico-práticas propostas e/ou em elaboração.

Para tanto, torna-se necessário que as atividades do processo formativo se deem de forma diversificada, no âmbito dos espaços de planejamento e organização do trabalho pedagógico, na Escola do Campo e na universidade, que se busquem e se oportunizem espaços de leitura, de estudos e de ações que contribuam com abordagens e experiências críticas sobre ensinar e aprender. Ou seja, se faz imprescindível a criação de espaços de produção de conhecimento crítico sobre a realidade concreta do campo e sobre a atuação docente.

Tal proposição se coaduna com a categoria auto-organização formulada em Pistrak (2000), pois esta tem como princípio formativo a autonomia dos sujeitos em formação, exige sua participação efetiva no processo formativo e de trabalho, assim como requer significativo trabalho coletivo. Assim, o projeto da Educação do Campo valida a seguinte afirmativa: “[...] Não aspiramos apenas a uma colaboração ativa das massas na vida cotidiana, queremos que elas se dediquem a uma atividade criativa real, participando na transformação rápida (exigida

²⁵ Optamos por este recorte temporal em função de essa etapa específica da pesquisa ter ocorrido no primeiro semestre de 2013.

pelas novas condições) das formais características da ordem vigente” (PISTRAK, 2000, p. 174).

Nesse sentido, Luiz Freitas complementa:

Estimular a auto-organização dos alunos não é, deixe-se claro, cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Essas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá sempre que se ter clara a função educativa da atividade. Quando uma atividade torna-se rotineira, perde sua função educativa, não tem mais sentido. Pode vir até a explorar o trabalho infantil no interior da escola, diante da precariedade dos investimentos em educação. (FREITAS, 2008, p. 112)

Claramente, os autores, quando se referem à auto-organização, dão ênfase aos estudantes da Educação Básica. Embora estejamos, nesta seção, tratando do processo formativo de Educadores do Campo no âmbito da universidade, defendemos que uma proposição teórico-metodológica para um determinado nível de ensino não nos impede de tecermos outras conjecturas e relações, no nosso caso, com a formação docente.

Ao contrário, consideramos pertinente e salutar tomarmos as proposições pedagógicas do projeto da Educação do Campo por intermédio das formuladas para a Educação Básica, pela qualidade das experiências produzidas e pelos pressupostos teóricos que as sustentam.

Feitos esses esclarecimentos, a continuidade de nossa análise aponta que a auto-organização dos Educadores do Campo em formação necessita de uma relação intrínseca com a OTP na universidade, pelo trabalho coletivo entre professores-formadores e discentes (Educadores do Campo em formação), ampliando esse trabalho coletivo para os estudos teóricos e práticos com a escola e a comunidade de origem dos estudantes.

Como já afirmamos anteriormente, se se compreende o trabalho coletivo como força motriz na produção do conhecimento sobre a realidade social, as ciências, a cultura, a arte e outras práticas sociais da humanidade, então, há que se trabalhar em prol da ruptura com o modelo de academia construído historicamente, com as relações que se estabelecem entre professor e estudante, com a avaliação e, sobretudo, com o conteúdo e a forma selecionados para os processos formativos. Em consonância com Pistrak, concordamos que:

O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente, da educação do professor, não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho dessa criação. (PISTRAK, 2000, p. 25)

Na nossa interpretação, armar o professor para exercer bem o seu ofício representa a negação de receituários que reproduzam a prática pedagógica “requentada”, estéril,

dicotomizada dos processos de produção da vida. Pelo contrário, deve significar a produção de sólida fundamentação teórica, o planejamento coletivo e o acompanhamento de sua execução e dos processos avaliativos correspondentes, auxiliando-o na construção da docência crítica, ética, comprometida com os interesses da classe trabalhadora no campo.

Assim, “empurrá-lo no caminho dessa criação” (PISTRAK, 2000, p. 25) deve significar a construção de espaços e de tempos educativos em TE e em TC, a partir dos quais, coletivamente, professores-formadores e estudantes passem a exercer o movimento da *práxis* criadora.

A esse respeito, Vázquez nos adverte:

O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções alcançadas, e, em segundo, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade; daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive em um constante estado criador. Ele só cria por necessidade [...]. (VÁZQUEZ, 2011, p. 209)

Nessa ótica, trata-se de um profundo intercâmbio entre necessidade e criação, o qual poderá materializar significativamente algumas propostas do projeto da Educação do Campo para a Escola do Campo e para a universidade, sem o qual se torna ainda mais difícil construir a transformação da realidade.

Da leitura dos registros e reflexões constantes nos artigos científicos (relacionados na página 118), tomados como documentos de análise nesta parte de nossa pesquisa, observamos que os professores-formadores da LEdoC ratificam as proposições do PPP e do projeto de Educação do Campo enquanto totalidade, pois refletem sobre o próprio trabalho pedagógico, ressaltando o conteúdo, a forma, as intencionalidades e a pertinência dos princípios basilares que compõem o paradigma da Educação do Campo, a saber:

- Os artigos de Molina, Pasquetti, Villas Bôas e Wolff (*apud* MOLINA & SÁ, 2011) apresentam o entendimento da realidade social do campo como centro do processo formativo e a necessária ligação com a produção do conhecimento escolar e científico;
- Em Molina, Sousa e Villas Bôas (*apud* MOLINA & SÁ, 2011), está presente a discussão da interdisciplinaridade como perspectiva de organização do trabalho pedagógico na universidade, indispensável ao processo formativos dos Educadores do Campo.

- Também observamos em Molina (2010), bem como em Molina e Sá, Molina & Barbosa (*apud* MOLINA & SÁ, 2011), a preocupação com a garantia, no processo formativo, das bases da ciência, e que este assegure o conhecimento específico de sua área de atuação.

Cabe salientar que os textos analisados não se circunscrevem em si mesmos como discurso superficial, de autopromoção ou autovalorização, mas evidenciam sua sustentação nas proposições formativas que buscam desenvolver, na realidade concreta das condições de vida do povo campesino e, sobretudo, na luta desencadeada pela organicidade do povo do campo nos Movimentos Sociais Populares Camponeses.

Trata-se de um compromisso ético-político com o movimento de Educação do Campo, materializado nas formulações pedagógicas registradas nos documentos analisados. A esse respeito Molina & Freitas pontuam:

O movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. A partir de suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor. (MOLINA & FREITAS, 2011, p. 20)

Partindo das reflexões postas nos artigos analisados, podemos inferir que estes apresentam os modos pelos quais a perspectiva formativa na LEdoC se articula com os fundamentos e princípios do movimento da Educação do Campo.

Para além dos recortes supracitados, os diferentes textos, de alguma maneira, destacam as concepções sobre a formação de educadores do campo e os processos formativos que buscam romper com a fragmentação do conhecimento, que buscam tomar a realidade social campesina como referência de interpretação e objeto de ação transformadora, embora seja preciso considerar que há diferenças em cada turma e que o trabalho pedagógico varia de turma para turma, de acordo com as interações e contextos socioculturais em que ocorrem os processos pedagógicos.

Vê-se, portanto, que a LEdoC e os processos formativos de Educadores do Campo, engendrados pela perspectiva dos autores citados, dão ênfase aos objetivos do trabalho pedagógico, os quais devem estar orientados para suprir as deficiências da escola rural. São eles: garantia de sólida fundamentação teórica; ruptura com os processos de fragmentação dos conhecimentos; construção de uma educação de perspectiva crítica e emancipadora; e organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo.

Embora não se façam explícitas, nesses recortes, referências à importância da formação e à problemática da Reforma Agrária no Brasil, a totalidade dos textos não nega esse princípio basilar da formação, assim como, as práticas internas ao curso²⁶. Salientamos, mais uma vez, que os processos formativos não devem prescindir das questões agrárias mais amplas.

Nesse sentido, Caldart adverte-nos:

[Para o alcance dos objetivos que compreendem a formação de Educadores do Campo] é necessária uma determinada postura a ser assumida como educadores e como instituições formadoras, que precisa ser destacada, considerando, principalmente, as parcerias que se fazem para a realização do curso. Trata-se de aceitar e pensar a formação de educadores concretos (não educadores “em tese”), esses que ali estão, em cada turma reconhecendo-os como sujeitos, pessoas e coletivos, que fazem parte de uma realidade específica, que são detentores de práticas, de conhecimentos, de valores, de concepções de campo, de educação. É preciso inverter a lógica escolar tradicional: exigir que a vida real esteja no curso, fazendo-o parte dessa vida, de modo que as pessoas entrem por inteiro e como sujeitos da produção coletiva do conhecimento e do seu próprio processo formativo. (CALDART, 2011, p. 105)

A partir do processo de alternância em TE e TC, os educadores em formação têm mais espaço para se aproximarem criticamente das relações sociais no seio da comunidade, assim como os professores-formadores podem, à mesma medida, acompanhar face a face o planejamento, a realização e a avaliação dos estudos teórico-práticos no TC e, assim, inserir-se efetivamente no movimento da *práxis* educativa e social.

O coletivo de professores realiza um trabalho importante para a definição de alguns conteúdos e formas para as tarefas pedagógicas de TE e TC. Como exemplo, podemos citar a produção de diagnóstico e/ou inventários da escola e da comunidade em que o discente atua ou atuará, exigido no início do primeiro semestre do curso e que contém informações, reflexões e sínteses acerca da estrutura física, social e pedagógica da escola. Esse documento subsidiará articulações entre a realidade social em que a escola está inserida e o conteúdo pedagógico a ser ministrado pelos docentes na universidade. Também é solicitada a confecção de um inventário da comunidade à qual o estudante pertence. Nele, o estudante deve registrar as características, a história, a memória e as formas de organização política da sua comunidade. Essas tarefas pedagógicas são definidas e orientadas pelo coletivo de professores do curso, sobretudo aqueles que compõem o Núcleo de Estudos Básicos da matriz curricular²⁷.

²⁶ A esse respeito, cabe o registro da inclusão do componente curricular CEBEP no Núcleo de Estudos Básicos, a fim de subsidiar estudos específicos desta temática.

²⁷ Ver figura 1 (p. 113).

Destarte, observamos, ao longo de nossa participação nas aulas de Teoria e Prática Pedagógica, durante quatro semestres letivos consecutivos (2011-2012), que há uma dificuldade concreta, por parte dos professores, para leitura e desdobramento das informações contidas nos inventários, em função da organização do trabalho pedagógico não permitir espaço e tempo para um trabalho detalhado acerca do material produzido pelos estudantes.

Segundo Freitas (2010), os inventários constituem, para o discente, o registro sistematizado da realidade social da escola e da comunidade, a partir dos quais o discente traçará o planejamento de intervenção pedagógica nos diferentes espaços educativos do seu campo de atuação. E, ainda, se constituem em um dos pressupostos para a definição de complexos de ensino ou sistema de complexo²⁸. Assim, o autor propõe:

A primeira indicação, do ponto de vista prático, garantida às demais categorias já elencadas antes, é realizar um conjunto de inventários sobre a realidade atual, com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio.

1. Inventário das lutas sociais e das principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial.
2. Inventário das formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial.
3. Inventário de fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural. Incluindo-se aqui a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local.
4. Inventário de forma de trabalho socialmente úteis que incluem, entre outros, autosserviço, as oficinas escolares, o trabalho produtivo e as agências em que se desenvolvem.

Esse roteiro deverá ser realizado em dois níveis: em um primeiro nível de planejamento dos complexos para um conjunto de escolas sobre responsabilidade de uma unidade administrativa; e em segundo nível de planejamento no âmbito de cada escola em particular. (FREITAS, 2010, p. 168)

O autor não faz referência ao uso desse material pelos professores-formadores, mas, considerando a citação de Caldart (2011), feita na página anterior, faz-se elementar que, em primeiro lugar, os professores-formadores conheçam as escolas e comunidades de origem dos estudantes; em segundo lugar, que haja, ainda no primeiro semestre letivo de cada turma, acompanhamento e orientação, *in loco*, para produção dos inventários; e, em terceiro lugar, que, desse material, originem-se os estudos iniciais de leitura crítica da realidade social e dos processos pedagógicos na escola e na comunidade.

À proporção que a centralidade da formação de educadores toma como vigor o princípio da alternância e sua importância para a concepção da *práxis* educativa, talvez esse mesmo princípio se revigore nos variados sentidos e significados construídos por meio do

²⁸ “[...] sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola, [...] um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão da criança sobre a realidade atual [...]” (PISTRAK, 2000, p. 134-135).

exercício da *práxis* educativa e social dos sujeitos em formação, estendendo-se a outros espaços educativos, para além da academia.

Portanto, acredita-se que a *práxis* educativa e social, imbuída do princípio da alternância pela experiência viva, dinâmica e intencional de aprendizagens que este oportuniza, lança-se, em larga medida, a outros espaços educativos, onde os sujeitos em formação atuam ou poderão atuar (ensino fundamental e médio, Secretarias, setores de organização dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo etc.). Nesse ponto, entrelaçam-se a Universidade, a formação de educadores, a escola e outros espaços educativos da sociedade, uma vez que as relações socioculturais mediadas pelas convivências sociais e por estudos forçam as trocas de experiências, saberes, conhecimentos e aprendizagens entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, esse entrelaçamento se constitui numa prática intencional no processo formativo dos estudantes em TE e TC, respectivamente.

Entre os 11 artigos analisados, oito fazem referências à concepção de alternância e à importância dessa metodologia para a formação de Educadores do Campo, conforme as seguintes amostragens, que são trechos daqueles textos:

Alternância [possibilidade de] integração de fato entre teoria e prática na formação dos educandos. [...]. (MOLINA, 2011, p. 44)

[...] no tempo comunidade [os educandos] partem para realizar pesquisas para identificar, por exemplo, modos de produção da comunidade [...]. (PASQUETTI, 2011, p. 273)

A integração entre tempo escola e tempo comunidade, entre Tempo Trabalho e Tempo Escola, coloca em xeque a histórica divisão social injusta do trabalho entre intelectual e manual, e, mais ainda, evidencia a severidade do trabalho alienado e reificado e fortalece a utopia do trabalho livre e coletivo. [...] O momento formativo ensaia, em uma esfera até agora micro, a capacidade potencializadora da crítica e da emancipação, na medida em que este coletivo, a princípio gerado pela prática militante, passa a envolver aqueles que participam do processo formador como educadores. Sentimos, portanto, como é possível que se alterem as condições de produção do conhecimento, que encontra brechas para se construir como processo verdadeiramente efetivo para quem dele participa (VILLAS BÔAS, R., 2011, p. 189)

Para atingir tais objetivos [PPP da LEdoC], o planejamento das etapas envolve o trabalho coletivo dos educadores, que procuram articular a alternância do Tempo Comunidade (TC) e Tempo Escola (TE). (WOLFF, 2011, p. 294)

Ao considerarmos as reflexões e a análise acerca da alternância de fato, essa proposição formativa oportuniza um profícuo espaço formativo para docentes e discentes. Entretanto, é preciso atentar para a dimensão e para o lugar dedicado ao trabalho coletivo entre os docentes e discentes, e respectivos pares, de modo que sejam efetivos a proposição e

o acompanhamento das atividades a serem realizadas. De acordo com a perspectiva de trabalho coletivo que defendemos aqui, trata-se de um acompanhamento que transcende a orientação e/ou roteiro verbal e/ou escrito, para se consolidar a partir do trabalho coletivo entre docentes, discentes e respectivos pares, pelo movimento da *práxis* educativa e social.

Nesse sentido, reportamo-nos novamente a um de nossos questionamentos iniciais (vide p. 34): qual o lugar do trabalho coletivo no âmbito da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), efetuada pelos docentes da LEdoC para a formação de Educadores do Campo, e na realização de atividades de TE e TC, no exercício de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC), respectivamente?

À proporção que indagamos sobre a perspectiva de trabalho coletivo entre os docentes e discentes, apontamos, como possíveis respostas, que essa é uma forma de organização do trabalho pedagógico elementar, sobretudo, nos processos formativos dos Educadores do Campo, porque, ao passo que encontra espaço e tempo para criação de processos educativos/formativos em conjunto, também exige definição de intencionalidade, objetivos e avaliação, conteúdo e forma do próprio processo e produto em questão – é a função social própria das instituições formadoras!

Além do que já foi pontuado ao longo deste estudo, entendemos por trabalho coletivo a realização de atividades integradas, produzidas e realizadas entre pares no âmbito de processos educativos (escolares e comunitários), bem como o acompanhamento efetivo das atividades orientadas pelos docentes no processo de formação dos Educadores do Campo, para que, desse modo, se estreitem as relações formativas entre esses professores-formadores, os Educadores do Campo, o trabalho na escola e outros trabalhos educativos na comunidade.

Todavia, de antemão, assumimos que as atuais condições de trabalho, tanto no âmbito da universidade como no da Escola do Campo, na maioria das vezes, impedem a concretização do trabalho coletivo na sua inteireza, pois a conjuntura do cotidiano acadêmico e escolar se caracteriza pela sobrecarga de trabalho, pelas responsabilidades e compromissos divididos entre ensino, pesquisa e extensão, e pelo acúmulo de questões que precisam ser debatidas no curto espaço de tempo (pequena carga horária institucional) destinado ao planejamento e reuniões docentes.

Isso implica deixarmos sempre para depois algumas etapas do processo e/ou a conclusão de atividades elementares para a formação e o trabalho docente, que se realizam tanto na escola como na própria universidade.

Enganam-se aqueles que pensam que a qualificação do seu trabalho está em priorizar o ensino, a pesquisa ou a gestão dos processos educativos separadamente, seja na escola e ou na

universidade. A qualificação está na articulação destas três dimensões do trabalho docente, como totalidade.

Talvez esse seja um dos motivos pelos quais nenhum dos 11 artigos analisados tenha apontado alguma experiência ou tenha feito referência ao processo completo de um trabalho coletivo, desde seu planejamento, sua execução em TE e em TC, até o respectivo acompanhamento e culminância em TC e no Seminário de Atividades Integradoras.

Constata-se, a partir das reflexões dos docentes, que há experiências significativas de trabalho coletivo. Contudo, ao se considerar que esse trabalho deve abranger a totalidade das proposições de atividades, perpassando os espaços/tempos de TE, TC e Seminários Integradores, há que se atentar para as seguintes prerrogativas: garantir a interação e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento; propor uma programação curricular de perspectiva interdisciplinar, referenciada pela realidade social do campo e pela conjuntura socioeconômica do país; fazer uso de TC como tempo-espaço de investigação e articulação da *práxis*, acentuando a parceria com a escola e com outros espaços educativos presentes na comunidade camponesa; e, por fim, garantir tempo e espaço para o planejamento de atividades coletivas entre os Educadores do Campo e os professores-formadores na universidade e em TC.

Então, temos de olhar para a escola e, também, para outras instâncias, observando os propósitos que estão definidos para esta ou aquela ação pedagógica, atentando para a multidimensionalidade dos processos educativos e a interrelação dos fenômenos sociais e educativos.

Para tanto, reforçamos a necessidade de realização de um trabalho essencialmente coletivo, entre os professores-formadores e Educadores do Campo em formação, para definirem a intencionalidade dos processos formativos e os rumos que devem tomar a OTP na universidade. Assim, consideramos que a alternância pode ser um espaço-tempo significativo para a *práxis* de docentes e discentes engajados em uma perspectiva de formação e de produção de conhecimento que não se restrinja a “programas curriculares requentados”, mas, sobretudo, se lancem aos desafios de problematizar a realidade social camponesa, problematizar a escola e os espaços educativos da comunidade onde os estudantes estão inseridos, a dialogar com outras instâncias educativas, como as Secretarias Municipais e Estaduais, responsáveis pelo funcionamento da Escola do Campo.

Trata-se, pois, de uma compreensão que se estende à perspectiva interdisciplinar do conhecimento, à medida que esta evidencia a necessidade e importância da articulação entre a

produção de conhecimento, trabalho, vida e realidade concreta dos sujeitos em formação, a partir do constante movimento de *práxis*.

Em função de tais afirmações, citamos a explicitação de Espinoza & Reyes como modelo da relação pessoa-pessoa:

[...] el cual se desarrolla en un clima de mutua confianza, aceptación y mucha apertura, que facilita el aprendizaje. [...] De esta forma, el estudiante desarrolla su programa en disciplinas académicas que se derivan de la interacción estudiante-estudiante y estudiante-contexto, y la evaluación es realizada por el mismo estudiante y por el grupo, mediante procesos de retroalimentación. Todos estos aspectos hacen que la aprendizaje sea más profundo, así como más influyente en las vidas y comportamientos de los educandos. (ESPINOZA & REYES, 2003, p. 488)

Portanto, faz-se urgente o enfrentamento dos desafios que se apresentam à sustentação dos princípios basilares da formação de Educadores do Campo e ao trabalho coletivo entre os sujeitos que tecem os processos formativos na LEdoC, na UnB.

Após a contextualização a respeito do projeto de Educação no Campo e a busca por outra lógica de sociedade, campo e educação, e as perspectivas formativas na LEdoC, apresentaremos, no capítulo seguinte, as características da comunidade que compõe o objeto de estudo da pesquisa empreendida nesta tese, bem como as informações sobre os sujeitos que dela participaram.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURAIS, ECONÔMICAS, EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DO TERRITÓRIO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA KALUNGA ENGENHO II

De início, gostaríamos de esclarecer que este não é um estudo que abrange todo o território do Quilombo²⁹ Kalunga, dada sua grandiosa dimensão territorial e a diversidade de contextos e situações sociopolíticas que o caracteriza.

Da mesma forma, faz-se importante registrar que temos conhecimento do debate histórico, no país, que versa sobre a população negra, suas lutas específicas por políticas públicas, questões sobre o escravismo colonial etc. Entretanto, neste capítulo, nos ateremos aos objetivos de nossa pesquisa, buscando analisar os contextos e relações sociais, culturais e políticas que se estabelecem no território da comunidade Kalunga Engenho II e, também, sobre a escola dessa localidade e suas relações com a comunidade.

À medida que nosso estudo for focalizando o trabalho docente dos estudantes da LEdoC – UnB/ Planaltina (turmas II e III) e as relações que se estabelecem entre esse trabalho e o processo formativo nesse curso, partiremos para uma pesquisa exploratória sobre os registros da Secretaria Acadêmica do Curso, visando a identificar o maior número de estudantes, entre as duas turmas, que atuassem em uma mesma escola e, preferencialmente, que cursassem a mesma habilitação (Linguagens ou CIEMA).

Após esse levantamento junto à Secretaria Acadêmica, realizado em agosto de 2012, constatamos que a comunidade Engenho II e sua escola atendiam aos critérios correspondentes ao perfil do nosso objeto de pesquisa, a saber:

- Havia cinco estudantes residentes nesta comunidade – três da turma II e dois da turma III;
- Havia cinco estudantes da turma V, os quais, naquele período, estavam cursando a IV etapa do curso e, portanto, com pouca experiência de trabalho docente, mas que poderiam colaborar com informações específicas sobre o processo formativo na LEdoC;

²⁹ “Na África, a palavra Kilombò é originária dos povos de língua banto e tem a conotação de sociedades guerreiras (...) no contexto histórico dos séculos XVI e XVII.” (MUNANGA *apud* FERREIRA, 2012, p. 645).

“Os termos quilombo e quilombolas foram utilizados para caracterizar os sujeitos e grupos sociais organizados em torno da contestação ao sistema hegemônico escravista. Seguindo tradição banto, o termo quilombola foi trazido e utilizado por africanos e afrodescendentes para caracterizarem seus territórios de resistência ante o sistema colonial escravista” (FERREIRA, 2012, p. 645).

- A escola daquela comunidade ofertava vagas para ensino fundamental (séries finais) e médio.

Nossa inserção no campo da pesquisa, além de outras atividades correspondentes, cumpriu o seguinte cronograma:

Quadro 2 – Cronograma de Pesquisa (2013)

ATIVIDADES	PERÍODO 2013	OBSERVAÇÕES
Qualificação.	Junho de 2013	
Pesquisa de Campo no território Kalunga; Atividade de Observação direta de processos formativos no curso LEdoC em Tempo Escola.	05 a 30 de agosto (26 dias) 30 de Setembro a 15 de outubro (16 dias) 9 e 10/09: Seminário com o Prof. Luiz C. Freitas 21/10: Reunião do NEB 24/10: Seminário de Estágio 25 e 26/10 Seminário Integrador com M. Arroyo	No mês de agosto , tivemos a oportunidade de participar da Folia de S. Sebastião, na Comunidade Engenho II, e dos Festejos do Império de N. S. da Abadia, na Comunidade Vão de Almas. Participamos, também, da atividade de TC (Dia dos Pais); No mês de outubro , participamos de duas atividades de TC (Dia das Crianças e uma gincana).
Transcrição parcial de entrevista com os docentes.	novembro a dezembro	

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Cronograma de Pesquisa (2014)

ATIVIDADES	PERÍODO 2014	OBSERVAÇÕES
Doutorado “sanduíche” / Universidad Sancti Spiritus – Cuba.	03 de fevereiro a 05 de maio	
Participação no XXII Seminário Universitas – apresentação parcial da pesquisa.	21 a 23 de maio – Natal/RN	
Transcrição de entrevistas; Tabulação de dados; Relato sobre processos de pesquisa/UNEB.	julho a agosto	
II ETAPA Pesquisa de campo no território Kalunga	09 de Setembro a 02 de outubro (23 dias)	No período de 14 a 17 , tivemos a oportunidade de participar dos Festejos da Comunidade Vão do Moleque: Império de S. Gonçalo, Mastro de N. S. do Livramento e São Sebastião.

Análise de dados; Escrita preliminar da tese.	outubro a novembro de 2014	
Avaliação da orientadora sobre o material produzido.	dezembro	

Fonte: elaborado pela autora.

Salientamos que foi significativo o período de quatro semestres letivos consecutivos acompanhando os trabalhos acadêmicos em TE no curso da LEdoC, visto que aquele oportunizou reflexões importantes acerca da formação de Educadores do Campo. De igual modo, nos permitiu avaliar que a pesquisa empírica foi um período muito rico no movimento de aproximações e distanciamento sobre as relações sociais presentes no campo da pesquisa e do trabalho docente na escola, ao se realizar a observação direta, *in loco*, entrevistas e participar, efetivamente, do dia a dia das pessoas na comunidade e na escola.

Dessa forma, construímos um significativo banco de dados sobre os meios de produção da comunidade, aspectos culturais, políticos, ambientais e educacionais a partir dessas observações e, também, de depoimentos dos sujeitos abaixo relacionados, recolhidos em entrevistas semiestruturadas. Assim, contribuíram com nossa pesquisa:

- 01 Agente de Saúde;
- 02 líderes da comunidade (um com 58 anos e o outro com 60 anos);
- 04 moradores (com 27, 52, 60 e 62 anos cada);
- 08 jovens da comunidade (07 estudantes e 01 egresso da escola);
- 05 professores da escola que atuam no ensino fundamental (séries finais) e no ensino médio³⁰ (dentre esses, 02 eram estudantes da LEdoC);
- 05 estudantes da LEdoC (turma V), vinculados à comunidade, mas que não atuam no nem ensino fundamental (séries finais), nem no ensino médio³¹;
- 01 estudante da LEdoC (turma III), da Comunidade Vão do Moleque, que, voluntariamente, se dispôs a participar da pesquisa.

Nos dados coletados, constam inúmeras falas que descrevem o território da comunidade quilombola Kalunga, registram sua beleza, sua cultura, sua organicidade política, bem como o avanço acentuado das questões agrárias no território.

³⁰ Para estes níveis de ensino, a escola dispõe de 06 professores, mas, por motivo particular, 01 não se dispôs a participar da pesquisa.

³¹ Esses estudantes foram entrevistados coletivamente em uma “roda de conversa”.

Nossa análise identifica uma intrínseca relação entre essas questões agrárias e os problemas que a escola enfrenta para a organização do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento dos processos educativos, ao mesmo tempo em que aponta o trabalho coletivo como possibilidade de enfrentamento dos problemas existentes, sobretudo aqueles relacionados a processos educativos que integram a escola e a comunidade.

Todavia, falando em “território”, cabe registrarmos a afirmação de Fernandes (2012) sobre o *território camponês*:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência familiar, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. (FERNANDES, 2012, p. 744, grifos do autor)

O território é lugar de identidade, força, trabalho e vida. Tudo está ali: a produção da vida, a história, os ensinamentos, o crescimento, as aprendizagens... Talvez, por isso, foram (e são) tão frequentes os conflitos, pois, em uma sociedade classista, movida pela ganância, pela usura do ter em detrimento do ser, se passa por cima de tudo, se passa por cima de gente. Como afirma Alentejano (2012, p. 740), “[...] Desde os tempos da colonização portuguesa, terra é sinônimo de poder e riqueza no Brasil e de disputas acirradas pelo seu controle”. E o mau chamado propriedade privada perdura desde o século XIX.

Então, na nossa atualidade, faço minhas as perguntas de Pedro Munhoz & Martim César (1999), em “Procissão dos Retirantes” e, ainda, considerando a data de 17 de abril – Dia Internacional de Luta pela Terra –, é justo que dediquemos nosso olhar para tais questões:

“Terra Brasilis, continente
Pátria-Mãe da minha gente
Hoje eu quero perguntar:
- Se tão grande são teus braços,
Porque negas um espaço
Aos que querem teu um lar?
Eu não consigo entender
Que nesta imensa nação
Ainda é matar ou morrer
Por um pedaço de chão!
Lavradores nas estradas
Vendo a terra abandonada
Sem ninguém para plantar
Entre cercas e alambrados
Vão milhões de condenados
A morrer ou mendigar.

Eu não consigo entender
 Achar a clara razão
 De quem só vive pra ter
 E ainda se diz bom cristão!
 No Eldorado do Pará
 Nome índio: Carajás
 Um massacre aconteceu.
 Nesta terra de chacinas,
 Essas balas assassinas
 Todos sabem de onde vêm
 É preciso que a justiça
 E a igualdade sejam mais
 Que as palavras de ocasião
 É preciso um novo tempo
 Em que não seja só promessa
 Repartir a terra e o pão
 (a hora é essa de fazer a divisão!)
 Eu não consigo entender
 Quem em vez de herdar um quinhão,
 Teu povo mereça ter
 Só sete palmos de chão!
 Nova leva de imigrantes
 Procissão de retirantes
 Só a terra em cada olhar
 Brasileiros, vão como nós
 Vão gritando, mas sem voz
 Norte a sul não tem lugar
 Pátria amada do Brasil,
 De quem és, ó mãe gentil?
 Eu insisto em perguntar
 Dos famintos das favelas
 Ou dos que desviam verbas,
 Pra champagne e caviar?"

(MUNHOZ & MARTIM, 1999)

Quanto às respostas, elas estão em toda parte.

Quando olhamos um pouco mais para dentro do sistema social que regula a produção da vida, o que vemos? Os interesses objetivos da classe dominante, a sobreposição dos interesses materiais dominantes em detrimento do valor da vida. Ou seja, a produção de mercadoria que conta no momento de se decidir pelo uso comum da terra, pela sua divisão e a do pão.

Assim como abordado no primeiro capítulo deste estudo, o trabalho, no seu sentido ontológico, é ato criador, é atividade de produção da vida, a partir da qual o homem se reconhece como tal, adquire consciência de si e de sua condição de ser social. A terra, para os

camponeses, também representa trabalho – meio de produção da vida – na medida em que tem como centralidade a reprodução social de seus trabalhadores, que, oriundos da própria família, apresentam outro modo de relação com a terra e com a natureza, distinto daquele das empresas capitalistas, que se baseiam no assalariamento para obtenção de lucro (cf. CARVALHO & COSTA, 2012). Aquilo, aos olhos da classe dominante, representa risco de negatividade do ritmo de acumulação de capital. Daí, emergem muitos dos conflitos entre capital e trabalho, no campo brasileiro, representados pela disputa entre os defensores da agroindústria, do agronegócio e de outros gerenciadores do capitalismo rural, e os camponeses.

Desde o golpe militar, em abril de 1964, ação planejada que procurou frear o avanço dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, avanços e retrocessos confluem para dar testemunho histórico dos mecanismos de persuasão do sistema capitalista em defesa de seus interesses e de sua capacidade de se superar em meio a conflito, crises e revoltas dos trabalhadores, como Grynszpan exemplifica:

[...] ainda em 1964, no governo do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, fosse criado o Estatuto da Terra, lei que regia a implementação de uma reforma agrária no país. O Estatuto e os dispositivos legais que a ele se seguiram incorporavam medidas que vinham sendo reclamadas havia alguns anos, mas que não obtinham passagem no Congresso. Uma dessas medidas era o pagamento da indenização pela desapropriação de terras em títulos da dívida agrária. [...]. Foi apenas no âmbito do Estatuto da Terra, e em meio ao governo militar, no entanto, que a medida foi incorporada. (GRYNSZPAN, 2003, p. 321)

Nessa perspectiva de dominação, “[...] O sistema capitalista neoliberal, por meio do agronegócio, expulsa o homem do campo transformando o campo em espaço produtivo, no lugar, de espaço de vida camponesa [...]” (UNGARELLI, 2009, p. 13). Entre as vítimas desse processo, está a comunidade do Quilombo Kalunga – Sítio Histórico Cultural, no nordeste goiano, onde se encontra a microrregião da Chapada dos Veadeiros, lugar em que realizamos a nossa pesquisa de campo.

De acordo com dados do IBGE (2010), o Estado de Goiás situa-se na região Centro-Oeste, no Planalto Central do país. Seu território compreende uma área total de 340.111.783km², nos limítrofes dos Estados do Mato Grosso do Sul, a sudoeste, Mato Grosso, a oeste, Tocantins, a norte, Bahia, a nordeste, Minas Gerais, a leste, sudoeste e sul, e pelo Distrito Federal. Geograficamente, Goiás se divide em cinco mesorregiões, a saber: Centro Goiano, Leste Goiano, Noroeste Goiano, Norte Goiano e Sul Goiano. Possui, também, 18 microrregiões, das quais a de número 5 (nordeste goiano) localiza a Chapada dos Veadeiros.

Para melhor ilustrar a distribuição das microrregiões citadas, segue abaixo a figura 3:

Figura 3 - Mapa das Microrregiões do Estado de Goiás



Fonte: Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento do Goiás.

Esse mapa apresenta a disposição das 18 microrregiões do Estado de Goiás, a saber: 1- São Miguel; 2- Rio Vermelho; 3- Aragarças; 4- Porangatu; 5- Chapada dos Veadeiros; 6- Cores; 7- Anápolis; 8- Iporá; 9- Anicuns; 10- Goiânia; 11- Vão do Paranã; 12- Entorno DF; 13- Sudoeste Goiano; 14- Vale do Rio dos Bois; 15- Meia Ponte; 16- Pires do Rio; 17- Catalão; 18- Quirinópolis.

São 246 municípios, com 6.003.788 habitantes, o que faz de Goiás o Estado mais populoso da região Centro-Oeste, o 9º mais rico e o 12º mais populoso do País, conforme afirma Moysés (s/d).

O Quilombo Kalunga, especificamente, abrange uma área de, aproximadamente, 253.000 hectares, habitada por uma população de aproximadamente 4.000 pessoas, caracterizando-se como maior quilombo do Brasil. Essa área compreende parte dos Municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, e mantém uma distância aproximada de 300 km da cidade de Brasília – DF e 500 km da cidade de Goiânia – GO (cf. BAIÓCHI, 1999; VELLOSO, 2007; UNGARELLI, 2009; MAIA 2013; PEREIRA, 2013).

Esses pesquisadores também afirmam que o Estado registra mais de 20 comunidades nativas que preservam uma cultura remanescente de quilombo, constituindo uma grande riqueza cultural para os três municípios do nordeste goiano. O Quilombo Kalunga, segundo os mesmos pesquisadores, foi constituído Patrimônio Cultural e Sítio Histórico pelo Governo do Estado de Goiás, em janeiro de 1991, sob a lei nº 11.409.

Dentro do Sítio Histórico do Patrimônio Cultural Kalunga, as comunidades se organizam em quatro grandes grupos: Vão de Almas, Vão do Moleque, Ribeirão dos Bois e Contenda.

Trata-se de uma população cujos antepassados viveram mais de dois séculos isolados das grandes regiões metropolitanas, em lugares de difícil acesso. Acerca disso, Baiochi, nos relatos de suas pesquisas, registra:

Os Kalunga não esqueceram sua origem, e, a partir daí, quando lá chegamos em 1982, ficaram apreensivos, julgando que nossa presença pudesse significar uma nova escravidão. Alguns escondiam-se para não nos receber. Para os moradores das serras o ‘perigo’ da escravidão não havia passado. Fomos confundidos com militares ‘disfarçados’, não se estabelecendo de imediato a hospitalidade própria dos Kalunga. (BAIOCHI, 1999, p. 16)

A Comunidade Engenho II está localizada a 27 km do Município de Cavalcante – GO e é um dos 62 povoados kalungas. Pertencente ao núcleo do Vão do Moleque, é o que apresenta maior facilidade de acesso. Segundo o Agente de Saúde (em entrevista realizada em agosto de 2013), são 148 famílias cadastradas; crianças menores de cinco anos são 46.

Quando questionados sobre há quanto tempo a família mora na comunidade, jovens e respectivos familiares são unânimes em responder que sempre viveram ali, assim como seus pais e demais antepassados. Os participantes da pesquisa nasceram na região; a terra, para a grande maioria, foi passando de pai para filho. Posteriormente, quando tratarmos das sementes crioulas, os lavradores, participantes da pesquisa, reafirmam a sua história de vida e de seus antepassados quando se referem a estas sementes como “sementes centenárias”.

Tal dado representa uma relação de vínculo muito forte com o lugar, com as pessoas, com as relações sociais de modo geral. Nesse caso, à terra é atribuído o sentido da vida, de raiz, de sobrevivência, de trabalho, como os próprios jovens e seus familiares a descrevem: “A terra significa uma das maneiras para a nossa família sobreviver, porque é dela que vivemos, fazemos nossas plantações (...)” (Grupo de jovens, outubro 2013); “Tudo. Porque somos filhos da terra. A terra é tudo porque ela é a base de tudo que desejamos realizar, sem ela [...] somos apenas andarilhos, com ela fincamos nossas raízes” (Lavrador A, outubro, 2013); “[...] é nosso sustento. (Lavrador B, outubro 2013)”; “é vida.” (Grupo de jovens, outubro, 2013).

Todavia, as instâncias de governo e de poder não querem fazer valer concretamente a implementação da reforma agrária das terras brasileiras, assim como não desejam destinar e legalizar a terra para quem nela trabalha, cultiva e se constitui parte inerente, intrínseca a ela e seus frutos. Para o povo do campo, como evidenciam alguns dos depoimentos citados, “Terra

é vida!”. Então, não se trata de posse de latifúndios, mas de terra e de condições de produção que viabilizem vida digna, justiça social, preservação da natureza e soberania alimentar.

Sabemos que a terra, desde o tempo do Brasil Colonial, representa riqueza concentrada nas mãos de poucos, haja vista que “[...] Mais de meio século após o início da colonização portuguesa, terra continua sendo sinônimo de poder e riqueza concentrada nas mãos de poucos no Brasil, e não necessariamente de brasileiros” (ALENTEJANO, 2012, p. 743).

Assim, é forçoso afirmar que a história do nosso país, bem como a dos camponeses, é marcada pela luta do direito à terra. De um lado, um enorme contingente de homens, mulheres, jovens e crianças sem-terra, sem-pão, sem perspectiva de vida; de outro, capitalistas com o controle de grandes concentrações de terra, símbolo de riqueza, acúmulo de mercadoria, lucro. Em outras palavras, há

a reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do Estado brasileiro, seja quando nega a titulação de terras indígenas, rejeita o reconhecimento de terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas, seja quando não desapropria para fins de Reforma Agrária, as terras que descumprem a função social favorecem a grilagem de terras, garantem a manutenção de latifúndios improdutivos intocados e preservam o direito de propriedade de quem utiliza mão de obra escrava. (ALENTEJANO, 2012, p. 742-743)

Na sequência dos depoimentos sobre o significado da vida no campo, encontramos sentimentos e práticas que contrariam, sobremaneira, o uso da terra no sentido capitalista. São aquelas relações de envolvimento vivo, criterioso, de valor (não comercial), amoroso com a terra.

Em dado momento, foi perguntado a esses camponeses: como a família vê a vida no campo? Como respostas, obtivemos retornos que ilustram esse envolvimento: “É bem saudável porque produzimos quase tudo lá, sem precisar comprar coisas industrializadas” (Lavrador A, outubro, 2013); “[...] é sem violência, sem desmatamentos [...]”; “[...] tranquila, tem liberdade, melhor qualidade de vida, desde alimentos quanto à convivência; “[...] é muito boa, não temos tormentos, não pagamos água, o ruim é que a conta de luz é muito alta” (Lavrador B, outubro, 2013); “[...] vida fácil, porque se planta e colhe o que planta”; “É diversão. Aprendemos e ensinamos sempre”; “[...] uma oportunidade de vida melhor, porque aqui a gente planta sem agrotóxico” (Lavrador A, outubro, 2013).

A partir desses dados, é possível inferir que a vida no campo conserva costumes e relações sociais que, na cidade, estão cada vez menos presentes no cotidiano das pessoas. As cidades, sobretudo aquelas de grande porte, estão cada vez mais envoltas em situações de criminalidade, extorsão, violência de toda ordem e natureza, má fé, competitividade, desgaste

físico e mental, entre tantos outros males. Embora, no campo também já existam alguns desses problemas, ainda são em menor proporção.

A Comunidade Engenho II conta com uma beleza ambiental exuberante, própria do bioma cerrado, e as cinco cachoeiras dessa localidade, entre outras belezas naturais, são provas dessa afirmação. São elas: Santa Bárbara, Ave Maria, Capivara, Candarú e Três Quedas.

Os rios tornam a vida mais abundante nas comunidades. Talvez, por isso, uma das estudantes do Projeto Piloto Formação em Agroecologia tenha afirmado: “[...] É bom morar na comunidade porque não pagamos água” (Lavrador B, outubro, 2013).

Além disso, a visita de turistas interessados em conhecer as belezas dos rios e cachoeiras tem oportunizado uma renda significativa a jovens e lavradores que atuam como guias turísticos, conforme o depoimento do Lavrador A: “Muitas vezes a gente que trabalha com visitante, eu sou condutor de visitante, já tem uns 10 anos”; ou o depoimento do Lavrador B:

Também sou guia, sábado e domingo estou de plantão se passar uma guiagem eu vou, aí, na segunda-feira cedo, eu torno voltar pra roça até a sexta-feira.[...] Eu acho o turismo muito bom, porque depois que se descobriu o turismo, todo mundo tem dinheiro. Aquele que não guia, tem uma mandioca, um feijão... que o visitante compra, tem o artesanato que os visitantes gostam e compram. Assim, todo mundo tem o dinheirinho do dia a dia. (informação verbal)

Objetivando melhor contextualizar dos aspectos naturais da comunidade, seguem fotos de alguns rios e córregos:

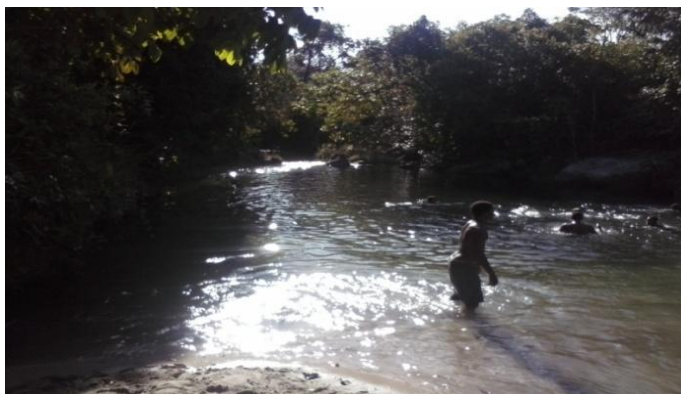
Figura 4 – Córrego Quebra Coco



Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Figura 5 – Rio Alma

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Figura 6 – Rio Capivara

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

As imagens sustentam a afirmação de que os rios da região representam, em grande parte, a produção da vida nas comunidades, em todas as suas nuances: fisiológica, emocional, na beleza natural que expressam, na saúde que proporcionam aos usuários, nos produtos que oferecem.

As famílias participantes da pesquisa falam do lugar em que moram com otimismo e esperança de que a realidade social, econômica, cultural do campo da comunidade Kalunga (Chapada dos Veadeiros) seja cada vez melhor.

Destarte, entendemos que essa condição de vida não virá gratuitamente, sem luta. A conjuntura social demonstra que há dois projetos de país em disputa – um a favor da sociedade classista, que privilegia a classe social dominante regida pela lógica de acumulação de capital para uma pequena fração da sociedade, e outro que busca a construção de uma sociedade socialista regida pela luta revolucionária da classe trabalhadora na conquista da sua

liberdade, de justiça social, de estabelecimento da dignidade humana para todo homem e toda mulher e, em geral e em particular, para o povo camponês.

Ao se considerar a importância dos benefícios de vida que o campo oferece, não se nega a precariedade a que os lavradores são submetidos quando a chuva é escassa, quando não se tem tecnologia para preparar a lavoura, para o plantio, para a colheita e para o escoamento da produção, ou quando é preciso abdicar das sementes utilizadas pelos antepassados para se aderir às “facilidades” das sementes “selecionadas”, “modificadas” e comercializadas no mercado.

Quando questionados sobre como a família vê a vida na comunidade, observamos certa ingenuidade nas informações apresentadas, pois a maioria das expressões não evidenciam questões de luta, de organização da comunidade, de fortalecimento da Associação, a exemplo desses depoimentos: “A vida em comunidade é muito importante porque temos a convivência de pessoas diferentes” (Grupo de jovens); “[...] sossego e *cumplicidade e união* [...] meio de interagir, de aprender a dar e *levar críticas*” (LAVRADOR A, outubro, 2013); “[...] é muito importante porque temos a convivência de familiares e conhecemos pessoas diferentes” (Grupo de jovens).

Todavia, as expressões em destaque sinalizam a possibilidade de construção e/ou fortalecimento de caminhos de organização política da comunidade para a conquista de melhoria de vida coletiva.

Urge a necessidade de políticas públicas que favoreçam a ampliação do horizonte do povo Kalunga, de modo que não se configure como mais uma comunidade tradicional sucumbida ao sistema capitalista e sua respectiva massificação de valores que lhe são alheios.

Vejamos, então, o modo de vida e de trabalho da Comunidade Engenho II, a partir da produção agrícola, suas formas e alguns problemas atuais existentes.

3.1. *O quê, quem e como se dá a reprodução da vida na comunidade Kalunga*

De acordo com as entrevistas realizadas com moradores da comunidade e o grupo de estudantes, pode-se afirmar que todas as famílias pertencem ao território Kalunga. Nas palavras dos próprios moradores, a comunidade “[...] trabalha com a produção orgânica, sem veneno – uma prática habitual desde seus antepassados” (Lavrador A, outubro de 2013).

A produção é para a subsistência, e somente o excedente é comercializado entre pessoas da comunidade ou visitantes interessados, conforme se constata nos relatos:

Começando pela produção, a comunidade produz seu próprio alimento. Há anos atrás, o excedente era obrigado a vender na cidade. Porque não tinha outro meio de

renda prá comunidade. A aposentadoria era o mínimo naquela época. Não tinha também ajuda do Governo Federal, Estadual, não tinha assim essa ajuda social então quando a pessoa precisava comprar alguma coisa ele tinha que tirar da roça. Tinha que vender o feijão, o arroz o toucinho do porco, a carne do porco pra poder comprar as outras coisas como a roupa, o sapato, o remédio; então a pessoa tinha que se esforçar o dobro necessário até não aguentar mais pra tirar da roça porque tinha que alimentar, vestir, calçar do excedente. Muitas vezes eu vi e outras pessoa de vender até o derradeiro no caso de doença. (Lavrador A, outubro, 2013)

[...]

Continua plantando ainda, a comunidade sempre foi rica de plantação mandioca, arroz, milho, feijão, banana, a cana. A cana de uns tempos pra cá ela diminuiu um pouco – não estava tendo saída – aí depois com a presença do turismo, já tem muita gente com cana plantada, produz rapadura, só não caldo de cana que ainda não tem. [...]. (Lavrador B, outubro, 2013).

Também sou guia, sábado e domingo tô de plantão se passar uma guiagem eu vou aí na segunda-feira cedo eu torno voltar pra roça até a sexta-feira. [...]. Eu acho o turismo muito bom, porque depois que se descobriu o turismo todo mundo tem dinheiro. Aquele que não guia, tem uma mandioca, um feijão, que o visitante compra, tem o artesanato que os visitantes gostam e compram. Assim todo mundo tem o dinheirinho do dia a dia. (Lavrador A, outubro/2013).

A produção é mais pra nós mesmo. Quando alguém procura ou precisa a gente vende. Produz muito o arroz, o feijão, milho, a mandioca, o abacaxi, batata, inhame, café, cana. Eu planto o arroz, o feijão, o milho...

[...]

Minha roça é de toco, é na base da enxada, às vezes a gente paga uns dois ou três dia, agora eu é mais no braço. (Lavrador B, outubro/2013)

Observa-se que o trabalho na roça requer muito esforço físico, e, se o lavrador não contar com maquinaria e tecnologia para a produção, aquilo que é produzido fica restrito ao consumo da família – isso quando consegue obter uma boa safra, pois o lavrador ainda está sujeito ao “bom tempo”, ao clima favorável, ao rendimento daquilo que foi plantado.

Ocorre que as pessoas têm outras necessidades, como se vestir, calçar, comprar remédios e outros produtos que exigem muito mais recursos para serem adquiridos, como açúcar, óleo, carne, macarrão. Ou seja, precisam ter o dinheiro em espécie para a aquisição de produtos de seu interesse e de suas necessidades.

Alguns depoimentos testemunham a relação entre produção, excedente, necessidade de comercialização da produção ou a aquisição de dinheiro em espécie:

Quando a gente vai falar na produção, em venda, hoje tá muito difícil pra vender. Se eu tenho um saco de milho pra vender, a pessoa vai falar assim você entrega aqui na porta, aí a gente diz não você pega lá na roça. Aí ele diz vou comprar daquele da cidade que chega até aqui na porta. Se eu vou vender pra esse da cidade um saco de milho pra ele vir buscar ele diz q só compra de 20 sacos acima. Um saco de milho é 38 reais, na cidade ele compra de 20 e vende aqui a trinta e poucos aí essa pessoa quer um desconto se eu tiver os 20 sacos de milho. Aí essa parte dificultou. (informação verbal) (Lavrador A, outubro/2013)

O que precisa mais na comunidade para produção é a estrada, da cidade, da cachoeira Santa Bárbara e das roças. (informação verbal) (Lavrador B, outubro/2013)

Os entrevistados expressam sua dificuldade com o transporte para escoar a produção (característica da região, e não só do lugar onde moram e trabalham), já que faltam veículos adequados e estradas que viabilizem o acesso das pessoas à produção, à cidade e aos pontos turísticos da comunidade e região. Quando afirmam que a condição de produção está centrada “no braço”, “na enxada”, infere-se que o resultado obtido é de pequena proporção.

Em outro momento da entrevista, o Lavrador A acrescenta:

Porque quem quer comprar, quer em grande quantidade e com desconto. E quem produz no braço, igual a comunidade aqui ninguém usa trator. Trator é os braços mesmo – faz o que dar conta. Então não tem essa conta pra alguém dizer “eu quero 40 sacos de milho” ninguém aqui tem. (informação verbal)

O processo produtivo das lavouras situadas na comunidade e também em outros povoados do território se restringe à condição do corpo do camponês ou do corpo de pessoas que ele consiga arregimentar e pagar pela mão de obra. Por isso, boa parte das terras disponíveis ainda está sem a produção de alimento, bem como por conta das condições de produção agrícola, que não favorecem o pequeno produtor. Além disso, muitas vezes, outras terras que estão em melhores condições de cultivo pertencem a proprietários de fazendas. Segundo Pereira (2014), são oito fazendas dentro do Sítio Histórico, o que justifica tais problemáticas.

Ademais, as práticas tradicionais de mutirões e de organizações coletivas para a produção já não ocupam o mesmo lugar de décadas anteriores. Também houve mudanças nas relações de comercialização de alguns produtos, como demonstram os relatos a seguir:

Naquela época todo mundo comprava, até porque funcionava assim: naquela época, a gente trocava o alimento pelo serviço, por exemplo: 04 l de feijão por um dia de enxada, farinha era 08 l, arroz era 16 l, milho 16 l, sal era 01 litro, porque os mais fracos da comunidade, eles não tinha como ir lá na cidade comprar sal. Então aqueles que tinha tropa boa, que tinha gado – esses comprava o sal lá chegava aqui vendia - meu pai mesmo comprou 1 litro de sal por um dia de serviço. As pessoas têm preferido ganha o dinheiro do que trocar por alimento.
[...]

Se a gente tiver 300 alqueires de chão que é o pertencente a essa comunidade – de terra produtiva nós só vamos ter 30% o resto vai ser de montanha, veredas com terra de areia, terra de brejo, a terra produtiva mesmo é coisa mínima e elas tão dentro de grandes fazendas. [...] (informação verbal) (Lavrador A, outubro/2013)

Aqui é o braço. Faz a roçada com o uso da foice. Roçar o mato pequeno, vai com o machado rebaixa o grande, faz o aceiro em volta da sua roça, queima, sobra muito garancho, a gente coivara, queima tudo, cerca, vem uma limpa de novo na enxada pura aí que vem o plantio – o milho é de agora pra frente. Tá na hora de plantar milho até 15/11. De 15/11 até final de dez é planta de arroz. A partir do final de janeiro até 10 de março é planta de feijão. A partir de 20 de março até maio é a colheita do arroz. Maio já inclui a colheita do feijão Tb. E o milho que planta em outubro final de janeiro ele tá maduro. (informação verbal) (Lavrador B, outubro/2013)

A produção agrícola significa forma de sustento, uma forma de existência no mundo. No entanto, parece insuficiente diante das necessidades que o contexto social, de sentido capitalista, exige. Desse modo, a “guiagem” turística e outras fontes de renda que a família venha a ter facilitam a vida, tendo em vista que os meios de produção são limitados e o trabalho agrícola é pesado. Assim, outras formas de angariar recursos financeiros minimizam o esforço físico exigido pelo trabalho na lavoura.

Todavia, os depoimentos também geram dúvidas sobre os “benefícios” e “malefícios” que a comunidade pode ter com os programas de governo, a nosso ver, de caráter mais compensatório e assistencialista do que efetivamente como Política Pública.

Nesse sentido, assim se pronunciaram os lavradores:

Tem umas coisas que deixa a gente confuso. Mas veio um pessoal aqui pra fazer uma coleta de sangue pra saber da saúde, da origem, e a pesquisa revelou a saúde de quem tá próximo da cidade e de quem tá longe. Eu cheguei à conclusão em relação à saúde, naquele tempo era bem melhor, porque hoje se come chocolate, balinha e coisas enlatada, e antes a gente alimentava tudo puro, coisa natural. Nós estamos próximos da cidade, mas se tornava longe porque não tinha acesso e o dinheiro era muito curto, então, quando íamos pra cidade fazer compra, o dinheiro não sobrava pra comprar balinha, bolacha... muitas das vezes ia comprar o sal. O calçado, uma roupa, nem bem o sabão, porque naquela época todas as mulheres produzia seu sabão próprio. Com respeito à saúde, essa época era melhor. Com respeito à educação, agora é melhor. (Lavrador A, outubro de 2013)

O primeiro caminho é o estudo, mas já existe outra coisa – tem que ter o estudo e trabalhar com a terra também, porque o Estado talvez não vai dar conta de arrumar serviço pra todos eles e tem muitos deles que não sabe trabalhar e até inventar outra coisa, e se ele não arruma o emprego e sabe trabalhar com a terra, pode produzir. (Lavrador B, outubro de 2013)

Observa-se uma dualidade de pensamento, que ora focaliza os benefícios, ora os malefícios, e não se evidencia um posicionamento crítico em relação à perda de autonomia e ao controle da própria subsistência quando se produz menos alimento, quando outras fontes de renda, que desvinculam o homem da terra, vão ocupando o lugar da produção que garante a soberania alimentar. Se, por um lado, a atividade de “guiagem” e o recurso financeiro dos programas sociais colaboram com o sustento, por outro, diminuem a produção agrícola da família e afetam a passagem de costumes e tradições para as novas gerações.

Na nossa análise, compreendemos que há um processo de distanciamento das práticas de cultivo de terra, em função de as condições de produção serem muito rudimentares e de os programas compensatórios do governo e a “guiagem” turística ganharem espaço como fontes de renda.

Também não se observa que o coletivo da comunidade percebe a contradição explícita nos programas de governo, que se configuram como subsídio financeiro – válido, favorável, necessário – , mas que se apresentam isoladamente, desacompanhados de outros programas ou de políticas públicas que atinjam os diferentes espaços, tempos e condições de vida e trabalho da realidade do povo camponês.

Ou seja, o Estado, que descumpra o seu papel de garantir a integridade e dignidade de condições de vida das pessoas, assume paliativos compensatórios que cumprem o papel oposto: fortalece a política de relações mercadológica e consumistas.

Sobre isso, um entrevistado se posicionou da seguinte maneira: “[...] A cesta básica é muito boa, dá uma ajuda muito boa. Tem a bolsa família, mas é 70 real, elas [as mulheres] não pode trabalhar porque a roça é meio longe, isso ajuda” (Lavrador A, outubro, 2013; e outro disse:

[...] O turismo hoje tá dando uma renda muito grande na Comunidade, porque a guiagem é 50 reais, tem os restaurantes que oferece comida – já fica uma renda. Tem o pedágio que é pago pra o turista poder entrar e já tem procura dos visitantes pelas ervas medicinais aqui, ali, já vende alguma coisa. (Lavrador B, outubro, 2013).

Contrariamente às más condições de produção do camponês, o agronegócio, junto a sua rede complexa de relações com o capital e com o Estado, tem a característica da monocultura em grande escala e manipula as relações com o setor agropecuário – de indústria, comercial e de serviços –, o que afeta diretamente as famílias camponesas. Por consequência, essas famílias podem significar mais uma rede de consumidores de sementes transgênicas, agrotóxicos e outros produtos industrializados.

Evidencia-se, nos conteúdos das falas supracitadas, que há uma ausência do Estado no cumprimento de seu dever de implementar políticas públicas que favoreçam a condição de produção da vida no campo – na comunidade Engenho II e no Território Kalunga como um todo. Porém, no atual contexto social, a exigência de cumprimento de tais garantias constitucionais não se faz sem a força da organização coletiva da comunidade.

No processo da pesquisa, também se indagou sobre quem colabora com o sustento da casa. Os entrevistados afirmam: “[...] aqui quase todos trabalham, tirando as mulheres que tem algum serviço. Os jovens, tem um bocado deles que vai [trabalhar na roça]” (Lavrador B, entrevista realizada em out/2013). Outro depoimento a esse respeito é feito pelo Lavrador A:

No meu tempo foi assim, não tinha nada que obrigava os pais a pôr filho na escola. Naquela época, como as pessoas não tinha outra obrigação a cumprir ia todo mundo pra roça.

Às vezes, tinha mulher que não ia capinar mais o marido, mas ia fazer comida, pegar um cisco, e hoje não. Hoje quem trabalha mais é os homens, não é que as mulheres não vão na roça, mas não é mais igual aquela época. Hoje o homem tem que se virar,

plantar, cozinhar. No meu caso aqui, minha esposa trabalha [na escola de servente] e cuida dos meninos na escola, num sobra tempo nem pra ela passear na roça porque no fim de semana eu venho pra cá e no meio da semana ela tá ocupada.
(Lavrador A, outubro de 2013)

O conteúdo do depoimento em questão evidencia mudanças significativas na participação da família na produção agrícola. De alguma forma, essas mudanças estão interferindo nos valores e nos aprendizados do trabalho no campo, na dependência de produtos mais industrializados, no interesse das pessoas em acumular produtos industrializados e recursos tecnológicos de comunicação e informação.

Em outro depoimento, novamente o lavrador A afirma:

De antes pra agora, a diferença é muito grande, tem a questão da educação que é obrigatório. Nós não tinha a educação que tem hoje. Também não existia aquela lei de serviço infantil, as mulheres também têm um direito muito grande e a gente tem que respeitar as mulheres, elas são livre, e às vezes tinha marido que até aproveitava da esposa – ah , não, você tem que ir pra roça – e hoje não tem mais isso. A mulher é livre, e as mães têm a obrigação de cuidar das crianças na parte da educação. Naquela época, como não tinha preocupação nenhuma com a educação, os governos não preocupava com nada. Pra eles tanto fazia se estudasse ou não, tava bom.
(Lavrador A, outubro de 2013)

Cabe destacar, mais uma vez, a seguinte fala:

O primeiro caminho é o estudo, mas já existe outra coisa – tem que ter o estudo e trabalhar com a terra também, porque o Estado talvez não vai dar conta de arrumar serviço pra todos eles e tem muitos deles que não sabe trabalhar e até inventa outra coisa, e se ele não arruma o emprego e sabe trabalhar com a terra, pode produzir.
(Lavrador B, outubro de 2013).

Este depoimento, já mencionado anteriormente, é retomado agora com o intuito de focalizar o risco que os jovens correm se se descuidarem da aprendizagem da lida da terra. O lavrador B faz essa ressalva em seu depoimento, e nós o retomamos para chamarmos atenção para a importância de que haja, no campo, condições dignas de produção para o coletivo das famílias camponesas, porque, de acordo com o sistema capitalista, no estágio avançado em que se encontra, não há serviços suficientes para garantir o sustento e a permanência dos jovens no campo, assim como, na cidade, os serviços são escassos e a mão de obra humana é cada vez mais dispensável e limitada.

Nesse sentido, reafirmamos o valor da terra, a importância, a urgência e a pertinência da soberania alimentar para o povo do campo. Na mesma proporção, urge a implementação de políticas públicas que, efetivamente, subsidiem o trabalho na lavoura, na produção de alimentos, na colheita e no escoamento de produtos oriundos da agricultura camponesa.

De acordo com nossa discussão de política pública, realizada no capítulo anterior, esta tem relação direta com os direitos sociais que devem ser garantidos aos cidadãos, amparados pela Constituição da República Federativa de 1988 – educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados –, visto que passam, também, a implicar obrigações do Estado, que deve garantir o bem-estar das pessoas.

Trata-se de uma prerrogativa que, em grande parte, é manipulada pelas relações que o mesmo Estado estabelece com o sistema capitalista de produção, e termina por descumprir o compromisso social e de direitos com a população pobre da nossa sociedade.

A respeito dos programas de governo que chegam, especificamente, até a comunidade de Engenho II, se apresentam na lista de programas formulada a partir dos registros das atividades de pesquisa dos estudantes do Projeto Piloto Formação em Agroecologia e na fala do Lavrador A: “[...] A ajuda do governo hoje é na parte da bolsa família, da saúde, tem hospital público, quando não tem como resolver em Cavalcante, eles manda a ambulância levar pra outro lugar. Na educação também, vem uniforme, material pra os alunos, então essas são as ajudas. Pra produção não tem ajuda”.

No processo de pesquisa, identificamos outros programas: Bolsa Família; Programa de Aquisição de Alimentos; Programa Nacional de Alimentação Escolar; Pronac; Luz para todos; e Programa de Saúde. Mas há uma variação de programas que atendem a um povoado e a outro não, como é o caso do Luz para Todos, que, em todo o Sítio Histórico, atende somente ao Engenho II. Apenas o Bolsa Família é comum a todas as comunidades.

No tocante à produção agrícola, os trabalhadores do campo não dispõem de qualquer recurso, pois a Embrapa, quando fez uma distribuição de sementes, disponibilizou uma grande quantidade de uma só vez, tornando impraticável o aproveitamento concreto do benefício recebido, conforme depoimento já citado anteriormente que se referia à limitada condição de produção daqueles camponeses.

Todavia, a reflexão que precisa ser feita, mais uma vez, se direciona à ação do Estado, que chega superficialmente e em pequena proporção, tendo em vista que não se observa nem no cotidiano da comunidade, nem nos depoimentos coletados, a política pública como totalidade de procedimentos que garantirão o direito à educação, à terra e à soberania alimentar, de forma consistente e fecunda. Defendemos que essa dimensão de totalidade deve ser a base de ação do Estado.

A título de exemplo, as ações de benefícios que chegam até a população apresentam problemas da seguinte ordem:

- Inicialmente, não há uma escuta da realidade da comunidade ou do grupo de pessoas beneficiadas para observar quais as reais necessidades, espaços e tempo organizativo, para se otimizar a aplicação dos recursos a serem repassados;
- São ineficientes as formas de exigência de repasse dos recursos, bem como o acompanhamento do processo de repasse;
- As ações do Estado não focalizam a totalidade dos problemas detectados ou dos direitos que devem ser garantidos ao povo camponês.

Por exemplo, o Bolsa Família é um recurso que exige a inserção e permanência da criança na escola, mas, em contrapartida dessa exigência, a escola não oferece condições de estudo aos estudantes, muito menos condições de trabalho ao professor, fatores necessários para que os processos educativos fossem efetivos, e não apenas um dado estatístico de número de crianças que frequentam a escola.

Cabe ressaltar que as considerações aqui colocadas acerca da ação do Estado não significa dizer que ele não serve ou não age, mas constitui uma crítica à forma e intencionalidade com que o Estado lida com direitos prescritos na nossa Constituição Federal de 1988. Trata-se de chamar atenção para a natureza do perfil político sob o qual o Estado implementa suas ações, assim como tem o intuito de provocar a reflexão dos sujeitos beneficiados por essas políticas acerca do que tem sido e/ou pode ser a abrangência e significação de políticas públicas para a garantia dos direitos do povo do campo.

Na continuidade dessas discussões e análises, as sementes crioulas e a extração de produtos naturais do bioma cerrado compõem o conjunto de aspectos socioculturais que caracterizam parte da realidade social do lugar, como detalhadamente a subseção a seguir demonstrará.

3.1.1. As sementes crioulas e as práticas extrativistas

Maicá esclarece que “[...] Semente Crioula é o material cultivado localmente, geração após geração, o que determina a sua adaptação à comunidade onde está sendo cultivado, pelos camponeses que ali habitam” (MAICÁ, 2012, p. 697).

Consideramos que o fato de a semente crioula passar de geração a geração a torna conhecida, própria do agricultor, estabelecendo uma relação de pertencimento, pois o agricultor sabe da sua procedência, seu rendimento, sua adaptação climática, entre outros aspectos do cultivo. Essa consideração não diz respeito a uma visão romântica do processo de produção de alimento, mas, ao contrário, diz respeito a uma visão política sobre a relação

terra-semente-agricultor, sobretudo, pelo pertencimento e pela identidade que se estabelecem quando temos conhecimento da origem da ferramenta e dos objetos com os quais trabalhamos.

Essa dimensão política se coaduna também pela importância que há quando temos o controle e condições de acompanhar a origem, o processo e o produto de nosso trabalho, seja ele material ou imaterial, e pela repercussão que isso causa no fortalecimento de nossa “subjetividade autêntica”.

Lembrando as análises que fizemos no primeiro capítulo deste estudo, a “subjetividade autêntica”, no processo de produção – trabalho no sentido ontológico – é expressão de vida, de criação, de avanço da “consciência para si” (ANTUNES, 2009).

No contexto dos interesses da comercialização de sementes, da agroindústria e do agronegócio, ou dos produtos produzidos para exportação, faz-se a produção de alimentos de larga escala estéril, sem qualquer relação de vínculo com o lugar, com o agricultor. Aliás, tem sim uma relação, mas mercadológica, de acumulação de mercadoria e lucro. Também cabe salientar que, nesse contexto, o trabalho humano é amplamente substituído por máquinas e, quando é utilizado, dá-se sob a exploração extrema da força do trabalho humano e do alheamento total do indivíduo em relação ao processo de produção agrícola ou agropecuário do qual participa.

Quando, no nosso trabalho de pesquisa, questionamos sobre a existência de programas e ou políticas públicas que subsidiam a produção na comunidade do Engenho II, os resultados foram os seguintes:

As sementes, a ajuda depende do prefeito, se ele interessar em distribuir semente ele faz, mas se não também a gente fica sem nada. Diretamente do governo é muito difícil. No ano passado veio via EMBRAPA, mas foi via associação. Então veio semente de milho, feijão, hortaliças, mas o problema é que vem muito e uma vez só. Deveria mandar aos poucos e continuado, no início de cada plantação vim um pouco. Eu falei que a gente planta aqui é só no braço a gente não dá conta de plantar muita coisa não. Quem tem dinheiro consegue pagar mais pessoas pra ajudar, os outros só faz o que dá conta. (Lavrador A, outubro de 2013)

Uma coisa que mudou também foi as sementes centenária que elas desapareceram, porque tem essas sementes selecionadas que tem no mercado hoje, elas produz bem mais.

Hoje nós temos aqui das sementes centenárias a gente já perdeu uma quantidade, por exemplo o arroz a gente tinha aqui umas 5 espécie que a gente plantava – hoje parece nos só temos 2 ou 3. Feijão continua ainda uma espécie que é o feijão amarelinho, que é um feijão centenário. A gente ainda tem dele porque a comunidade gosta desse feijão, nunca perdeu o valor. Agora tinha outro o feijão roxão que era muito gostoso também, mas desapareceu. Tinha o feijão um tal de baia roxa, desapareceu. Tinha o feijão mamoninha, desapareceu que era um feijão, tinha um feijão roxinho, sumiu também. Aí veio o carioca, o chamado da serra, então foi ocupando esses espaços. O milho também nos não temos mais o milho centenário. Eu me lembro pequeno e a gente quebrava o milho botava na água e fazia o beiju, cuscus, então tinha aquele milho branco, chamava ele de vibrão, que era

mole pra soltar, mas hoje nós estamos tendo mais na comunidade essas sementes centenárias. Nos temos uma grande produção de milho, mas já não é mais aquelas sementes, são novas que foram aparecendo, selecionadas, compradas no mercado. Como ela é uma semente selecionada, bem tratada lá, ela produz melhor. E a nossa foi pro escanteio. (Lavrador A, outubro de 2013)

A gente aqui todos que planta tem semente selecionada de: arroz, milho, feijão. O arroz aqui pegou um padrão uns trata ele tropeiro, outros como bico roxo, só essa qualidade ainda que se planta, mas não é um arroz daqui. Tinha o arroz cana roxa, desapareceu daqui; brancão, sumiu; tinha o taguari, beira campo, sumiu essas sementes. Esse feijão carioca que não tem preguiça pra dar em qualquer lugar você planta ele se tiver água ele dá. Então foi tomando os espaços. (Lavrador A, outubro de 2013)

O arroz [novato ou ministério]tem muitos anos que eu planto, que ele tem uma safada danada. E o feijão tem uns 4 anos ele é um feijão branco, chapadeiro, mas bom pra carregar eu não quero perder a semente desse feijão. E o povo gosta dele aqui, as vezes eu vendo dele aqui a 10,00 e o povo compra de lavada. Eu não tenho o feijão amarelinho é porque ele é um feijão muito safado. Se plantar ele de março, viça muito mais não dá Bajé mais cheia e se plantar em janeiro ele viça mais não dá Bajé aí eu larguei de plantar ele. O feijão que eu mais planto é roxinho e um pouco do carioca que a Embrapa arrumou a semente. (Lavrador B, outubro de 2013)

De acordo com os depoimentos, a opção por determinada semente não se dá por uma escolha aleatória do lavrador, mas, talvez, porque, diante das condições de produção existentes, essa semente-mercadoria possibilite melhor rendimento do trabalho e do produto, como demonstra a fala do Lavrador A, por exemplo: “[...] Esse feijão carioca que não tem preguiça pra dar em qualquer lugar você planta ele se tiver água ele dá. Então foi tomando os espaços.” Ou, ainda, porque obteve essa semente gratuitamente, como se refere o último depoimento da página anterior: “[...] O feijão que eu mais planto é roxinho e um pouco do carioca que a Embrapa arrumou a semente”.

O extrativismo foi também um assunto pautado por alguns dos entrevistados, pois há, no cerrado, uma grande diversidade de frutos e outros produtos que podem ser extraídos.

Nas atividades de pesquisa, questionamos aos jovens e adultos das comunidades Engenho II, Prata e Vão do Órfão: o que é que vocês e seus familiares extraem da natureza aqui na comunidade?

Como resultado, obtivemos as seguintes respostas:

Depois de dois cursos que teve é que o pessoal passou a pegar o buriti pra fazer doce, mas tem pequi, caju, cagaita, bauru, mangaba, açai, buaquari, murici, arará – para consumo - pequi, buriti, cagaita, jatobá, mangaba – pra vender [o óleo, o fruto, o doce, a farinha, a geleia, entre outros]. (Entrevista com jovens, outubro de 2013)

Desde quando eu era menino se extrai muito o Buriti, ele é muito usado na comunidade pra doce, suco, pra comer com farinha e rapadura; o coco Macaúba, ele é muito usado, a gente vai longe buscar porque é um coco cheiroso e gostoso. A gente usa ele assado no fogão de lenha, outro coloca ele pra ferventar, ele fica com a carne bem molinha descasca come... a gente usa muito fazer paçoca do coco com

farinha e rapadura, uma delícia. Tem a Mangaba que a gente usa muito, o Jatobá do Campo. o Pequi, só que a comunidade não guarda não, agora é que alguns estão guardando porque tem a geladeira, mas antes [da energia elétrica] enquanto tinha tava comento, acabou...acabou. Tem a horta medicinal, tem as plantas cosméticos – Baurú (se usa a fruta e o entrecasco); Baba tímão, joaninha, cabelo de nego, copaíba (que é o óleo); Quininha rasteira, Quinhinha grande; Pacari, são muitas variedades. Dos rios [se extrai] a areia, não pra comercialização, mas pra uso da comunidade. O turismo tem [produz] a renda com a visita às cachoeiras (Santa Bárbara, Capivara, Ave Maria, Candarú). (Lavrador A, outubro de 2013).

Tem dentro do território uma boa porcentagem de montanha e não se produz nelas. São ricas, por exemplo: são ricas de cajuzinho, mangaba, Jatobá, pequi, a guariroba hoje a gente não fala mais porque ela ta em extinção, ta sumindo. São ricas também em coquinho, coquinho catulé. A parte do cerrado é rica em plantas medicinais tem muito pacari, puxa-puxa, muçambé – é uma madeira muito boa, o pequi. Aí na parte das veredas madeiras brejeiras, que estão nas terras brejadas – o buriti. (Lavrador B, outubro de 2013)

Esses depoimentos evidenciam a riqueza do cerrado, a sabedoria do camponês para identificar o produto e sua utilidade. São informações e lições de vida, que são passadas de geração a geração.

No entanto, é possível percebermos que as famílias precisam de cursos, oficinas que ensinem formas mais adequadas para coleta do fruto e extração de suas substâncias, bem como dos tratamentos posteriores, de modo que se garantam resultados duradouros, qualitativos, para o armazenamento da produção e, inclusive, identificação de suas propriedades, por exemplo, na confecção de rótulos que acompanharão os produtos.

No cerrado, há uma diversidade de plantas medicinais e ornamentais, frutas, entre outros tantos produtos que constituem uma fonte importante de trabalho para a população que vive nesse lugar. Mas, também, para isso acontecer de fato e de direito, é preciso que lutas políticas sejam travadas e a educação cumpra o papel de formar e qualificar o trabalho que pode ser realizado naquele bioma, de forma sustentável.

A esse respeito, Silva & Egito (2005) afirmam:

O imaginário que cerca o Cerrado e seus povos de invisibilidade e isolamento fez com que a natureza desse bioma fosse reduzida à mercadoria, primeiro pelos potenciais exploráveis, depois pela capacidade produtiva de suas terras agricultáveis, encurralando suas populações e agriculturas. Esse olhar mercantil sobre a região ignorou não apenas sua importância ambiental, mas principalmente a riqueza advinda das diversas culturas construídas em relação profunda com o ambiente, que dão a inúmeras comunidades de pescadores, vazanteiros, geraizeiros, extrativistas e outros o sentimento de pertença ao Cerrado. (SILVA & EGITO, 2005, p. 14)

Vê-se, portanto, que, assim como na produção agrícola em geral, as práticas agroextrativistas foram relegadas à própria sorte pelo Estado. Como já dissemos, os depoimentos evidenciam as carências relativas à formação inicial e continuada dos sujeitos do

campo, que teria o papel de ensinar outras formas mais adequadas de colheita do fruto do cerrado, de extração de óleos, bem como para a culinária de doces, bolos, pães, entre outros produtos que possam ser comercializados.

Notadamente, tais carências advêm da falta de políticas públicas que promovam um processo continuado de formação que seja articulado a outros segmentos da comunidade (como a escola ou as Associações Sindicais do Campo), de modo que, efetivamente, a população possa obter a garantia de seus direitos, melhorias das condições de vida e de formas de reprodução da vida.

Urge, então, a denúncia dessa situação entre tantas outras, como a falta de luz elétrica na maior parte do território Kalunga, de maneira que se force o governo a tomar as devidas providências. Lembramo-nos, aqui, da cena do filme “*Tapete Vermelho*”, dirigido por Luiz Alberto Pereira (2006), cujo personagem principal é interpretado pelo ator Matheus Nachtergalle. No seu desespero para encontrar o filho que se perdeu na cidade de São Paulo, o caminhoneiro que lhe dá uma carona o aconselha: “Bote a boca no trombone; eles [aqueles de posse de alguma fatia de poder] não gostam de barulho [...]”.

Nesse sentido, talvez a comunidade e o território, na totalidade, politicamente organizados e se utilizando da condição de sujeitos coletivos de direitos, possam ir avançando na luta, na busca de superação de suas necessidades e no enfrentamento dos problemas e carências para a produção do sustento no campo.

O que se observa no conjunto do contexto social que caracteriza a produção agrícola na comunidade e no território kalungas é que, se, por um lado, as políticas públicas podem representar uma ação de benefício efetivo para os sujeitos a quem se destinam, por outro, essas políticas não se efetivarão de fato se não houver, como em vários períodos da história, uma coadunação de forças entre os sujeitos coletivos de direitos e o Estado (no sistema capitalista).

A seguir, encontram-se informações e análises sobre os festejos da comunidade Engenho II, objetivando construir um panorama mais completo acerca da realidade social do povo kalunga, na qual se encontram inseridos a escola e o trabalho docente.

3.2. Os festejos do lugar

No tocante aos festejos e rituais religiosos, indagamos, nas atividades de entrevista com os jovens e com moradores da comunidade Engenho II, sobre o que significam para as

peças do lugar, quais são os festejos, como e quando eles ocorrem. Nesse sentido, Baiocchi (1999) esclarece:

O espaço sagrado faz parte das diversas comemorações coletivas da religiosidade e representação do lugar destinado às práticas dos rituais. Distribuem-se por todos os núcleos de moradia e “municípios”.

[...] As festas são precedidas das folias e se intercalam durante o ano.

O religioso e o lazer, o sagrado e o profano representam práticas de toda a comunidade e concorrem para o fortalecimento das relações sociais. (BAIOCCHI, 1999, p. 44)

Na Comunidade Engenho II, realizam-se muitas rezas, ladainhas e folias, além da Romaria de São Sebastião, realizada no período de 05 a 12 de julho. A esse respeito, Rosa explica:

As rezas são parte da vida da comunidade do Vão de Almas. Estão presentes de modo transversal nas tradições festivas e em outras práticas religiosas da comunidade, tradições essas que são reveladas nas festas religiosas que acontecem durante todo o ano. São romarias, impérios, festas de santos, arremates de folias, festas de “boca da noite” e “festas do meio dia”. As rezas também estão inseridas em outras práticas religiosas, como novenas, benzimentos, casamentos na fogueira, casamentos na igreja, velórios (excelências), promessas e etc. (ROSA, 2013, p. 23)

A ladainha é uma prática religiosa feita por um grupo de pessoas reunidas para, em ritos de fé e devoção, pedir, louvar e agradecer a Deus por interseção de um Santo específico. (cf. ROSA, 2013).

Na sequência de seu estudo, a mesma autora acrescenta:

A folia é um elemento da tradição religiosa brasileira onde um grupo de homens festeiros, cantadores e tocadores, popularmente chamados de foliões, tocam instrumentos tradicionais como caixa, viola, pandeiro e com bandeira de santos no **mastro** (espécie de estandarte) saem de casa em casa cantando, louvando e recolhendo dinheiro no período de seis a doze dias. Esse recurso é utilizado para ajudar o encarregado da folia do ano seguinte. As rezas acontecem à noite no “**arremate da folia**”, isto é, quando termina a folia, realizado nas casas das famílias da comunidade. Nas Romarias também acontecem as “**folias de cipó**”, um tipo de folia com duração de apenas um dia. (ROSA, 2013, p. 36, grifos da autora)

Segundo o depoimento que obtivemos na Comunidade Engenho II:

[...] a folia de Santo Reis, voltando, ela começou através de pai, porque foi um tempo que tava passando por muita dificuldade, porque plantava a roça e não tinha chuva aí perdia quase tudo. Então ele e o irmão fez a folia girar nas roças, só que com o passar do tempo não foi mais nas roças ficou girando só na comunidade. A de Santo Antônio ela começou através de alguns jovens, começou como brincadeira aí depois levou a sério. (Moradora J, agosto/2013)

As rezas tradicionais são promessas que as pessoas fazem quando obtêm graças. (Grupo de Jovens, outubro/2013)

O Grupo de Jovens entrevistado afirma que “[...] O festejo é tudo. Porque preserva a cultura, é um momento do jovem tá se divertindo e não achar o lugar [onde mora e vive] super brega. Porque é super chato se a gente tá na comunidade e não tem nada pra comemorar pra sair de casa, é bom pra cultura e pra diversão”.

Indagamos, ainda, sobre como as pessoas têm participado desses festejos e objetivamos a seguinte resposta:

Dança, brinca, diverte, reza, as pessoas se dividem nas funções. A comunidade se une pra colaborar. As folias são importantes pra chuva, uma crença, uma fé de que se não girar a folia pode ocorrer mudanças no tempo. (Grupo de jovens, outubro, 2013)

Nesse sentido, Brandão afirma:

[...] posta a nu, uma cerimônia duradoura e recorrente como uma Folia de Santo Reis revela múltiplos tipos de compromissos e estilos peculiares de alianças entre parentes, vizinhos e parceiros [...] ele não deixa de lado praticamente nenhum feixe social de relacionamentos que, de outra maneira e entre outros e os mesmos símbolos e nomes, são vividos na experiência cotidiana do trabalho ou do parentesco. (BRANDÃO, 1991, p. 18)

Em consonância com o pensamento de Brandão, entendemos que os festejos na comunidade, seus rituais sagrados, suas crenças e seus costumes são exemplos de vida coletiva, com uma linguagem própria que tece relações sociais fecundas entre as próprias pessoas do lugar, entre os visitantes que querem apreciar essas manifestações culturais e, sobretudo, com a natureza, com o trabalho que realizam e com as perspectivas de vida que almejam.

Nesse caso, a vida tem uma relação direta com o sagrado, com o divino, pela fé e devoção. Ou seja, além do calendário festivo, há rituais e práticas religiosas que são realizadas com regularidade diária e semanal, a exemplo da missa transmitida pelo programa televisivo da Rede Vida (emissora de TV com programação exclusivamente ligada à religião católica) e do terço, que é rezado regularmente com frequência semanal por várias famílias da comunidade, em casa ou na Capela Santo Antônio. Essa fé mobiliza a esperança, a força do trabalho, a alegria de viver, o respeito com o outro e tantas outras relações que simbolizam um modo peculiar de vida.

Outro exemplo dessa relação estreita da vida com a religiosidade e a natureza está no fato de que muitas decisões e ações são realizadas no dia a dia, em função de fenômenos da natureza, tais como as fases da lua, a direção do vento, a forma como o vento passa pelo quintal ou por dentro de casa, o posicionamento do sol ou o comportamento dos bichos domésticos – gato, cachorro, galinhas ou pássaros da região.

Em complemento a esse raciocínio, Chauí (2000) esclarece:

A cultura é a criação coletiva de ideias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define para si mesma o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o casual, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo. A cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relações com o tempo. A cultura se manifesta como vida social, como criação das obras de pensamento e de arte, como vida religiosa e vida política. (CHAUÍ, 2000, 61)

Trata-se de tradições, saberes, interações e referências que norteiam as atividades diárias da vida na comunidade. Diante de formas socioculturais tão peculiares, cabe indagarmos sobre o que compete à escola fazer com essa peculiaridade. É possível tomar estas práticas de vida como uma das referências do trabalho pedagógico? É possível ignorar tais peculiaridades em função da natureza do conhecimento escolar, do conteúdo curricular prescrito, da exigência das avaliações bimestrais? Por hora, tomemos essas questões como reflexão, pois retornaremos a elas no próximo capítulo.

Sobre como se realizam as folias, obtivemos as seguintes informações:

A Folia de Reis ensaia no dia 1º de janeiro e no mesmo dia ela sai, começa girar a noite e passa-se seis dias girando [...] e no 6º arremato.

[...]

Aí vem o canto do arremato, aí vem a reza, a ladainha e os benditos. E a folia é assim: em cada casa tem um canto, o mesmo canto, mas na casa que ela vai pousar o canto é diferente – a quem ela [grupo de folia] pede o pouso e quando ela vai sair o canto também é diferente – é de despedida. Quando vai pousar pede o agasalho igual vai chegar aqui amanhã, pede o agasalho, vai agasalhar aqui pra dormir. As outras folias geralmente são de dia, já a folia dos Santos Reis é à noite o giro, vai até umas 5 ou 6h da manhã. (informação verbal) (Morador L, agosto de 2013)

Segundo os depoimentos acima, “girar a folia” significa passar nas casas, fazer o canto e também fazer as brincadeiras denominadas curradeiras. Em outros casos, “[...] às vezes tem uma coisa engraçada aí faz tipo uma catira, tipo alguns versos daquilo que viu, pra animar [...], pra divertir”. (Moradora L, agosto, 2013).

A dança Sussa também é uma atividade frequente na culminância de cada festejo:

Na folia de reis, santo Antônio e Das Neves em todas elas tem a sussa. A sussa também é elemento pra chamar chuva.

As mulheres mais velhas que gostam mais de dançar a sussa – as velhas e as moças, as mais jovens não.

Nas folias dançam mais as mulheres idosas, agora nas apresentações pra turista ou fora daqui dança mais as moças. (Morador L, agosto de 2013)

Das cinco jovens participantes dessa entrevista, com idade entre 16 e 20 anos, duas delas afirmaram que dançam a Sussa, e dos três homens presentes, com a mesma faixa etária, apenas um afirmou dançar a Sussa.

A dança típica é novamente abordada em outro depoimento do Morador L:

A Sussa antigamente, se tava muitas vezes sem chover, a gente batia num buraco e dançava, na roça, no buraco de serra pra poder chover e cantava música pra poder chover e na festa também, antigamente, hoje não, se a gente não dançasse o batuque o pai mais a mãe não deixava dançar outras danças – forró – naquele tempo era arrasta pé. É porque naquele tempo os pais governavam as filhas só fazia o que eles quisessem e hoje é diferente tem hora que nem procura pai nem mãe quando a gente vê já tá dançando.

Vê-se, portanto, que a Sussa é realizada em outras ocasiões diferentes daqueles momentos de finalização de uma folia ou reza, assim como também é realizada como ritual de fé para que chova ou para agradecimento pela chegada da chuva.

Chamam-nos atenção os trechos dos depoimentos que relacionam os festejos e rituais à produção agrícola, ao clima bom para plantio e colheita. Por isso, as manifestações culturais significam uma preciosidade para a vida daquele lugar, à medida que a elas são atribuídos aspectos da sobrevivência, do trabalho, do lazer, da alegria e diversão. Ou seja, assim como a terra, os festejos e rituais representam a vida das pessoas, o recurso mais seguro para garantir a produção de alimentos e os desdobramentos que ela ocasiona – relacionados à saúde e prosperidade.

Tais manifestações são, também, a expressão concreta de conhecimentos oriundos da experiência humana com o trabalho vivo, na simbiose entre homem e natureza. Nesse sentido, a Escola do Campo, defendida pelo protagonismo dos povos camponeses organizados, não pode desconsiderar ou negar o potencial formativo desse conhecimento no trabalho pedagógico que realiza, pois é a partir do reconhecimento e valorização dessa produção cultural, própria do povo Kalunga, que os educandos poderão, de modo mais fortalecido, inserir-se em outros processos de leitura do mundo e na produção de novos conhecimentos, incluindo os científicos.

Assim, objetivando focalizar a escola no contexto da realidade social mais ampla, veremos a seguir as características físicas e pedagógicas que a escola apresenta.

3.3. Escola: característica, organização política e pedagógica

Esse povoado daqui era lá do outro lado da Capivara [rio]. Não era aqui lá que era a escola. A primeira vez que fui pra escola eu tinha 14 anos em 1984. Eu morava lá em cima e nós vinha a pé eu e meu irmão pra essa escola

aí. Não tinha carro, o primeiro carro que entrou aqui pra nós foi um abismo. O primeiro carro que eu vi, foi lá no Vão do Rio Preto... Essa comunidade Mudou pra cá em 1988 mais ou menos e foi por questão de fazendeiros que comprou a área lá e tirou todo mundo de lá, correu com todo mundo. A terra aqui é um problema sério porque nunca que o governo do Estado, o Federal se juntam pra defender uma coisa só. Quando um se apronta pra regularizar o outro falta documento e aí um jogo que parece que é pra não dar certo. (Lavrador A, outubro de 2013)

Na epígrafe desta seção, verifica-se um sentimento de inferioridade, de menosprezo sofrido, de impotência em duplo sentido – primeiro, em relação ao fazendeiro que, sem viver nem trabalhar na terra, apenas com o acúmulo de capital se empossa do direito de expulsar aquele que, pelo trabalho, desde seus antepassados, na terra vive e reproduz a vida; no segundo sentido, pelo Estado e pelas instâncias responsáveis pela regularização das terras pertencentes às comunidades tradicionais quilombolas, pois parece não ter fim a morosidade que caracteriza a dissolução dos processos de posse e respectivo reconhecimento formal.

Desse modo, é forçoso afirmar que, se se verifica, no âmbito da produção agropecuária, a existência de sérios problemas para a preparação da terra, plantio, colheita e escoamento da produção, os problemas são da mesma ordem no âmbito da educação escolar ou, ainda, mais acentuados. Entendemos que as dificuldades de acesso à escola e a direitos, bem como a escassez de boas condições para a produção da vida no campo se refletem no âmbito dos processos educativos na escola e na comunidade.

No caso das escolas do território Kalunga, pertencentes ao município de Cavalcante, como somente a comunidades Engenho II tem luz elétrica e água encanada no Engenho II, só nela há a oferta de ensino médio, sendo que cerca de 50% do total de docentes ingressaram na profissão por contrato temporário, e não por concurso público. Na maioria das escolas, não há acervo bibliotecário para estudos e pesquisas, e, quando existente, mostra-se escasso e inadequado para seus usuários. Da mesma forma, são precárias as condições de trabalho dos educadores³².

No território Kalunga, a maioria das escolas é extensão de escolas da cidade. Tomemos como exemplo, a escola Joselina Francisco Maia. Sua implantação se deu em meados dos anos 90 do século passado, por extensão da Escola Municipal Elias Jorge Chein, no município de Cavalcante-GO. Isso representa um currículo vinculado à escola central, coordenado pela gestão escolar que é sediada na cidade. Em consequência, o perfil do trabalho pedagógico, sua organização e os projetos que realizam se originam e/ou estão atrelados à perspectiva escolar da administração central da escola.

³² Essas contradições serão mais amplamente analisadas no próximo capítulo.

O cenário estrutural e organizativo da escola demonstra um perfil muito distante das condições necessárias para se implementar o Projeto de Educação do Campo, dado que, por um lado, há um processo acentuado de precariedade do espaço físico, falta de material didático e ausência de formação docente inicial e continuada que contemple todos os docentes, e, por outro, a escola existente é – toda ela – condicionada para realizar um trabalho pedagógico na contramão do que propõe aquele projeto de educação e a Escola do Campo, conforme nossa análise no capítulo 2.

Nesse sentido, cabe voltarmos aos estudos de Frigotto (2009) para ressaltar que:

[...] a escola foi concebida como um ambiente de reprodução e produção de conhecimentos, valores, atitudes e símbolos. É sob a égide desta função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica que se estruturam os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente, como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos ao final do século XX sem conseguirmos a universalização da escola elementar. (FRIGOTTO, 2009, p. 131)

A Escola Joselina Francisco Maia recebeu esse nome em homenagem à segunda professora, Sra. Joselina Francisco Maia. A primeira professora a lecionar naquela Comunidade foi Joani Gomes, por volta de 1962 a 1964. Como nos informa Maia (2014), essa professora, que não tinha nem o Ensino Fundamental completo, foi quem lecionou para Joselina Francisco Maia, que, mais tarde, passou a ser a nova professora (possivelmente com o mesmo grau de ensino), dando aulas em sua própria casa.

Ainda segundo o mesmo autor, a partir do início dos anos 90, o então Prefeito, Felipe Ferreira, construiu a primeira estrutura física da Escola Municipal do Engenho II, contendo uma sala de aula, um banheiro e uma cantina onde se fazia o lanche. Essa única sala funcionava com uma só professora – Milza Francisco Maia – que trabalhava com múltiplas séries (desde o pré-primário até a 4ª série das séries iniciais). Com o passar do tempo e as mudanças do governo municipal, a escola foi gradativamente tendo sua estrutura física ampliada, vindo a ofertar a educação infantil e o ensino fundamental completo – séries iniciais e finais, como nos conta Maia (2014).

Em 2008, a Escola recebeu um patrocínio do Comitê de Turismo da Chapada dos Veadeiros, na pessoa de Ion David, que trabalhava em uma empresa de turismo (Travessia Ecoturismo). Em parceria com o Banco Itaú e a Fundação Bobby Moore, organizaram um mutirão, com a mão de obra dos moradores locais, para mais uma ampliação. Segunda Maia (idem) o terceiro prédio tem três salas e dois banheiros e, por conta desse novo espaço, começou a funcionar o ensino Médio. Vejamos algumas fotos do lugar:

Figura 7 - Fachada da Escola

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Figura 8 - Sala de aula

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Figura 10 - Área de localização da escola

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Figura 9 - Área de esporte e lazer

Fonte: Arquivos do Projeto de Pesquisa.

Atualmente, a escola possui boas condições físicas, embora os sistemas de ventilação e iluminação precisem ser reformados.

A escola possui uma ampla área aberta, onde os estudantes fazem o recreio e praticam esportes no intervalo das aulas e nos fins de semana – por puro prazer e diversão. Observamos que, espontaneamente, os estudantes e outros jovens da comunidade (sem distinção de gênero) se organizam para praticar futebol, queimada e três cortes. Ainda segundo os jovens, “[...] não praticamos o vôlei porque não tem material, nem o basquete” (Grupo de jovens, outubro, 2013).

A escola, porém, carece de espaço para biblioteca, coordenação pedagógica, secretaria, auditório, laboratórios e sala de professores – espaços próprios de uma instituição escolar,

pertinentes ao trabalho pedagógico da escola e dos educadores, que não estão disponíveis para aquela comunidade escolar.

A escola oferece os quatro níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental inicial, ensino fundamental final e ensino médio), divididos nos turnos matutino (uma turma de educação infantil e as turmas do ensino fundamental inicial) e vespertino (ensino fundamental final e ensino médio). Os quadros, a seguir, sintetizam informações sobre o contingente de alunos atendidos pela escola e de seus funcionários:

Quadro 4 - Oferta de ensino e número de estudantes correspondente (2013)

Níveis de Ensino	Número de Estudantes
Educação Infantil (uma turma)	11
Ensino Fundamental – 1º ao 6º ano	55
Ensino Fundamental – 7º ao 9º ano	35
Ensino Médio – 1º ao 3º ano	26

Fonte: FERREIRA (2013).

Quadro 5 – Demonstrativo dos funcionários que atuam na escola (2013)³³

Área de Atuação	Número de Professores	Merendeira	Faxineira
Ensino Fundamental (séries finais) Ensino Médio	06	01	01

Fonte: FERREIRA (2013).

Torna-se também oportuno citar a composição curricular formulada pela escola:

Quadro 6 – Componentes Curriculares

Ensino Fundamental (séries finais)	Ensino Médio
Língua Portuguesa Produção de texto Literatura Matemática Biologia Geografia História Espanhol	Língua Portuguesa Produção de texto Literatura Matemática Biologia Química Física Geografia

³³ Por entendimento do Departamento de Educação do Campo e da Superintendência de Ensino Fundamental do Estado de Goiás, a Escola, em 2014, passou a ser Extensão da Escola Kalunga I, pertencente ao município de Monte Alegre, e passou a ter uma coordenação pedagógica local, definida por consulta aos docentes.

	História Filosofia Espanhol
--	-----------------------------------

Fonte: FERREIRA (2013).

Na roda de conversa com o grupo de jovens que participaram da pesquisa, indagamos sobre o sentido de educação para eles. Seguem, abaixo, os depoimentos correspondentes:

[...] a importância é o futuro nosso porque mais pra frente a comunidade pode precisar da gente pra organizar, uma cooperativa, uma associação – tem que ter educação. Hoje em dia, em tudo tem que ter educação e se nós não tiver nós não seremos nada. É essencial pra nós e jamais podemos ficar sem ela.

[...] a gente já tem uma boa convivência com os professores, já os conhecemos a muito tempo, sabemos a hora que vai chegar, se ele tá bravo, se tá sério, já sabemos as características dele e quando o professor é de fora a gente não se solta, a gente tenta entender alguma coisa, mas na hora dele explicar complica. A gente tenta ser o mais correto possível com o professor de fora, mas facilita mais a aprendizagem com o professor daqui. O professor da comunidade tem o sotaque daqui pra explicar a matéria e isso facilita muito na hora de entender. O professor de fora é mais difícil de entender, o jeito de falar na aula. (informação verbal) (TH, outubro de 2013)

A educação é fonte de várias capacitações de pessoas da comunidade. Tem pessoas que não trabalham na guaiam porque não tem o II grau completo [Ensino Médio], não tem capacitação completa, não tem qualificação. Depois de 2010 que passou a ter o Ensino médio aqui. Foi uma luta muito grande porque [antes] os alunos que queriam terminar o Ensino Médio tinham que ir pra Cavalcante. (informação verbal) (T, outubro de 2013)

Os depoimentos citados se referem à educação como a redentora dos problemas sociais que os jovens enfrentam ou percebem que vão enfrentar, talvez por observar que eles a sociedade letrada em que vivemos exige, sobretudo dos jovens, a escolarização completa – aquela que nem o Estado, nem o Município garantem, pois se apresenta alheia à realidade social do campo e da cidade, além de não ensinar, minimamente, o conteúdo escolar básico, que é ler, interpretar, escrever e realizar as quatro operações matemáticas.

A esse respeito, Caldart assim se posiciona:

[...] qualquer movimento de transformação que aconteça em uma escola concreta (menos ou mais avançado) terá como ponto de partida a escola existente (é preciso partir da situação existente), com seus sujeitos concretos, suas contradições internas e de seu entorno; movida de dentro para fora (educandos e educadores) ou de fora para dentro (comunidade, governos, movimentos sociais) [...]. (CALDART, 2010, p. 27)

Sendo assim, a escola que a população camponesa necessita deve ser construída pelo trabalho coletivo entre os sujeitos da escola e da comunidade, partindo, inicialmente, da potencialização das contradições existentes, para, depois, tecer caminhos para a edificação da nova escola, de novas formas de produzir conhecimento, preferencialmente com os

profissionais do lugar, em virtude dos aspectos linguísticos e comunicativos pertinentes aos estudantes e professores que não pertencem à comunidade.

Em parte das entrevistas de dois participantes, foram elencadas questões relativas à educação ambiental e à alternância de tempos educativos, dois aspectos distintos, mas que se relacionam entre si e são pertinentes ao contexto da realidade social da comunidade. Para contemplá-los, a subseção seguinte tratará dessas subáreas, tão importantes para a Educação do Campo.

3.3.1. Educação Ambiental e Alternância de Tempos Educativos

“[...] É preciso ter um projeto pra colocar na educação mais uma parte sobre educação ambiental na sala de aula, tá precisando avançar um pouco.” (Lavrador A, outubro de 2013)

No processo de pesquisa, observamos que a região analisada apresenta muitos problemas ambientais, como a poluição de alguns pontos do Rio Alma, que corta a cidade de Cavalcante, por conta do despejo direto de esgoto doméstico, a inexistência de coleta de lixo ou processos de reciclagem ou de seleção de material reciclável, o descuido com o gado que pasta nas proximidades das nascentes etc.

O depoimento citado na epígrafe desta seção, além de fazer referência aos problemas de preservação ambiental existentes, chama atenção para o papel da escola, a qual não pode se eximir de tratar desse assunto, de contribuir com a formação da comunidade, no sentido da relação entre homem e natureza, e da importância do cuidado e preservação do meio ambiente. Segundo Porto-Gonçalves, “[...] dos anos 1960 para cá, o debate acerca do meio ambiente passa a estar relacionado ao desenvolvimento das sociedades e, portanto, amplia-se e se complexifica. Sai dos gabinetes e vem para as ruas” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 94), argumento que vai ao encontro das preocupações colocadas por nossos entrevistados.

Dessa maneira, entendemos que as questões ambientais podem ser identificadas como temática própria da realidade social, inerentes aos problemas da comunidade e da sociedade. A Escola do Campo, ancorada no Projeto de Educação do Campo, a partir dessa constatação, pode assumir o compromisso formativo com os sujeitos da escola e da comunidade.

A esse respeito, Caldart (2010) tece algumas considerações a partir da seguinte proposição:

A escola pode ainda exercitar a análise do movimento da realidade em situações da vida: aprender a observar o movimento de transformação nos diferentes fenômenos, da natureza e da sociedade. Pode trabalhar as contradições como noção prática, que aos poucos se desenvolverá como compreensão teórica. No dia a dia da organização

coletiva da vida escolar, é possível ir aprendendo métodos de análise e de atuação que permitam conviver com o contraditório e buscar a superação das contradições antagônicas. [...]. (CALDART, 2010, 45)

Em consonância com tal proposição, reafirmamos que, à proporção que o trabalho pedagógico escolar toma como centralidade as contradições existentes na prática cotidiana entre as relações sociais e o modo de vida em comunidade, as chances de superação dessas mesmas contradições serão significativamente ampliadas. Além disso, nossas observações, acrescidas, ainda, dos depoimentos do Lavrador A (outubro de 2013), expõem como as contradições sobre as questões ambientais se manifestam com regularidade:

[...] mas tem pessoas que não respeitou o aclave acima de 50 graus, que ela tá envolvida em área de Apt, tem a beira do rio que foi roçada, beira do barranco, jogou capim dentro da terra produtiva do fazendeiro. O fazendeiro vai apelar primeiro pela parte ambiental [...].

[...] A água também tem muita gente que tá perdendo água da propriedade porque todo mundo sabe que a água é viva e se você não cuidar dela, desrespeitar ela vai embora, ela muda pra outro lugar. Então se você vai na nascente corta tudo que tem lá, tira a mata que tá auxiliando ela ali, ela muda, vai embora – diz que é por causa da seca, é mas também porque não tá cuidando. Derruba tudo, pisoteia ao redor da nascente, ela não fica. Por lei área de nascente quando você vai roçar você tem que medir 50 m e depois ir olhando onde está úmido Dalí pra lá você pode começar outra atividade depois dos 50m. (Lavrador A, outubro de 2013)

O mesmo entrevistado, ao se reportar a um curso de Educação Ambiental, afirmou:

Quando eu cheguei do curso eu vi essa natureza de outra forma... tem muita gente que abusa dessa natureza por falta de conhecimento e por falta de empenho por que quando a pessoa não entende ela tem que se empenhar pra poder entender, quando a pessoa não conhece tem que se empenhar pra poder conhecer, pra ver o que tá acontecendo. (Lavrador A, outubro de 2013)

Ao refletir sobre as considerações do depoente, lembramo-nos de outro trecho dos estudos de Porto-Gonçalves (2012), em que o autor trata da dominação da natureza ou do seu uso indiscriminado pelos homens, a tal ponto que passou a autorizar a dominação de povos/etnias e grupos sociais assimilados à natureza. Ou seja, aqueles povos que vivem da terra ou pertencem e se misturam ao lugar e à vegetação nativa, por exemplo, ribeirinhos, povos da amazônica, povos do cerrado, entre outros, foram sendo engolidos por essa falsa sensação de superioridade que o homem cosmopolita possui.

Trata-se de uma ordem instituída, própria de pensamento correspondente a relações sociais da estrutura classista. Mas, nem por isso, esta tem garantia de perpetuação, porque, dialeticamente, esta ordem, como prática social, é também instituinte de outras formas de viver e de nos relacionarmos com os outros homens e com a natureza. Por isso também, defendemos um trabalho pedagógico escolar intencionalmente proposto e organizado pelo

coletivo da escola e da comunidade, que incida sobre a potencialidade das contradições existentes, buscando sua superação.

Considerando algumas alternativas para que o trabalho pedagógico da escola não se ponha alheio às contradições existente em algumas situações da prática social na comunidade, citamos, a seguir, o depoimento de outro morador da comunidade, também lavrador, representante da comunidade, com 60 anos completos:

Eu vejo assim, que na nossa comunidade, ela está bastante empenhada na educação, todos os jovens estudando, os pequeninos até o adolescente, jovem, as vezes os adultos também, os professores estudando, são professores e ao mesmo tempo aluno da faculdade, isso é bom porque ao mesmo tempo vai trazendo mais conhecimento pra comunidade dentro da Licenciatura em Educação do Campo. Por que assim o aluno ele acha que ele tem que estar só na escola? E depende também de outras atividades da agricultura, da educação do campo, com o campo, com a plantação, porque as vezes se hoje a gente tem a oportunidade de estudar e de trabalhar também, **porque não usar as duas coisas?** A diferença daquele tempo que a pessoa só tinha que trabalhar, não tinha como estudar. (Lavrador C, entrevista realizada em setembro de 2014)

Chama-nos a atenção a amplitude da reflexão posta pelo entrevistado, pois a dimensão de sua questão coaduna com alguns dos aspectos que, ao longo do nosso estudo, estamos problematizando. Ora, se partimos do princípio de que a formação do sujeito não pode se limitar a meros conteúdos curriculares, estanques e requentados, se defendemos uma educação para a emancipação humana, se o nosso intuito é a compreensão de homem omnilateral, se entendemos que os processos educativos na escola e na comunidade não podem prescindir da articulação entre realidade social e o conhecimento escolar e, se, por fim, o que buscamos é a transformação da realidade, pela *práxis* educativa e social, os processos educativos, sobretudo, os escolares, não podem prescindir da relação entre educação e trabalho – pelo trabalho coletivo.

Claramente, o trabalho pedagógico com a intencionalidade da transformação da realidade social perpassa antes, ou concomitantemente, por processos de transformação da própria organização do trabalho escolar.

O Lavrador C, ao se pronunciar sobre o papel da Educação na comunidade, propõe, de acordo com seu entendimento, que a Escola se organize em alternância de tempos educativos, tal como definimos analiticamente no Capítulo 2. A relação entre educação e trabalho, subentendida no depoimento do Lavrador C, pode se materializar a partir da organização escolar e oferta do ensino em alternância, contudo essa proposição nos parece estar inteiramente dependente de iniciativa coletiva, do conjunto de Educadores da escola, estudantes e membros da comunidade que se disponha a colaborar com os processos de

transformação da organização escolar, além de outras instâncias formativas interessadas em contribuir, tais como a EPOTECAMPO e a UnB/Planaltina.

Talvez, a partir de perspectiva formativa assim, em alternância, a escola pudesse realizar um significativo trabalho pedagógico, no qual o trabalho e as condições de vida e de reprodução das formas de viver do camponês pudessem ser problematizados, se configurar como elemento material do processo de ensino-aprendizagem, na escola e na comunidade.

Assim, nos apoiamos nas seguintes afirmações:

A exigência de trabalhar a vida na escola, construindo um ambiente educativo a partir dessas diferentes matrizes pedagógicas [trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, história], configura e projeta transformações na forma escolar atual: em sua matriz formativa e nas relações sociais que constituem seu trabalho pedagógico cotidiano. O desenvolvimento multilateral do ser humano não pode ser trabalhado efetivamente na escola sem que se rompa com a forma escolar instituída. Ela aprisiona o processo educativo. Foi pensada desde uma matriz cognitivista, centrada exclusivamente na sala de aula e tendo como base de concepção metodológica a separação dos conhecimentos escolares da vida concreta e a passividade dos educandos, que devem submeter-se ao que lhes aparece como dado. (CALDART, 2010, p. 45)

A Escola do Campo, para se assumir como instituição formadora, deve munir-se do trabalho coletivo concreto, buscando identificar as características do trabalho pedagógico que realiza, suas contradições, e definindo objetivos que orientem as novas ações, os novos trabalhos.

Sabemos que é um “trabalho difícil”, diante da trama social existente e das amarras do sistema capitalista a que a escola e os sujeitos estão submetidos – “mas é possível” (FREIRE, 2000). Por isso mesmo, faz-se importante, desde o início, que o trabalho coletivo não se restrinja apenas à escola, ou a uma escola, mas se realize a partir de parcerias com a comunidade, com outras escolas do território Kalunga e as organizações políticas do território.

A respeito dessas últimas, a seção seguinte tratará das instituições e formas de organização política no território.

3.4. A organização política no território Kalunga e na comunidade Engenho II

[...] A gente teve uma demanda muito forte, de uma hora pra outra pra poder discutir. A gente que trabalha na parte de liderança tem que descobrir o que a comunidade realmente quer. O que ela tá entendendo de algumas pessoas desesperado – esse pedaço aqui é meu, quem manda sou eu... – então a gente fez uma reunião muito grande aí pra saber o que as pessoas pensa, quer e entendem por coletividade e individualidade. (Lavrador A, outubro de 2013).

Mais uma vez, iniciamos uma seção do capítulo com um trecho da fala de um dos sujeitos participantes/contribuintes de nossa pesquisa, porque entendemos, tal como propõe o materialismo histórico dialético, que é dessa materialidade que as análises devem partir, assim como a ela devam retornar.

Esse trecho do depoimento chama atenção para a importância e objetivo da organização interna da comunidade, tendo em vista que, quando surgem os conflitos, quando as contradições se acentuam, é a partir da organicidade que as alternativas de enfrentamento e superação dos conflitos e/ou das contradições podem emergir. Nesse sentido, Caldart defende o seguinte:

A participação em uma organização coletiva cria traços fundamentais no perfil de ser humano que precisamos formar na atualidade: lutadores e construtores; pessoas que saibam o que precisa ser construído, saibam lutar pela construção e consigam identificar os melhores caminhos para que ela seja feita. E isso pode ser pensado no plano mais amplo da sociedade e no plano da vida das pessoas, de uma comunidade, de uma escola. Quem participa de uma organização, seja ela simples ou complexa, vai cultivando um modo de vida coletivo [...]. (CALDART, 2010, p. 40-41)

Nesse sentido, Caldart contribui com nossa análise na perspectiva de que a organicidade de um grupo, pequeno ou grande, simples ou complexo, é uma atividade profundamente formativa. O processo de participação e a vivência de tomadas de decisões consensuais e divergentes ensinam o aprimoramento da participação e a atuação em coletividade. É a coletividade que conta, ou seja, que tem importância no dia a dia da comunidade. O Lavrador A, em um trecho de sua entrevista, nos dá essa lição:

Mas é porque os governos estadual, federal, municipal, eles tão nessa cadeira, é pra agir pro coletivo, [...] o nosso território é comparando com uma sala de aula. Se a comunidade mobilizar pra o individual o que vai acontecer? Os governos vão abandonar isso aqui, os fazendeiros vão voltar e a comunidade vai perder a liberdade. (Lavrador A, outubro de 2013)

Segundo os estudos de Costa (2013) e Pereira (2014), as comunidades Kalungas sempre tiveram sua forma peculiar de se organizar, diferente da forma de organização dos movimentos sociais e sindicais, em virtude das diferentes demandas destes no contexto social, nas finalidades das lutas, entre outros aspectos.

O quadro a seguir relaciona as Associações criadas em defesa do povo Kanlunga e seus respectivos princípios de luta:

Quadro 7 – Demonstrativo das Associações do território Kalunga

Associação	Ano de Fundação	Objetivo/missão principal
Associação Quilombo Kalunga (AQK) ou Associação Mãe	1999	Defender e representar o povo Kalunga, que compreende os Municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás.
Associação Comunitária Kalunga Engenho II	2009	Tem o papel de reunir as famílias para tratar de assuntos locais, como, por exemplo, informar a comunidade se houver algo de interesse das famílias, ou fazer reuniões para mantê-las informadas do que está acontecendo e que diz respeito à comunidade.
Associação Kalunga de Cavalcante (AKC)	s/d	Foi criada num cenário importante para a cultura e a vida na natureza do cerrado brasileiro.
Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais dos municípios Cavalcante, Teresina e Monte Alegre de Goiás – EPOTECAMPO	2012	Priorizar o trabalho com a questão da educação do território Kalunga, e a Educação em todos os níveis e modalidades (Educação Básica, Educação Técnica e Profissional e Educação Superior).
Grupo de Teatro Arte Kalunga – MATEC	s/d	Sem informações.
Associação de Guias	s/d	Sem informações.

Fonte: Valmir Souza Costa (2013).

Destacaremos, a seguir, alguns destes segmentos, por estarem relacionados mais especificamente ao âmbito da educação no território.

Cabe ressaltar que a EPOTECAMPO trata, especificamente, das questões que envolvem a educação no território Kalunga e, ainda, que foi fundada por iniciativa dos estudantes da LEdoC. Essa entidade foi criada para contribuir com a educação do território Kalunga. Segundo Costa (2013), essa entidade tem muitos desafios e diversas demandas, tanto em relação às escolas de educação básica quanto à formação profissional e superior da juventude Kalunga, e apresenta como parte do seu plano de ação:

[...] a formação dos professores é o começo de um processo feito pelos estudantes da LEdoC, em seguida vem a construção de escolas ampliação dessas escolas, ampliação dos níveis de educação que essas escolas oferecem por exemplo as

escolas que tem de 1° a 4° lutar pra que tenham o ensino fundamental completo e as que tem ensino fundamental lutar pra tenha o Ensino Médio. (COSTA, 2013, p. 47).

Considerar, como nos referimos anteriormente, que a organicidade e a participação do sujeito em atividades coletivas têm caráter imanentemente formativo é salientar a importância de uma associação que tenha se originado da iniciativa de Educadores do Campo, visando à melhoria da educação no seu território de atuação.

Ademais, essa entidade é também considerada como um apoio elementar às lutas sociais do povo Kalunga. Assim se pronuncia uma estudante da LEdoC, na conclusão de sua monografia de final de curso: “[...] No Vão de Almas, as formas de organização existentes, como a Associação da Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais – EPOTECAMPO, podem ajudar a fazer essa reflexão [continuidade das tradições] e viabilizar discussões junto à comunidade” (ROSA, 2013, p. 48).

O Grupo de Teatro Arte Kalunga – MATEC, segundo Costa (2013), é composto de crianças e jovens, a maioria descendentes de quilombolas. Eles utilizam o teatro como conscientização do respeito ao meio ambiente e valorização da cultura local e da educação do e no campo, mostrando a relevância de ser sujeito do campo e, ao mesmo tempo, ser protagonista de sua história. A maioria dos jovens integrantes do grupo pertence à comunidade Engenho II, e o grupo representa uma forma de organicidade destes jovens, na comunidade e no território.

CAPÍTULO 4

DOCÊNCIA, ESCOLA E COMUNIDADE: RELAÇÕES QUE SE APROXIMAM E SE DISTANCIAM DA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo, abordaremos o trabalho docente que se realiza na escola, procurando identificar quais são as relações que existem entre este trabalho e o processo de formação vivenciado pelos professores ao longo de sua atuação profissional, além de apresentarmos algumas relações que se estabelecem entre este trabalho, a escola e a comunidade.

De antemão, advertimos ao leitor que a nossa análise focaliza as dimensões do trabalho coletivo, considerando sua pertinência na construção da Escola do Campo, no fortalecimento político da categoria docente, bem como no processo de estudo da realidade social e das “condições objetivas e subjetivas”, às quais o trabalho docente está submetido. Para Basso, “A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho [...]” (BASSO, 1998, p. 3).

Nesse proceder, as informações contidas neste estudo subsidiam o aprofundamento das análises que estamos construindo acerca do trabalho docente na escola e sua relação com processos formativos. Tais análises são oriundas das observações *in loco*, entrevistas realizadas com cinco professores da escola e cinco estudantes da LEdoC, pertencentes à mesma comunidade e educadores, em formação, no ensino fundamental (séries iniciais) da mesma escola.

No processo de coleta de dados, foi igualmente solicitado aos docentes o preenchimento de uma ficha de identificação, para obtermos informações sobre o perfil social, cultural, formativo e profissional dos mesmos, além de considerações escritas sobre como planejam uma aula e sobre perspectivas gerais do próprio trabalho. Em seguida, agendamos, com os mesmos, um encontro para apresentação da pesquisa e seus objetivos. Ao mesmo tempo em que elaboramos um cronograma de atividades da escola e o roteiro de observação das aulas, planejamos nossa participação nessas atividades e em outras que fossem realizadas no período.

A respeito dos procedimentos com as entrevistas, além da compreensão, justificativa e cuidados com o uso de entrevista semiestruturada, ora descritos na Introdução desta tese, cabe o registro do quão importante foi a transcrição dos depoimentos e a devolução dessas transcrições para os sujeitos da pesquisa, quando retornamos à comunidade para realizarmos o

segundo período de observação, pois o primeiro procedimento faz o pesquisador se familiarizar com os dados e o segundo é uma iniciativa relacionada diretamente ao compromisso ético da pesquisa, a um trabalho de confiança, de fidedignidade e protagonismo dos sujeitos da pesquisa no processo de objetivação de informações sobre o objeto de estudo.

Para Szymanski,

Essa “volta” ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista, desde a pesquisa em ciências sociais até o jornalismo (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

Verificamos, juntamente aos entrevistados, satisfação no recebimento das transcrições impressas para reconhecimento e ciência das mesmas. Tal atitude diante da forma de coletar dados e se relacionar com os sujeitos participantes da pesquisa foi importante, pois pudemos observar a construção de confiança entre entrevistador e entrevistado, a qual não se limitou às atividades de entrevista, mas se desdobrou em outros momentos da pesquisa de campo, como a observação em sala de aula e em uma reunião de coordenação pedagógica ocorrida em setembro de 2014.

A seguir, algumas das expressões de elogio que se revelaram espontaneamente durante o recebimento das transcrições de entrevista:

“Quanta transparência na pesquisa! Gostei.” (Professor S)³⁴;

“Você demonstrou muita ética na pesquisa.” (Professor S);

“Nossa! Falei tudo isso?” (Professor E);

“Ah! Que bom, assim a gente tem oportunidade de rever o que disse.” (Professor T);

“A entrevista está certa?” (Professor A)

“Eu falei tudo isso aqui mesmo? (*risos*)” (Professor P)

Também vale registrar que as relações e interações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se mostraram mais próximas no segundo período, talvez porque as pessoas já não nos viam como estranhos, como desconhecidos.

Nas seções seguintes, trataremos das características do trabalho docente e sua relação com a realidade social. Iniciaremos a primeira seção com a retomada de discussões sobre a função social do ato de ensinar na perspectiva do Projeto de Educação do Campo.

³⁴ Para garantir o anonimato dos professores e estudantes que participaram das entrevistas elencamos 11 palavras relacionadas ao trabalho no campo e utilizamos a primeira letra de cada palavra para identificar a autoria dos depoimentos. As palavras foram: **P**edra, **E**nxada, **T**erra, **F**loresta, **S**emente, **C**huva, **Q**uilombo, **R**io, **L**avoura, **G**oiás.

4.1. *Características do trabalho docente na Escola de Extensão Kalunga I*

*Ser Educador(a) do Campo é...*³⁵

- ... humanizar o conhecimento
- ...ser pesquisador(a)
- ...ter compromisso com o educando e com a luta pela transformação da sociedade
- ...ser generoso(a)
- ...dinamizar o espaço escolar; criando, recriando-o e transformando o todo
- ...lutar por dias melhores
- ...ser, acima de tudo, um militante das causas populares
- ...ser humilde
- ...estar inserido(a) e comprometido(a) com a comunidade na qual vive/convive
- ...criar, inovar e não copiar modelos
- ...ser aberto(a) ao novo, sendo povo
- ...ter vínculo com a base, com a comunidade
- ...ser capaz de interferir criticamente na realidade
- ...respeitar as diferenças, valorizar a cultura popular, pregar a solidariedade
- ...ensinar ao educando a arte de ser livre para conquistar novos horizontes
- ...abraçar a causa popula , assumindo o compromisso de defender todos os esfarrapados e excluídos do mundo
- ...ter criticidade, trabalhar com base na realidade, sem excluir os avanços da sociedade
- ...criar sujeitos da história
- ...respeitar os princípios e a cultura de cada povo
- ...reconhecer-se como ser inconcluso e que, através da vivência e do conhecimento do educando se constrói sua prática docente cotidiana
- ...construir conhecimentos coletivos para desenvolver a consciência crítica do educando instigando-o a transformar a sua realidade
- ...ajudar o ser humano a se desenvolver na formação, no intelecto e na sociedade
- ...trabalhar com alegria e esperança
- ...compreender cada realidade, criando novas possibilidades de viver com dignidade
- ...trabalhar com amor e com o propósito de mudar a sociedade
- ...compartilhar conhecimentos
- ...garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino para as classes populares
- ...se indignar com o sistema excludente em que vivemos e estar disposto(a) a lutar pelas causas sociais do povo
- ...viver a realidade dos seus educandos, tendo compromisso com a comunidade
- ...ter consciência que a educação é peça fundamental na transformação social
- ...estar se auto-capacitando sempre para se tornar um soldado do exército libertador da Terra, da Reforma Agrária e da nova sociedade
- ...indignar-se com as injustiças humanas
- ...ser condutor(a) da transformação cultural
- ...ser conhecedor da realidade dos educandos/as
- ...ter consciência da importância de se renovar os conhecimentos a cada dia
- ...ser humano
- ...saber compreender as diversidades existentes, respeitando acima de tudo as diferentes identidades culturais

³⁵ Texto produzido coletivamente a 124 mãos pelos educandos/as do Curso Pedagogia da Terra (Bahia) na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, orientada pelas professoras Maria Jucilene L. Ferreira e Luzeni Ferraz de O. Carvalho, em 29/01/2005, após leitura do livro “*Pedagogia da Autonomia*” (FREIRE, 2000) e do Seminário acerca dos Saberes Necessários à Prática Docente.

...despertar a curiosidade do povo
 ...despertar em cada ser educando o senso crítico
 ...ser crítico para transformar o meio em vive/convive
 ...entender que sua realidade contribui para a sua formação integral
 ...se adequar à realidade do educando para juntos transformá-la
 ...ser dinâmico(a)
 ...compreender que o avanço da educação se dá através da troca de conhecimento
 ...ser um sujeito construtor e transformador de ideias e da sociedade
 Enfim, Ser Educador(a) do Campo é...
 ... Contribuir, acima de tudo, na transformação e construção de uma sociedade justa, digna, igualitária e humana.

Se considerarmos que o contexto social, profissional e educativo dos Educadores do Campo não ocorre separadamente das esferas sociais, políticas e econômicas, mas em meio às regulamentações, exigências e racionalidades do sistema capitalista, as perspectivas de formação desses Educadores, e de sua atuação profissional, se apresentam complexas e desafiadoras diante da intencionalidade correspondente à sua prática político-pedagógica e das necessidades próprias de quem trabalha em prol da transformação da realidade social, as quais precisam ser superadas, porque o intuito maior daquela formação e atuação docentes é contribuir concretamente com um projeto de educação próprio para os povos do campo.

Nesse sentido, o texto inicialmente transcrito foi produzido por uma turma de 60 estudantes do curso de Pedagogia da Terra (Bahia) e por seus coordenadores, dando a nós testemunho da construção de perfil profissional pertinente, necessário e, sobretudo, político para o enfrentamento dos limites encontrados no exercício do trabalho docente no campo.

O texto “*Ser Educador do Campo é...*” anuncia as dimensões políticas, culturais, sociais e militantes que correspondem ao processo formativo e à atuação do Educador do Campo. Traça características peculiares que podem auxiliar a atuação docente, assim como o enfrentamento da realidade social e política envolta ao campo, à escola e à docência, na intencionalidade de transformação dessa realidade.

Ocorre que são muitas as dificuldades encontradas quando não se tem, e nem se pode, pelo menos em curto prazo, criar as condições históricas pertinentes ao processo de transformação da realidade social, como nos falam Marx & Engels:

[...] temos de começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, também, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer história. Mas da vida fazem parte, sobretudo, comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção de meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história [...] (MARX & ENGELS, 2009, p. 40-41).

Desse modo, queremos ressaltar que as características que se seguem, por maior distância que tenham da perspectiva de formação e atuação de Educadores do Campo, são resultado das condições materiais existentes e com as quais se avançam e se recuam no processo de construção da Escola do Campo e da transformação da realidade social.

No tocante à formação docente, os dados apontam que entre os cinco professores participantes da pesquisa, que atuam no Colégio Estadual Extensão Kalunga I, somente dois têm formação em nível superior (um fez o Ensino Médio por Telecurso 2000, na própria comunidade, e o outro fez o curso profissionalizante em contabilidade). Além desses, três outros concluíram o ensino médio.

Os cursos de capacitação³⁶, oferecidos pela Prefeitura Municipal de Cavalcante e pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, são bastante pontuais e limitados para as séries do ensino fundamental e médio. O quadro abaixo delinea esta realidade:

Quadro 8 – Formação docente dos educadores da comunidade Kalunga

Identificação	Idade	Formação Médio/Superior	Cursos
P	30/40	Contabilidade	Capacitação prefeitura 40h
F	20/30	Formação geral	Capacitação prefeitura 12 h
A	20/30	Telecurso 2000	Capacitação 40h
E	20/30	Formação geral Ledoc	Capacitação 40h
T	20/30	Formação geral LEdoC	Capacitação 40h

Fonte: FERREIRA (2013).

Outro dado importante, relacionado aos processos formativos, diz respeito à Casa Digital Kalunga Engenho II, pois o acesso à *internet* poderia ser fonte de pesquisa ou estudo de busca de informações para a organização do trabalho docente. Contudo, não foi isso que verificamos nos períodos em que estivemos nas atividades de campo.

Segundo Costa (2013), a Casa Digital Kalunga Engenho II foi implantada pelo Programa de Inclusão Digital, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, em parceria com a UnB-FUP e com alguns estudantes da turma II da LEdoC.

Na Casa, foram instalados dez computadores, um servidor, conexão a *internet* via antena GESAC e uma impressora multifuncional. Ainda segundo Costa (idem), a Casa Digital tem o objetivo de atender cerca de 130 jovens e adultos da comunidade Kalunga, com a

³⁶ Tais cursos são oferecidos no início do ano letivo ou, esporadicamente, durante ele, com carga horária de 40h ou 12h, objetivando orientar o professor no planejamento de aulas e no uso do livro didático, em algumas disciplinas.

realização de curso de informática, das sete às nove horas e das 13 às 15 horas, e acesso livre à *internet* nos demais horários.

Durante o primeiro período de nossas atividades de campo, entre agosto e outubro de 2013, a Casa Digital funcionava esporadicamente, e somente 50% dos computadores estavam em condições de uso. O sistema de conexão à *internet* se apresentava lento e instável. Mesmo assim, por duas vezes presenciamos um professor encaminhar pesquisa pela *internet* aos estudantes do 7º ano. Já no segundo período, em setembro de 2014, a Casa Digital se encontrava desativada.

Verificamos, portanto, a negação de outra possibilidade de acesso à informação, a conhecimentos de auxílio ao trabalho docente, pois as autoridades e órgãos competentes implementam um programa de apoio pedagógico e social na comunidade (Casa Digital), mas a iniciativa se limita a um paliativo temporal, aparente, porque inexistente uma política pública que dê conta de assegurar, manter e ampliar o planejamento pedagógico e formativo a partir da iniciativa de inserção das TIC na comunidade Engenho II.

Diante disso, havemos de considerar, tal como fizemos no capítulo 1, que o processo de formação não se limita apenas a um título, mas a um processo inicial e continuado de aprendizagem sobre o ofício de ensinar. Trata-se da construção de um conhecimento específico que envolve experiência, relação com o objeto de trabalho – o educando – e *práxis*, de modo a consolidar processos identitários que contribuam com o fortalecimento do significado político e epistemológico do ofício de educar.

Ou seja, o processo de formação, como o compreendemos, está intrinsecamente relacionado às “condições subjetivas” do docente para intermediar atividades de enfrentamento das condições objetivas que se apresentam para a realização do trabalho docente. As “condições subjetivas” deste mesmo trabalho são próprias do ser humano, dizem respeito às condições de apreender elementos que subsidiam a ação consciente sobre o objeto do seu trabalho. No caso da docência, por possuir maior autonomia em relação ao trabalho fabril/material, esta tem mais condições de, pelo planejamento e avaliação, juntamente aos estudantes, aprimorar e ampliar as condições objetivas, como pressupõe Basso (1998). Daí se constata a imprescindibilidade do processo de formação inicial e continuada para o ofício docente.

Por outro lado, os dados informam que os professores já atuam nessa escola há pelo menos dois anos, e se mostram insuficientes o espaço e o tempo de formação à medida que os recursos dos próprios docentes são limitados e a iniciativa das Secretarias de Educação é quase inexistente para a viabilidade de processos formativos iniciais e continuados.

Mesmo os docentes tendo a seu favor o Artigo 62 da LDBEN (1996), o qual define que “a formação docente inicial far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação [...]” (BRASIL, 2002), a legislação por si só não é suficiente para assegurar o direito do docente à formação inicial. A materialidade dessa prerrogativa está atrelada a outros interesses da gestão pública educacional.

Essa constatação tem correspondência direta com questões basilares postas no protagonismo dos trabalhadores do campo organizados, quando, na defesa de seus projetos de formação, questionam: a quem interessa a qualificação profissional dos Educadores do Campo? Formação de Educadores do Campo para quê? Que matrizes formativas farão parte da formação dos Educadores e do conteúdo curricular das Escolas do Campo?

Cabe ressaltar que a formação docente inicial (nível superior) e continuada são condições fundamentais para a qualidade do trabalho docente, embora os próprios professores denunciem a negação do direito à formação inicial e continuada:

[...] é também essencial o preparo do professor, porque muitas vezes o professor não está assim tão preparado pra realidade que ele tem que encarar.

[...] Gostaria que o curso desse condições de ter menos dúvidas e mais facilidade pra passar os conteúdos para os alunos. Pelo que eu ensino aqui no fundamental e médio até que eu domino bem essa área, mas, de repente, esse curso ia trazer mais facilidade pra gente aprofundar mais esses conteúdos. (Professor P, agosto de 2013).

[...] Eu gostaria de saber passar melhor o assunto, talvez uma capacitação. Às vezes eu falo, parece que o aluno não entende. [...] Dificuldade por não ter uma formação; têm várias coisas que eu estudo bastante e não consigo alcançar.

[...] nada melhor que estudar para saber e ensinar em sala de aula – quem estuda ou quem tem formação tem mais facilidade de repassar. (Professor A, agosto de 2013).

[...] [o componente curricular] Teoria e Prática Pedagógica abriu um pouco assim meu jeito de me expressar. Porque antes (...) eu comecei a trabalhar lá na escola eu não tinha muita noção. (Professor T, outubro de 2013).

[...] lembro no 9º ano, por exemplo, foi o III dia de aula, eu nunca tinha dado aula, não sabia de nada de matriz curricular, pra mim era pegar ali o livro e colocar lá [...]. (Professor E, outubro de 2013).

A partir dos depoimentos supracitados, analisamos que a formação docente é uma condição elementar para orientar o trabalho docente, e a ausência de conhecimentos específicos da área de atuação dificulta a seleção de conteúdos, a interlocução entre os docentes, o próprio ato de ensinar em si. O fato de alguns professores assumirem, em determinados momentos da docência, “não terem noção de como proceder na aula”, “de se sentir inseguro”, evidencia a importância e pertinência do processo de formação profissional, assim como também é um dado característico do controle do projeto do capital sobre a docência.

Queremos reafirmar, tal como fizemos no capítulo 1, que, dada a importância da formação docente no processo de conhecimento e interpretação crítica da realidade social, não interessa ao atual sistema político-educacional processos pedagógicos de qualidade, que se realizem sob a perspectiva da emancipação humana e, ainda, cumpram a sua função social de garantir o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Interessa ao sistema vigente, como veremos mais adiante, um trabalho docente alienado, regulado por avaliações de larga escala, preocupado com a ampliação do índice de aprovação, de “acesso” à escola, de aquisição aleatória de livros didáticos, entre outras características próprias do contexto social, político e econômico do país.

Portanto, ousamos afirmar que esse interesse do sistema capitalista tem a ver com alguns dos questionamentos colocados ao longo do nosso estudo, e que, agora, vale reafirmá-los mais uma vez: “Por que em nosso país foi possível, afinal, constituir diferentes mecanismos para impedir a universalização da educação escolar básica, mesmo pensada dentro dos parâmetros de relações sociais capitalistas”? (FRIGOTTO, 2010, *apud* CALDART, 2012, p. 259).

Outras cinco entrevistas, realizadas com Educadores do Campo e estudantes da LEdoC, mas que não atuam diretamente com o ensino fundamental (séries finais) e médio, revelam similaridade de compreensão sobre a importância da formação docente:

[...] [A formação docente] representa mais conhecimento, porque eu estou em busca de conhecimento, porque o que eu aprendo aqui eu posso estar repassando para minha comunidade e um futuro a mais... (Professor R, out/2013).

Tenho aprendido e gostado das aulas de Linguística. Estou gostando muito. Queria muito dar conta de pegar um texto e ler e interpretar. Às vezes eu entendo pra mim, mas pra apresentar, falar lá na frente é uma dificuldade (Professor C, outubro de 2013).

[Representa] novos conhecimentos. É uma coisa que eu estou aprendendo muito é naquele trabalho sobre Memória que eu fui atrás de muita coisa que eu não sabia da minha família, às vezes até falava, mas a gente não dava nem atenção, importância, mas depois de eu estar aí, eu estou vendo a importância de estudar sobre os antepassados nossos (Professor G, outubro de 2013).

Depois que a gente tá aqui [LEdoC], fazendo os estudos que é totalmente diferente dos estudos de lá, eu penso que aqui eu vou acumular o máximo de conhecimento pra mim, levar quando eu estiver atuando na sala de aula, pra passar pros alunos; até conversar, porque antes [do curso] era uma timidez que você nem imagina (Professor L, outubro de 2013).

Nossa análise indica que a questão chave da importância da formação docente para os Educadores do Campo em formação, participantes da nossa pesquisa, centraliza-se em adquirir conhecimentos voltados para si mesmos como estudantes – ler, escrever, resumir, interpretar – e para a atuação em sala de aula – “conhecimento para eu levar quando eu estiver

atuando em sala de aula” (Professor L, outubro, 2013) – “o que eu aprendo aqui eu posso estar repassando para minha comunidade” (Professor R, outubro, 2013).

Todavia, considerando as premissas do Projeto de Educação do Campo para a formação de educadores, não se trata de um conhecimento apenas formal, erudito, alheio à problemática da sociedade dividida em classes ou mesmo um conhecimento puramente técnico para o exercício do magistério. Pelo contrário, volta-se para um conhecimento teórico-metodológico consistente, articulado com as demandas dos Movimentos Sociais Populares do Campo e, sobretudo, aquele conhecimento oriundo da realidade social e educacional onde o Educador do Campo em formação se insere.

Para Caldart, o processo formativo de Educadores do Campo não pode se eximir de:

[...] assumir uma visão que vincula a educação à processos de formação do ser humano, que podem acontecer com intencionalidade pedagógica em diferentes lugares sociais, diferentes situações, diferentes tempos da vida. Essas intencionalidades implicam um mesmo desafio que é o de transformação do ser humano ou sua formação cada vez mais plena, em diferentes dimensões, mas que têm especificidades pedagógicas próprias aos diferentes sujeitos, aos seus tempos de formação, à materialidade de cada situação ou lugar e às ênfases que dela podem decorrer. [...] Mas há uma especificidade do processo educativo escolar (e da docência), e preparar-se para atuação (alargada) nele é um dos principais objetivos desta Licenciatura (CALDART, 2011, p. 103).

Nesse sentido é que a nossa análise sobre as relações entre trabalho docente e formação de Educadores do Campo no capítulo 2, sessão 2.4, já apontava para a necessidade de se realizar um trabalho coletivo que não se restringisse à Escola do Campo ou à organicidade dos educadores em formação, mas que buscasse abranger, também, o trabalho docente na universidade e em outras instâncias formativas (Escola, Comunidade, Associações), em um movimento circular, que inclui, a partir da clareza dos objetivos da educação e formação acadêmica, a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos, organizados e desenvolvidos nos diferentes espaços pedagógicos, conforme a figura 2 representou (vide p. 115). Por essa figura, pode-se obter a seguinte leitura:

A proposta é descentrar a formação do educador da escola, mantendo-a como objeto central do curso (olhando-a em perspectiva, nas suas relações, internas e externas), trabalhando na prática o alargamento das tarefas e do horizonte de atuação do Educador do Campo, o que inclui seu necessário envolvimento nas lutas sociais e, particularmente, na luta por escolas no/do campo (CALDART, 2011, p. 103).

Consideramos, mais uma vez, que o trabalho coletivo deve ser a força motriz que mobiliza a produção do conhecimento sobre a realidade social, o contexto pedagógico da Escola do Campo e o trabalho docente na escola e na universidade, por um profícuo exercício

da *práxis* educativa e social. Ora, somente as aulas e estudos no TE ou ainda as atividades de inserção orientadas na escola e na comunidade, no TC, sem acompanhamento nem orientação *in loco* não são o bastante para o aprofundamento sobre os problemas pedagógicos e sociais existentes na escola e na comunidade.

É preciso, como já dissemos anteriormente, se decidir por proposições formativas em dimensão de totalidade – aquelas que se originam do trabalho coletivo entre discentes e docentes intencionalmente organizados para desenvolver pesquisas, estudos e intervenções pedagógicas, na escola e na comunidade, em parceria com os professores-formadores da universidade, articulando os tempos educativos de TE e TC.

Mas, se faz importante registrar que, embora as atividades formativas na LEdoC sejam orientadas pelo PPP, não são raros nem simples os desafios que se apresentam à realização da proposta pedagógica, pois é visível a escassez de recurso financeiro para custear as despesas com o acompanhamento de TC, da disponibilidade de tempo para os professores-formadores realizarem ensino, acompanhamento, pesquisa e extensão, para a superação da fragmentação do conhecimento e da forma compartimentada, como se estrutura a organização do trabalho pedagógico na escola e na universidade atualmente. Ou seja, as condições de trabalho na universidade nem sempre se apresentam favoráveis à realização dos trabalhos pedagógicos planejados.

É necessária, ainda, a presença de um limite estrutural, aquele que diz respeito ao modo de produção da ciência e da tecnologia na sociedade atual, e também se considerar as contradições de produção de conhecimento no contexto da reestruturação dos meios de produção e das relações de trabalho postas pela natureza e avanço do projeto do capital, no atual momento histórico. (cf. BARBOSA, 2012).

Acreditamos que o trabalho coletivo entre educadores (em formação) e professores-formadores deva assumir o lugar de mediador dos processos educativos na universidade, na escola e na comunidade, abarcando a totalidade das atividades formativas em TE e TC. Talvez, assim, se possa ressignificar o trabalho docente na universidade e a formação acadêmica dos educadores, bem como minimizar os percalços e anseios que alguns Educadores do Campo externaram em seus depoimentos, como nos seguintes:

[...] bem, assim, [antes do curso], eu nunca tinha ouvido falar que a gente tinha que trabalhar em coletividade e organicidade, a gente faz as coisas lá [na escola] do jeito que a gente quer, do jeito que a gente imagina, (Professor L, outubro de 2013).

Dá pra perceber através daquela dinâmica que a gente fez lá no Engenho II, um encontro com os alunos então com algumas pessoas da comunidade também, era um incentivo de trabalhar a coletividade e a gente está sempre reforçando o que é trabalhar no coletivo [...]

[No coletivo a gente realiza] as datas comemorativas, professores, merendeira, faxineira tudo contribui, participa. Alguns pais, pessoas da comunidade, mesmo que não tem filho na escola, eles contribuem também, e os alunos (Professor R, outubro de 2013).

Eu acho que tem possibilidade sim de a gente, criar, desenvolver ações. Tem as Associações, que estão meio em falta com as pessoas, mas tem como desenvolver ações no coletivo, não é uma pessoa só, com todos os educandos que estão inseridos aí (Professor E, outubro de 2013).

Se a gente tivesse mais vínculo com a escola do estado, pudesse fazer alguma coisa mais junto com os professores do Estado acho que seria melhor. A gente está pensando em alguma inserção para o ano que vem (Professor C, outubro de 2013).

É interessante notar que os cinco depoimentos fazem referência às dimensões do trabalho coletivo na sua atuação profissional. Particularmente, chamou-nos atenção quando o professor L assumiu nunca ter ouvido falar de coletividade e organicidade antes do curso.

No início das atividades da LEdoC, os educadores em formação são convocados a estudar estes conceitos e a lidar com eles no dia a dia do TE. Entendemos que as “novidades teórico-metodológicas” com as quais o sujeito em formação se defronta exigem um trabalho pedagógico especial, de forma que ele apreenda a dimensão teórica e metodológica do conceito em estudo, bem como o sentido e intencionalidade do conceito no movimento de sua *práxis* educativa.

Cabe salientar que se constitui como proposta curricular a vivência teórico-prática de auto-organização dos educadores em formação. Trata-se de uma atividade formativa, demandada pelo movimento da Educação do Campo e legitimada no PPP (UnB, 2009) das LEdoC, que continuamente o coletivo docente do curso busca efetivá-la no trabalho pedagógico do TE. Em função disso, destacamos a positividade dessa perspectiva formativa, pois ela articula perspectiva teórica e prática em uma mesma atividade formativa.

Ocorre, porém, que, dada a complexidade e dinamicidade da realidade social e educativa em que o sujeito está inserido, nem sempre a vivência de uma atividade dessa natureza é suficiente para que o educador possa reproduzir seus aprendizados na escola e na comunidade no período de TC. O exemplo dessa constatação se apresenta nos depoimentos do Professor R, supracitados, pois eles fazem menção a determinadas ações realizadas em TC que são consideradas trabalho coletivo e que exigem organicidade, mas nossa análise aponta a existência de um equívoco teórico e metodológico na realização das ações, pela superficialidade com que são planejadas, desenvolvidas e avaliadas.

Voltando a Pistrak (2000), quando este discute o conceito de trabalho coletivo, primeiramente é preciso definir em conjunto a intencionalidade do trabalho que será realizado, seus objetivos formativos e pedagógicos, depois caracterizá-lo como

comprometimento ético entre os sujeitos envolvidos para, na sequência, desenvolver os procedimentos cabíveis e correspondentes a uma atividade pedagógica, produzida em coletividade.

Tanto a descrição da atividade pelo Professor R quanto a nossa observação sobre o planejamento e execução dessa atividade específica, evidenciam que o trabalho coletivo nelas implementado se apresenta superficial e circunscrito a si mesmo, como divisões de tarefas que se mostram isoladas, desconectadas de objetivos formativos e pedagógicos mais amplos e, ainda, desvinculadas dos conteúdos escolares e da interpretação crítica da realidade.

Por conta desse exemplo, entre outros já apresentados no decurso de nossas análises, defendemos que o trabalho coletivo entre Escola do Campo, Educadores, Comunidade e professores-formadores favorece a produção de conhecimento teórico e prático e a realização de processos educativos/formativos de perspectiva crítica e emancipatória.

Também o Professor E e o Professor C, embora estivessem se referindo a organizações parceiras distintas (Associação Epotecampo e Escola do Estado – sede), indicam que essa referência à busca de parcerias diz respeito à constatação de que sozinhos fica bem mais difícil lograr resultados satisfatórios no trabalho docente de perspectiva crítica, interdisciplinar e emancipatória. É justo reafirmar que o trabalho coletivo significativo, nesse contexto, deve aglutinar os sujeitos da escola, da comunidade, de outras escolas do território Kalunga e de quem mais puder se engajar nessa trama político-formativa.

O trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico na escola, sob essa perspectiva, pode se constituir em elementos fundamentais para a construção da Escola do Campo, pois, desse modo, se cumpre o papel social de garantir o efetivo acesso ao conhecimento escolar, científico e, sobretudo, ao conhecimento da realidade social do campo. No trabalho docente, o educador lida diretamente com os processos de ensino e aprendizagem, lança mão de processos formativos consistentes teoricamente, de parcerias e do efetivo trabalho coletivo entre pares, comunidade e universidade. Assim, poderemos, no movimento da história, vivenciar outra realidade social e educativa na escola e comunidade pesquisadas.

No tocante aos percalços com as atividades do curso em TE e também às aprendizagens com a LEdoC, citamos o seguinte depoimento:

Na verdade o livro que eu li de Pistrak, não foi ele todo, foi um pouco, então o conhecimento que eu tenho é pouco pra saber direitinho [sobre organicidade] tem que tornar a ler [silêncio] [risos] (Professor R, outubro de 2013).

Entendemos que da mesma forma com que se faz necessário um trabalho efetivamente coletivo e articulado entre escola, docentes e universidade, para contribuir com a superação

dos equívocos teórico-metodológicos das atividades no TC, também no TE se faz importante o espaço para proposições e estudos sobre o par dialético objetivo/avaliação, nos processos formativos da LEdoC, pois esta atividade contribui com a produção de informações fundamentais sobre o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, exige do professor-formador o acompanhamento das atividades formativas no TE e no TC, isso porque, no movimento dialético entre as atividades teóricas e práticas, são grandes as chances de aprofundamento de estudos, de ampliação de conteúdos, de produção de leitura, de produção de textos, de pesquisa, de produção de conhecimentos pertinentes às necessidades e peculiaridades do processo formativo particular de cada educador do campo em formação e contexto social correspondente.

Outros trechos dos depoimentos cedidos pelos participantes da pesquisa estão voltados para alguns aspectos que os educadores consideram relevantes no processo de formação na LEdoC e para a dimensão política de ações pedagógicas/formativas a partir das experiências no curso. Vejamos:

As aulas, mesmo do Cebep, que quando a gente for questionar alguma coisa primeiro, a gente tem que organizar, igual quando for fazer uma manifestação, já sei como é que faz; igual resenhar, já sei como é que faz, que eu não sabia o que era (Professor L, outubro de 2013)

Aprende a colocar em prática, não 100%, mas pelo menos 50% do que aprende lá, pelo menos, tem como colocar aqui. Tem algumas coisas que às vezes acaba modificando um pouco, por exemplo, a gente trabalha uma oficina lá, de como trabalhar em sala de aula, quando a gente vai colocar em prática aqui, às vezes muda um pouquinho, mas não muito. Acho que isso tudo é aprendizagem (Professor E, outubro de 2013)

Bom, eu acho que formando cada vez mais sujeitos de dentro da comunidade e colocar em prática dentro da LEdoC, com os materiais necessários. Criar ações, buscar benefícios, criar projetos também, que a gente aprende um pouco a trabalhar com projetos, na LEdoC, com a Educação do Campo – e correr atrás, buscar [...] (Professor E, outubro de 2013)

É eu sou associada à EPOTECAMPO (Professor T, outubro de 2013).

No primeiro depoimento, o Professor L faz referência ao domínio da produção textual de resumos como um aprendizado significativo para si. As analogias que ele teceu ao comparar as diferenças entre como lhe foi ensinado no ensino médio e, agora, como aprendeu na LEdoC, evidencia a significação desse conhecimento para sua vida pessoal e profissional.

Quando o conhecimento, de fato, é apreendido pelo sujeito, ele proporciona processos de criação, inovação, de reinvenção do objeto conhecido. Por isso, ao abordar o ato de conhecer, Rolo & Ramos argumentam que “O modo como as coisas são em sua essência não se manifesta imediatamente ao homem e, para que elas o façam, é preciso, antes, um esforço do pensamento de descobrir as suas estruturas[...]” (ROLO & RAMOS, 2012, p. 150)

Trata-se de um argumento pertinente aos processos formativos, porque se subentende que, para o ato de conhecer, de apreender algo, se faz necessário manusear, produzir, participar, adentrar na concretude do objeto a ser conhecido, de maneira que o objeto seja desvelado em essência – talvez isso tenha ocorrido com a produção textual citada pelo Professor L.

Com a mesma medida podemos interpretar o primeiro depoimento do Professor E, quando fala das aproximações e distanciamentos entre as atividades vivenciadas e apreendidas no curso e sua reprodução na escola de atuação, afirmando que em “ao menos 50% funciona, dá certo e isto representa uma aprendizagem”. Acrescente-se que, se na experiência da escola o trabalho docente e seus resultados se reorientam, havendo mais parceria e trabalho coletivo, talvez o percentual de resultados positivos seja ampliado.

O componente curricular CEBEP, citado pelo Professor L, foi criado por iniciativa do Colegiado de Curso, preocupado em subsidiar os estudos, reflexões e práticas em TE e TC, resultantes de conflitos internos, nas comunidades, e externos, no âmbito da conjuntura política do país acerca das questões agrárias (cf. VILLAS BÔAS, 2011). No nosso entender, trata-se de um componente curricular que objetiva a formação política do Educador do Campo, de modo mais enfático e pontual.

Tendo em vista os objetivos da LEdoC e o projeto de formação de Educadores do Campo protagonizado pelos trabalhadores camponeses organizados, se faz legítimo a inserção de um componente curricular que aborde diretamente os conflitos de terras, a organicidade e o avanço do agronegócio sobre o território da população que vive e trabalha no campo.

Também no depoimento do Professor T e no segundo do Professor E, verificam-se outras formas de apreensão política sobre a existência do próprio curso de formação. Uma primeira forma se faz presente quando o Professor E afirma acreditar que, quanto mais seus conterrâneos tiverem acesso ao curso de Licenciatura, mais fácil será o trabalho docente na comunidade. Ou seja, quanto maior o número de pessoas com a mesma formação e mesmos propósitos formativos e pedagógicos para o trabalho na escola e na comunidade, mais chances haverá de ampliação desse trabalho.

Ademais, todos os docentes, com exceção de um, são associados à EPOTECAMPO, o que pode ser entendido nas seguintes explicações:

A forma de inserção dos estudantes na coletividade de cada turma é feita por meio da organicidade interna de cada turma. Nos Tempos Educativos dedicados à organicidade, os estudantes tem uma vivência de auto-organização, baseada na democracia ascendente, passando pelos Grupos de Organicidade – Gos, Setores de

trabalho (limpeza, secretaria, memória, ciranda infantil entre outros), Coordenação da Turma e Coordenação Político-Pedagógica – CPP (PEREIRA, 2014, p. 72).

Salientamos que a EPOTECAMPO é uma entidade organizativa criada a partir da iniciativa de alguns educadores em formação, da turma II da LEdoC, pertencentes ao território Kalunga, que persegue a organização política para lidar com questões e problemáticas da educação no território, desde os projetos a serem implementados na escola até as questões de formação de professores e plano de carreira (vide Capítulo 3).

Se, por um lado, a formação política na LEdoC tem sido fortalecida por meio da organicidade interna de cada turma, por outro, observa-se o comportamento e postura muito mais aguerrida dos Educadores do Campo em relação à seus direitos trabalhistas, por exemplo. Alguns depoimentos revelaram iniciativas dos educadores da escola para encaminhar ofício à Secretaria de Educação, observando o prejuízo pedagógico com a frequente troca de professores; o projeto Feira de Ciências também se constitui uma iniciativa do conjunto dos professores para realizar o trabalho pedagógico.

Todavia, observamos que esta formação política dos educadores do campo em formação não tem tido desdobramentos juto à auto-organização dos estudantes que atuam na escola pesquisada. No dia a dia dessa escola, na realização do trabalho docente e nas pequenas atividades coletivas, se mostra ínfima a organicidade dos educandos, pois, até mesmo a representação de turma instalada no início do ano letivo de 2014, juntamente com a coordenação pedagógica local, cumpre apenas o papel de reunir a turma para escutar a opinião sobre um dado problema a ser resolvido.

Durante o período de observação das aulas, identificamos uma situação entre a atual coordenação pedagógica local e uma demanda dos estudantes que evidencia a timidez ou quase inexistência de um trabalho pedagógico sob a perspectiva da auto-organização dos estudantes.

Passo a passo da situação observada com respectivos diálogos:

A aula se inicia com o encaminhamento de uma leitura em grupo de um texto do livro didático;

Outra orientação do professor-coordenador é que, em grupo, os estudantes discutam o texto;

No final da aula uma estudante, representante da turma, encaminha a demanda de realizar um pic-nic na beira do rio, como atividade letiva.

O professor coordenador apresenta várias justificativas negativas para o atendimento dessa demanda, a saber: “olha! É muito complicado”, “é muito arriscado”, “tem muito aluno

desobediente”, “como seria isso?” “eu não vou correr o risco de um acidente”, “vou falar com a coordenação central da escola pra ver o que eles dizem, se eles autorizarem, nós vamos, mas eu não vou assumir a responsabilidade sozinho”.

Os estudantes contestam perguntando “o que é que tem?”, afirmando que “não vai acontecer nada”.

O professor encaminha que os representantes de turma se reúnam para discutir como fazer essa atividade – a aula se encerra.

O mês de setembro no Território Kalunga compreende um período muito quente, de muito calor, sol a pino. Isso justifica a iniciativa dos estudantes em realizar um passeio ou atividade pedagógica no rio.

Não percebemos, nos dias que se seguiram, nenhum movimento dos estudantes para se reunirem e proporem uma atividade, mas, nas aulas subsequentes, o professor-coordenador buscou relacionar o conteúdo escolar com a organização da atividade no rio. Foi solicitado dos estudantes produção textual sobre regras de convivência durante a atividade. Nesta atividade o professor-coordenador cronometra o tempo de produção e apresentação oral do texto para síntese no quadro. Após a produção o professor-coordenador pede para os estudantes lerem a produção. De repente o professor muda a orientação para que os próprios alunos sintetizem as propostas apresentadas em cada texto.

Em outra turma o professor-coordenador solicita uma produção textual sobre o uso do lixo durante a atividade no rio.

Em ambas as turmas houve um amplo envolvimento dos estudantes com a tarefa escolar, dada a motivação e interesse dos mesmos em se refrescar com banho de rio, em vivenciar uma atividade diferente daquelas que, comumente, compõem a rotina da escola. Então o empenho foi grande na construção das regras de convivência e nas proposições de tratamento com o lixo durante a atividade no rio.

No primeiro período de observação, presenciamos uma atividade dessa natureza organizada por iniciativa do Professor F, os demais professores participaram da atividade, também se banharam no rio, realizaram jogos recreativos – o que representou uma atividade de interação de turmas, de pares docentes, de satisfação mútua entre os sujeitos da escola.

Lembramo-nos naquele momento de uma das lições do Mestre Paulo Freire:

A atividade docente de que o discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliável seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigurosidade. Pelo contrário, quanto mais

metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também (FREIRE, 2000, p. 160).

O fato é que não podemos negar ou esquecer de que historicamente a escola pautou-se em processos educacionais classificatórios, absolutos, fragmentados, circunscrito em verdades absolutas, dicotomizando os conhecimentos ali desenvolvidos da realidade social dos educandos, como se estes, se o conteudismo da pedagogia tradicional, se bastasse em si mesmo.

Desse modo, qualquer ação, situação ou atitude que venha de encontro a essa regulação e à perspectiva formativa no projeto do capital se caracteriza por um desafio a ser superado, burlado ou contrariado na dinâmica cotidiana das instituições de ensino. Essa característica da escola tradicional requer a ruptura de diferentes situações, contextos e a construção de concepções de mundo, de homem e educação que implicam em exigências e peculiaridades significativas no âmbito do projeto de formação (docente e discente), de escola e do trabalho docente.

Na nossa observação, a cada aula, a cada atividade os estudantes questionavam se já havia uma resposta da coordenação central e o professor respondia que não. Aproximadamente em quinze dias depois, a coordenação se posiciona negativamente à realização do piquenique, apresentando os mesmos argumentos inicialmente pontuados pela coordenação local.

Na nossa análise o resultado dessa situação escolar configura um recuo para a construção da Escola do Campo. Em primeiro lugar por que ela constrange a iniciativa de auto-organização dos estudantes; em segundo, por que se nega a possibilidade de participação efetiva dos estudantes na construção de processos educativos; em terceiro lugar, por que afeta negativamente a autonomia propositiva de que os estudantes lançaram mão e, por fim, em quarto lugar, por que se desperdiça uma atividade pedagógica e formativa, originada do interesse dos educandos, com largas possibilidades de se desdobrar em outras atividades curriculares com articulação entre conhecimento escolar e a realidade social da comunidade.

Por esses motivos, Pistrak argumenta que a auto-organização dos estudantes o professor tem um papel importante. “Deve-se organizar o trabalho de modo que o ensino seja compreendido pelo espírito das crianças como uma ação importante para sua vida (...)” (PISTRAK, 2000, p. 181).

Entendemos que a caracterização do trabalho docente integra uma outra abordagem de igual importância à formação docente. Trata-se das condições de trabalho relacionadas à atuação profissional, descritos a seguir:

Até aqui, podemos interpretar que o cenário de negação de processos formativos dos Educadores do Campo se alinha aos mecanismos de controle do projeto do capital sobre a força do trabalho imaterial que o professor realiza. Acrescente-se a este mecanismo de controle, as informações obtidas sobre atuação docente e carreira:

Quadro 9 – Atuação docente e carreira

Identificação	Idade	Tempo de atuação e C. horária	Forma de ingresso	Área de atuação	Nível de Ensino
P	30/40	02 anos 40h	Contrato temporário	Matemática	Ens. Fund. séries finais Ens. Médio
F	20/30	02 anos 40h	Contrato temporário	Arte, Educação Religiosa, Educação Física, Ética, Ecoturismo	Ens. Fund. séries finais Ens. Médio
A	20/30	02 anos 40h	Contrato temporário	Ciências, Biologia, Química E Física	Ens. Fund. séries finais Ens. Médio
E	20/30	03 anos 40h	Contrato temporário	Língua Portuguesa, Literatura, Produção de Texto, História	Ens. Fund. séries finais Ens. Médio
T	20/30	04 anos 40h	Contrato temporário	Filosofia, Sociologia Espanhol, Geografia	Ens. Fund. séries finais Ens. Médio

Fonte: FERREIRA (2013).

Observamos, nos quadros 7 e 8, um processo acentuado de precarização do trabalho docente, porque evidenciam condições insatisfatórias para o exercício da docência e, ainda, apresentam indicativos de desvalorização da docência, a saber: (I) ausência de formação inicial, para a maioria dos docentes; (II) Capacitação docente por atividade pontual, de curta duração ou pela ausência de um Programa de formação continuada que subsidie o processo de profissionalização e profissionalidade docente; (III) contratação temporária, caracterizando um processo de exploração da função docente, impondo ao docente a exclusão de direitos trabalhistas como o recolhimento dos fundos previdenciários, adicional por tempo de serviço, aumento salarial de acordo com o plano de carreira, etc.; (III) Submissão a um número significativo de áreas de conhecimento para serem ministradas.

Nesse sentido, coadunamos com Helena Freitas (2003) quando ela afirma que há necessidade de uma política global de formação e valorização do magistério, que atenda uniformemente e em totalidade os elementos que envolvem o campo da formação de professores, qual seja: formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

As condições de trabalho dos docentes participantes da pesquisa são desfavoráveis à construção da Escola do Campo, nos moldes como abordamos no capítulo 2. Assim como, estas condições de profissionalização e profissionalidade, tal como se apresentam nessa escola dificulta, sobremaneira, a realização de processos educativos na escola e na comunidade.

Por exemplo, o fato de os professores não terem a estabilidade profissional e terem que conviver com a dúvida sobre se permanecerão ou não na profissão no ano seguinte interfere acentuadamente nas suas ações, projetos e perspectivas futuras como docente.

Segundo Bernadete Gatti:

A mudança em representações sociais é um processo sócio-histórico-cultural complexo e lento, especialmente quando uma representação perdura por longo tempo sem ser abalada por fatos de impacto efetivo duradouro. A representação da não valorização da docência na educação básica vem perdurando uma vez que a constituição sócio-histórica-política de elementos para a superação e reconstrução dessas representações sociais não tem alcançado efetividade real (GATTI, 2013, p. 155).

Ademais, a valorização do trabalho está atrelada a valorização da educação básica como totalidade. Atualmente, com a aprovação do PNE 2010-2020 e a ampliação de recursos para financiamento da educação no país, pode significar melhorias nas condições do trabalho docente. Contudo, as mudanças nas condições de trabalho e valorização da docência não virão por intermédio apenas da aprovação do PNE ou da ampliação de recursos, pois, por um lado, enquanto o trabalho docente estiver submetido às manobras de alienação sobre o processo e o produto desse trabalho, a problemática da profissionalização, da profissionalidade e da valorização da docência permanecerá e, por outro, ousamos afirmar que o movimento de mudança das condições históricas do trabalho docente na educação básica requer reivindicações, enfrentamento e exigências de políticas públicas educacionais que se associem às necessidades do coletivo docente organizado.

4.2. A Organização do Trabalho Pedagógico na escola

No desenvolvimento da nossa pesquisa de campo, buscamos observar as formas pelas quais a escola organiza seu trabalho, uma vez que, uma das questões norteadoras do nosso estudo objetiva identificar as propostas pedagógicas e articulações da escola em função da realidade camponesa. Assim pretendemos aprofundar outros aspectos da caracterização do trabalho docente, focalizando articulação entre conhecimento escolar e realidade social, interdisciplinaridade, materiais didáticos, planejamento de ensino e objetivos/avaliação.

Segundo Pistrak,

A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. [...].

Mas não basta estudar a realidade atual [...] a escola deve educar as crianças de acordo com as concepções da realidade atual, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada. A escola deve viver no seio da realidade atual (PISTRAK, 2000, p. 32-33).

Em concordância com o pensamento de Pistrak o Projeto de Educação do Campo coloca como condição elementar do trabalho pedagógico, na Escola do Campo, o estudo da realidade social, propondo a estreita vinculação entre escola e a vida, problematizando as formas de produção e reprodução da vida. Nesse sentido, é preciso: “Desenvolvê-lo nas relações que permitem efetivamente a cientificidade do conhecimento, processo que supõe o vínculo entre teoria e prática. Algo que não acontece de maneira fácil, ou sem o enfrentamento cotidiano de dilemas” (CALDART, 2010, p. 34).

Daí que a organização do trabalho escolar está diretamente relacionada ao projeto histórico em vigência ou ao contrário, pelo tenso processo de resistência, relaciona-se ao projeto histórico que se intenciona construir (FREITAS, 2008).

Assim se pronuncia o autor,

[...] A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo [...] (FREITAS, 2008, p. 99)

Cabe ressaltar que a escola existente, no contexto do sistema capitalista, descumpre um papel importante no desenvolvimento do trabalho pedagógico, na medida em que prioriza a transmissão de conhecimentos listados nos currículos que são elaborados dentro das quatro paredes de secretarias de educação em detrimento dos diálogos que podem ser estabelecidos entre estes e a realidade concreta dos estudantes. Isso não significa negar a importância e pertinência de conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade, mas

questionar a intencionalidade de processos formativos que se apresentam estéreis, alheios à vida dos sujeitos que aprendem.

Quando, no capítulo anterior, ao abordarmos sobre a riqueza cultural dos festejos da comunidade e do território, indagamos sobre se é possível tomar as práticas culturais como uma das referências para o trabalho pedagógico? E se é possível ignorar tais peculiaridades em função da natureza do conhecimento escolar, do conteúdo curricular prescrito, da exigência das avaliações bimestrais?

A nossa análise sobre concepções e práticas relacionadas ao trabalho pedagógico, ao considerarmos as condições da formação e do trabalho docente, temos três respostas: um sim, um não e um talvez sim.

Um sim porque a escola é uma entidade social movida por práticas sociais e, como tal, instituída e instituinte de realidades concretas e de história, nesse sentido pode concentrar para si possibilidade de cumprir um papel social revolucionário no processo de formação do povo camponês. Um não porque, como já vimos, a Escola do Campo, embora o movimento da Educação do Campo reserve para si experiência exitosas, ainda se encontra em construção. A escola existente se mostra pouco adepta à mudanças, circunscrita em programas curriculares conteudistas, rígidos, que não se propõe a articular-se com a vida. Um talvez sim porque a dimensão do sim está atrelada ao trabalho como atividade criadora. Então pelo trabalho, sobretudo, o trabalho coletivo, talvez seja possível concretizar um trabalho pedagógico de perspectiva crítica e emancipadora com os sujeitos em formação.

Depois de fazermos mais estas considerações sobre a dinâmica da realidade escolar e sua respectiva complexidade, veremos, a seguir, os depoimentos dos professores quando indagadas as dificuldades e possibilidades de organizar e de fazer um trabalho pedagógico a partir da realidade dos educandos:

Na medida do possível, a gente tenta fazer isso, usar exemplos de coisas que ele tem em casa, de algo relacionado com o turismo com a cultura deles – isso a gente tenta fazer. Mas não é tão fácil assim. As quatro operações e a porcentagem você consegue fazer isso, outro exemplo medidas de áreas, volume você consegue, mas outras matérias não tem como adequar à realidade deles aqui. Eu tenho que seguir o que está na planilha mesmo [...] (Professor P, outubro, 2013)

Talvez eu não consiga com todos [os temas], mas muitos eu estou puxando para a realidade falo de meio ambiente, eletricidade, modo de vida, às vezes até pesquisa com pessoas mais velhas. Tipos de medida que hoje é diferente de antes [...]. (Professor A, outubro, 2013).

O curso fala que não é pra a gente ficar muito presa a livro, ter uma aula de campo... só que eu quero trabalhar na escola repetindo o que eu vejo aqui[LEdoC], mas as aulas ficaram muito fechadas lá na sala de aula, muitos textos, lógico que a gente tem que ver alguns teóricos pra a gente estar estudando, mas – não sei nem como

explicar – Lá na escola mesmo eu quero fazer alguma coisa diferente mas eu não consigo fazer. (Professor T, outubro de 2013)

Mas se eu fosse trabalhar a interdisciplinaridade eu acho que a gente teria que trabalhar alguma coisa sobre a realidade [...] (Professor L, outubro de 2013)

O Professor P e o Professor A se referem ao trabalho pedagógico articulado à realidade social dos educandos como sendo as relações feitas, pelo discurso do professor, entre o conteúdo escolar e aspectos do dia-a-dia que têm a ver com esse conteúdo. Há um limite destes professores em compreender e em realizar o ensino a partir da realidade, quer seja pela condição de formação, quer seja pela inexistência de material adequado, quer seja pelas condições de trabalho. Neste sentido, o movimento pedagógico entre os conteúdos, se faz pelo inverso – a centralidade do ensino está no conteúdo escolar e quando possível se lança mão de exemplos postos na realidade – quando devesse ser o contrário: partir da realidade, ler interpretar formas de vida e de trabalho na comunidade, desenvolvendo a partir desse lugar os conteúdos escolares.

Para tanto, a perspectiva da Educação do Campo e da construção da Escola do Campo requer que nos processos de mudanças da escola existente “o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos; [...] [estes] dependem inteiramente dos problemas e dos objetivos da construção revolucionária considerada no seu conjunto” (PISTRAK, 2000, p. 31).

Quanto ao depoimento do Professor L podemos realizar a mesma análise, uma vez que este atribui à interdisciplinaridade o mote para o estudo da realidade – quando, no nosso entendimento, deva ser esse estudo da realidade requerer uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

Ademais, a realização de processos educativos a partir da realidade concreta pressupõe condições de trabalhos condizentes com os objetivos formativos e pedagógicos, com a proposta que se intenciona realizar, bem como com materiais didáticos que subsidiem o trabalho.

Segundo um dos professores entrevistados a escola necessita de:

[...] um computador, uma impressora, projetor, caixa de som, *datashow*, som que é pra favorecer a gente no momento que precisar para desenvolver algumas ações dentro da escola. A gente escreveu nos projetos que a gente teve que fazer três ações – duas eram às custas da Secretaria e uma era um programa lá que ia fornecer pra gente materiais didáticos e audiovisuais. Escrevemos, [eu e mais dois colegas], fizemos cronograma. A primeira ação já foi a de boas vindas, realizou-se dentro da Igreja Católica porque a escola estava suja e o Estado não tinha contratado o funcionário pra limpar a escola. (Professor E, outubro de 2013)

Encontra-se nesse depoimento dois aspectos importantes para a nossa compreensão sobre as relações entre docência e formação: (I) a escassez de material didático “não favorece” as ações pedagógicas que precisam ser implementadas na escola. Não se subentende com isto que o material didático será o mentor das mudanças almejadas ou que dele depende a leitura crítica da realidade, mas, consideramos como o próprio Professor E, que a disponibilidade de materiais didáticos favorece positivamente a realização de ações, por isto, esta escassez acentua ainda mais a precarização do trabalho; (II) reaparece a dimensão política da ação docente, na medida em que se evidencia iniciativas de superação do problema de falta de material na escola, apresentando aos órgãos competentes projetos que viabilizem aquisição de material didático.

Ressaltada a iniciativa política cabe outro destaque – a escola, por estar embrenhada em um sistema social e educacional desfavorável à sua revitalização, se despreocupa das necessidades pedagógicas, financeiras e de recursos. Desse modo, a iniciativa dos docentes não foi adiante, o referido projeto estacionou nas mãos dos gestores; a dinâmica da realidade avança impondo restrições ao desdobramento da iniciativa. O resultado é que no período entre agosto de 2013 e setembro de 2014 poucas coisas foram alteradas de forma a melhorar as condições de trabalho e, como já dissemos, em meados de setembro 2014, a Casa Digital se encontrava fechada há alguns meses³⁷.

Nesse sentido, afirmamos que o desenvolvimento do trabalho pedagógico e docente na escola em estudo avança e recua, circunscrito a um movimento que requer mais tempo dos docentes para se dedicarem a outras iniciativas políticas, para discutirem coletivamente os rumos do trabalho pedagógico e docente e para reivindicarem cursos de formação inicial e continuada, de modo que tanto a profissionalização quanto a profissionalidade dos Educadores do Campo sejam continuamente qualificadas.

Em vários momentos da pesquisa, os professores se referiram aos materiais existentes na escola, apresentados aqui no seguinte quadro:

Quadro 10 – Material didático disponível

Livro didático (citado por todos os professores)
Quadro de giz
Bolas
Damas
Internet
Pesquisa na comunidade

Fonte: FERREIRA (2013).

³⁷ Segundo informações de moradores, o técnico responsável pelo atendimento da Casa Digital ao público estava há seis meses sem receber salário.

Outros depoimentos se referiram às implicações da falta do material didático ao alcance do professor:

É a falta de material didático e, de repente, a falta de interesse dos alunos também, a minoria absoluta que realmente está interessado. Se a gente falar: vamos brincar? pode brincar o ano inteiro aí que ninguém vai reclamar (Professor P, outubro, 2013).

A fonte de pesquisa que tenho são os livros. Tem internet no centro tecnológico, mas eu não sei mexer, é bem lenta, tem vez que não funciona. [...] Não há livros para os estudantes ou se há não é o melhor para aquele assunto (Professor A, outubro, 2013).

[...] E também se você precisar de algum material não encontra [...] (Professor L, outubro, 2013).

As únicas opções lá são os livros, sinceramente, eu não consigo entrar na sala de aula sem ter o livro me direcionando, tem certas atividades que eu posso dar, mas tem outras coisas que eu não consigo. E também não tem como a gente se basear em vários teóricos lá na escola porque tem a questão do recurso. Igual já aconteceu de eu querer passar alguma coisa diferente e eu pagar do meu próprio bolso material pra escola, aí fica complicado (Professor T, outubro, 2013).

Todos os professores se referem à falta de material como uma dificuldade para desenvolver a docência. O livro didático é o recurso central para o professor se preparar, para orientação do trabalho pedagógico, para o estudante realizar seus estudos e tarefas escolares. Quando no primeiro capítulo abordamos sobre o trabalho docente no projeto do capital e as características do trabalho alienado, mesmo se configurando como trabalho imaterial, os depoimentos supracitados são reveladores destas características de alienação, na medida em que o livro didático é o material central disponível, além da exigência, como veremos adiante, do desenvolvimento do conteúdo escola restrito ao programa curriculares alheio aos docentes.

Em uma das aulas observadas de Português, no 9º ano, as situações ocorridas entre material didático, conteúdo, necessidade e realidade dos estudantes contribuem com a veracidade de nossa análise e com seu aprofundamento.

No início da aula, o professor encaminha um trabalho individual, “ditado de texto”, com o título “A Filosofia”. O Professor escreve a referência completa do texto no quadro – o que denota um aprendizado de seu processo de formação –, mas só aponta a autoria do texto, desconsiderando outros elementos importantes, como, por exemplo, quem é o autor, ano da publicação, a editora, etc. No texto que está sendo ditado aparece um apóstrofo. Os estudantes demonstram que desconhecem o sinal; o professor também não se recorda do que se trata; consulta o dicionário, cita o nome do sinal e segue com o ditado do texto.

Ao final da aula, perguntei para o professor por que não aproveitou o momento de dúvida e interesse dos estudantes para explicar do uso do sinal, e ele respondeu que tem duas

questões: “1) o tempo da aula que é curto”; “2) não era hora daquele assunto no currículo.” E complementa: “Às vezes é um dilema coisas que tem necessidade e não tem no currículo e coisa que tem no currículo e não tem necessidade [de se ensinar]”. Pergunto como se resolve esse dilema? O professor responde: “Não resolve.”. (Professor E, setembro, 2014).

Nas situações da referida aula, se evidenciam quatro características do trabalho pedagógico relacionadas ao alheamento do docente sobre o processo e o produto do seu trabalho: 1) exigência de um dado conteúdo; 2) ausência de fonte de pesquisa; 3) limite de tempo para atender uma necessidade pedagógica; 4) ausência de autonomia.

Vale destacar, que em vários momentos das entrevistas, os professores se referiram à autonomia – como possibilidade de inserir no programa curricular alguma atividade, algum conteúdo por sua própria iniciativa. Ocorre que não há regularidade dessa postura docente diante das exigências normativas da escola.

Tem obrigação de seguir a matriz, mas, mesmo assim, às vezes a gente acaba não seguindo, porque a gente está na sala de aula, a gente tem que saber o que é o melhor pros alunos, qual é a melhor forma de trabalhar [...] (Professor L, outubro de 2013)

São coisas que a gente vê que é necessário trabalhar nas escolas, mas depende do apoio também, se dependesse só da gente era fácil [...] (Professor R, outubro de 2013)

Se somarmos a pouca regularidade do uso da sala de aula para realizar um trabalho mais próprio, autônomo e significativo junto aos estudantes com o não aproveitamento de tempo para coletivamente desenvolver um trabalho pedagógico articulado com a vida dos sujeitos e, ainda mais se permite que a dinâmica da realidade social do lugar (referimo-nos a outros afazeres fora da escola, a dificuldade de acesso à cidade, acesso à coordenação central) se sobreponha aos interesses coletivos da categoria, se amplia a distância para concretizar a construção da Escola do Campo e para implementar o processo de superação da realidade em que se situa o trabalho docente.

A contradição existente na experiência do trabalho pedagógico pode ser enfrentada a partir do entendimento de que, na mesma medida em que a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP é determinada, mas também determinante, ela pode superar as forças hegemônicas e atuar na contramão do que está posto como lógica escolar institucionalizada, ou seja, é a partir do contexto da contradição que se pode decidir por ações contra-hegemônicas e, por conseguinte, disposta intencionalmente, a construir outra lógica de instituição e educação escolar, disposta, ainda, a se caracterizar e moldar sua especificidade.

Portanto, as especificidades da OTP requerem atenção de alguns princípios fundamentais no seu desdobramento: diálogo entre os sujeitos da escola; reflexividade crítica acerca do processo de ensino e de aprendizagem; estudo continuado sobre a própria organização do trabalho pedagógico da escola, articulação com a comunidade em que está inserida e com a realidade sociocultural dos estudantes, dentre outras que ainda podemos destacar e/ou construir.

Alguns depoimentos coletados tratam da possibilidade de um trabalho pedagógico de perspectiva interdisciplinar, são eles:

[...] tem muitas disciplinas que precisam estar interligando – Física tem muita coisa que precisa da Matemática. Não ocorre essa ligação. E eu não sei se é possível ocorrer, interligando aula de Química com Matemática, mas, se tivesse como fazer, acho que seria produtivo (Professor A, outubro, 2013).

Na LEdoC um texto de literatura, trabalha a Gramática, pode entrar até na Matemática, depende do ponto de vista do professor, a gente explora um mundo de conteúdos, de disciplinas. Aqui, às vezes não, até porque o Caderno Educacional que fornece pra gente [não é possível] (Professor T, outubro de 2013).

Para ser sincero contigo, acho que nunca foi feito. Pelo menos no tempo que eu estou aqui na escola, nunca foi feito não. Por exemplo, trabalhar tipo associado – Português e Matemática – não foi feito isso mais eu acho interessante, porque a maior dificuldade dos alunos, na Matemática é interpretar, entender o que a questão está querendo dizer. Então esse ponto aí é importante (Professor P, outubro de 2013).

Eu acredito que sim. E seria bom até para o próprio desenvolvimento do aluno – uma matéria completaria a outra vamos dizer assim, pode auxiliar no desenvolvimento da outra de repente (Professor P, outubro de 2013).

As falas dos professores, em linhas gerais, anunciam a importância da interdisciplinaridade, vislumbram possibilidades de realizarem um trabalho dessa natureza, mas é uma perspectiva de trabalho pedagógico inexistente no atual momento.

Observamos que os depoimentos se referem à interdisciplinaridade como uma ferramenta que irá colaborar com a aprendizagem, para eles, a perspectiva interdisciplinar do conhecimento parece ser uma forma de assegurar processos de aprendizagem mais significativos, porque haverá colaboração de outras disciplinas e dos pares nessa aprendizagem. É o desenvolvimento do estudante, ou seja, a garantia de seu aprendizado que prevalece como central, nesse entendimento.

Segundo o pensamento de Freitas (2008), não se trata apenas desse aspecto quando afirma que “a interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo” (FREITAS, 2008, p. 91).

Da mesma maneira, entendemos que, além de visar à aprendizagem do estudante, a perspectiva interdisciplinar do conhecimento se dedica ao entrelaçamento de conteúdo e forma no processo de ensino. Se tomarmos como exemplo a fala do Professor P, Língua Portuguesa e Matemática podem colaborar entre si mutuamente, na medida em que leitura e interpretação auxiliam o ensino do conhecimento matemático, assim como, o pensamento lógico matemático auxilia na interpretação e leitura crítica de um texto.

Assim,

A interdisciplinaridade, nesse contexto, constitui-se como suporte pedagógico fundamental se toma a realidade social, a vida, como eixo orientador do que vai ser ensinado e apreendido, procurando subsidiar a definição de conteúdos e aprofundamento dos conhecimentos a serem garantidos no processo de ensino e de aprendizagem [...] (FERREIRA & MOLINA, 2014, p 138).

Nessa discussão, a perspectiva interdisciplinar do conhecimento se alinha àquela condição elementar que tratamos anteriormente – o trabalho pedagógico ou formativo se faz em estreita articulação com a realidade social.

De fato é preciso considerar em nossas análises, que um trabalho pedagógico referenciado pelo exercício da *práxis*, pela historicidade do conhecimento e pela compreensão de que a escola é um espaço de vida, necessita primeiramente de condições de formação e de trabalho, depois, de um programa curricular que inclua as relações sociais, política, econômicas, culturais que estruturam a vida na comunidade (cf. PISTRÁK, 2000). Isso requer, sobretudo, processos de formação inicial e continuada que subsidiem estudos e aprimoramento do trabalho pedagógico interdisciplinar.

Os docentes, participantes da pesquisa, têm a seu favor uma prática comum e de fundamental importância no processo de construção da Escola do Campo: uma relação como os estudantes de perspectiva freireana:

Quando tem uma aula que não tem muito cálculo eles até se interessam mais, só que quando envolve cálculo eu percebo que eles não gostam muito não. Biologia e Ciências, também não envolvem, mas acho que é fase de adolescência. Eu procuro estimular eles para despertar o interesse. (Professor A, outubro de 2013).

Hoje, aqui, os meninos do 6º ano já fazem apresentação de trabalho, ensino fundamental e prezinho fazem apresentação de trabalho, eles têm oportunidade de fazer a pergunta, às vezes até essa liberdade faz com que eles saiam um pouco do contexto. (Professor E, outubro de 2013)

Eu acho assim e não sou melhor que eles, nem eles são melhores que eu, sabe?! Do jeito que eu falo com um, falo com todo mundo, do jeito que eu falo com eles, falo com qualquer pessoa. Então acho que a gente tem um relacionamento bom. (Professor T, outubro de 2013)

Nestes depoimentos se verifica um cuidado em relação à sua aprendizagem, à participação dos estudantes em atividades de sala de aula e às formas de tratamento. Por cuidado se entende pensar com zelo, originado de *cogitare* (pensar). Ou seja, preocupar-se, estar em constante atenção. Ora, se a relação que se estabelece entre educador e educando é uma peculiaridade da docência e, se essa peculiaridade está acompanhada de uma (pré) ocupação com o outro, essa relação deve ser aproveitada em prol de um trabalho pedagógico significativo para os sujeitos em formação (docente e discente).

Desse modo, outro saber necessário à prática docente:

É o que fala do respeito à autonomia do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo [...] – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. (FREIRE, 2000, p.66).

Ademais, o protagonismo do educando, também se faz elementar na medida em que este propicia vivacidade, dinamismo, objetivação ao processo educativo, por exemplo, um dos professores faz outro relato interessante acerca da autonomia, respeito e protagonismo dos educandos em algumas situações pedagógicas:

Até a abertura do ano a gente perguntou: o que permanece e o que melhorar para o ano letivo de 2013. Aí a gente dividiu os alunos em três grupos independente de série, eles responderam e teve um grupo que acrescentou um item que era ter reuniões depois dessa atividade específica para ver o que realmente mudou, o que não mudou e o que precisaria mudar. Teve aluno que era bagunceiro e colocaram pontos bastante significativos. Eu acho que a escola é um dos melhores pontos para a gente trabalhar isso – ações que devem ser trabalhadas dentro da escola. Agora tem também que envolver toda a comunidade também. (Professor E, outubro de 2013)

Trata-se de uma iniciativa importante para a participação do estudante nas atividades escolares. A expressão “Teve aluno que era bagunceiro e colocaram pontos bastante significativos” revela que esse comportamento do aluno, observado pelo Professor E, representa a materialidade do conteúdo pedagógico, dos objetivos formativos e as proposições de trabalho coletivo porque se encontra em atividades dessa natureza sentido e significado para estabelecer uma relação pedagógica e formativa com a escola e com a docência.

Todavia, voltamos a afirmar que estes exemplos não se configuram como um trabalho de auto-organização dos estudantes, conforme defendido por Pistrak (2000) e amplamente abordado nos capítulos 2 e 3 desta tese, pois se mostram pontuais, com uma finalidade específica a curto prazo, não envolvem tempos e espaços educativos distintos e não há responsabilidade direta atribuída aos estudantes ou tomada para si mesmo, por parte do estudante.

Consideramos que as situações, participação e de respeito aos educandos, expressas na fala dos Professores, são iniciativas importantes que, se assim entenderem que deva ser, pode contribuir com a realização de um trabalho pedagógico articulado com a realidade social. Mas é preciso trabalho, trabalho coletivo e a participação dos estudantes poderão fazer diferenças qualitativas no processo de transformação da escola e do respectivo trabalho pedagógico.

Como nos fala Freire (2000) “não há docência sem discência [...]”,

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa. (FREIRE, 2000, p. 25-26)

O pensamento freireano, supracitado, representa uma prerrogativa elementar para a superação e para a transformação da escola e do trabalho pedagógico que esta realiza.

4.2.1. A gestão da escola

O projeto de Educação do Campo pensado e defendido pelos Movimentos Sociais Populares do Campo (pagando, por vezes, com vidas humanas que ousam sonhar em romper com as cercas do latifúndio, do capital e da ignorância) convoca as Escolas do Campo a se engajarem em um movimento aguerrido, voltado para o estudo da cultura, das questões agrárias, da realidade social do campo e do país. Objetiva-se, sobretudo, a realização de um trabalho ressignificado no processo de conscientização sócio-política dos sujeitos, sem abdicar do conhecimento escolar e científico produzido pela humanidade ao longo da história.

Desse modo, a formação docente, por sua vez, não pode prescindir de uma articulação concreta com a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo; ela deve se dar mediada pelas interações entre a formação acadêmica e os conhecimentos produzidos a partir das leituras cotidianas sobre a própria docência e as formas de vida, de sua reprodução e de trabalho, ou seja, num processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Da mesma maneira, o trabalho docente, na escola ou na comunidade não pode estar alheio às questões que envolvem seu próprio trabalho, o trabalho pedagógico escolar, a realidade social dos educandos, o trabalho no campo, bem como as bandeiras de lutas dos trabalhadores camponeses organizados.

Estas perspectivas de formação e de trabalho docente, para o território Kalunga podem originar um movimento circular (vide figura 2, p. 115) a partir do trabalho coletivo entre

escola, comunidade, educadores, educandos, professores-formadores e universidade. Trata-se, sobretudo, de uma perspectiva formativa ampla, com sentido de totalidade, como já afirmamos anteriormente, pelo exercício da *práxis* social e educativa entre escola da educação básica, universidade e seus sujeitos.

O trabalho formativo e pedagógico nesta perspectiva pode, em larga medida, contribuir com a superação da falta de condições de trabalho sob o qual se sustenta o conjunto dos professores da escola em estudo.

Além dos elementos característicos da docência e sua relação com processos formativos analisados até aqui, veremos, a seguir, outro elemento dessa caracterização que acentua ainda mais os processos de alienação do trabalho do professor. Este elemento diz respeito à gestão da escola.

Por gestão escolar, entendem-se os processos de administrar, gerir, dirigir as dimensões pedagógicas, financeiras, de recursos humanos e documentação de uma unidade escolar. Dizem respeito a processos complexos porque se constituem como prática social entre os diferentes sujeitos que compõem a escola (Estudantes, Professores, Coordenador Pedagógico, Secretários, Faxineiros, Segurança, Cozinheiro, Diretor, Vice-diretor, Técnico de laboratório ou de recursos audiovisuais, entre outros); assim como se faz complexa, também, porque nessas práticas sociais estão implícitas concepções de educação, de homem, sujeito, de sociedade e de mundo.

A perspectiva de gestão ancorada na compreensão de que esta tem significativa parcela de contribuição no processo de conscientização do homem e da mulher, livres de opressão do sistema capitalista, nos obriga, cada vez mais, a ampliar o debate acerca dos processos organizacionais de diferentes instituições e grupos sociais, porque, desse modo, teremos condições de transformar práticas socioculturais no interior e fora das instituições escolares, aproveitando esse debate para consolidar os princípios da autonomia dos sujeitos sociais, de sua participação e de sua atuação como parte elementar no fortalecimento do grupo social, da sua comunidade e/ou do projeto a que pertence (cf. CARVALHO & FERREIRA, 2009).

Consideramos que dada esta complexidade a gestão escolar não pode se dar isoladamente em mãos de um único sujeito da escola, de uma parte dos diferentes sujeitos ou dividida a tal ponto que cada seguimento escolar desenvolve suas tarefas circunscritas em si mesmo. E já se constitui amplo o debate no país acerca da gestão escolar participativa, gestão escolar democrática, gestão escolar para a cidadania, etc. (cf. PARO, 1997; GADOTTI, 1999; BASTOS, 2001; ROMÃO, 2001; ARELARO, 2012).

O Colégio Estadual Extensão Kalunga I Joselina Francisco Maia, anteriormente vinculada ao Colégio Estadual Elias Jorge Chein, iniciou o ano letivo de 2014 como parte de uma das escolas do grupo de cinco Escolas Kalunga. Estas instituições são extensões de escolas da cidade e estão sob a coordenação/gestão da subsecretaria das Escolas Kalunga, em Campos Belos-GO, onde a gestão central está sediada.

O conjunto dos professores que atuam no Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, unanimemente, afirmam que houve uma mudança importante na escola – o ano letivo de 2014 se iniciou com uma nova gestão e no atual momento a escola conta com uma coordenação pedagógica, professor da escola e morador da comunidade. Segundo os professores, esse fato novo melhorou consideravelmente o trabalho docente porque há um apoio pedagógico, tanto local como quinzenalmente com a participação da coordenação central do Colégio Estadual Extensão Kalunga I – Joselina Francisco Maia e abertura de um canal maior de comunicação entre a escola e a coordenação central.

Todavia, observamos, durante os períodos de pesquisa de campo, que na totalidade das relações estabelecidas entre o trabalho pedagógico e a gestão pedagógica, os limites de atuação profissional em relação a autonomia para definir o programa curricular e algumas atividades pedagógicas, por exemplo, a proposta dos estudantes do piquenique no rio, relatada anteriormente, se mantém dependente da gestão central.

Neste sentido, optamos por manter nossas análises sobre a relação do trabalho pedagógico com a gestão escolar. Nos depoimentos os docentes são unânimes em se referir às exigências da gestão escolar pelo cumprimento do conteúdo escolar restrito à matriz curricular.

Segundo os próprios docentes:

Eles [gestão/coordenação] querem que a gente siga uma matriz, como que você vai conseguir, porque os alunos tem muita dificuldade, mas a Secretaria de Educação quer assim que você dê as aulas do jeito que eles querem e você segue a matriz do jeito que eles querem, as vezes quando você procura algum meio de melhorar, mesmo que não tem na matriz você procura um jeito, aí eles chamam sua atenção, falam que não é assim que você tem que trabalhar, que você tem que seguir a matriz, tem obrigação de seguir a matriz. Mas mesmo assim, às vezes, a gente acaba não seguindo, porque a gente está na sala de aula, a gente tem que saber o que é o melhor pros alunos, qual é a melhor forma de trabalhar. (Professor L, outubro de 2013)

A gestão daqui e em Cavalcante. Era pra ter acompanhamento deles pelo menos uma vez por mês e não tem muito acontecido. Os professores às vezes vão lá. Eu sou a que menos vou porque procuro não estar saindo quase. Assim, atrito, essas coisas, não tem. Quando tem alguma necessidade de material vir de lá, eu vou ou peço pra algum colega trazer. (Professor A, outubro de 2013)

A dificuldade é assim o que a Secretaria dar você é obrigado a dar na sala de aula, a Secretaria dar os livros. Tem um programa, currículo que você tem que seguir aí você não pode, você tem que obedecer [...] É igual no dia da gincana lá a diretora da escola não aceitou [a proposta completa] só aceitou depois do intervalo e aí a gente teve que diminuir a proposta de um dia inteiro para somente depois do intervalo, meio período, então não foi o que a gente preparou aqui que conseguimos fazer, lá a gente teve que modificar fazer de novo – são coisas que a gente vê que é necessário trabalhar nas escolas, mas depende do apoio também, se dependesse só da gente era fácil. (Professor R, outubro de 2013)

Às vezes caminha bem, às vezes não. Caminha bem, em parte, porque às vezes. assim que nem eu e [minha colega], quando a gente vai lá, a gente é bastante atendido, mas não funciona bem no sentido de quando a gente, tem uma ação que vai acontecer e que a gente deve estar presente e a gente não é informado, ou é informado em cima da hora (Professor E, outubro de 2013).

Novamente se verifica nestas fala referência à autonomia docente, desta vez evidenciando insatisfação com a dimensão do controle imposto pela gestão sobre o conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Nossa análise indica que se trata da autonomia docente negada. Autonomia, termo de origem grega, se constitui sinônimo de independência, liberdade e autossuficiência. Ao interpretarmos o significado do termo e as relações que são estabelecidas entre trabalho pedagógico do professor e a coordenação central da escola se desvela um acentuado processo não de autonomia, mas de heteronomia, ou seja, o seu contrário.

“*Auto*” significa de si mesmo, e “*nomos*” significa leis, compondo uma só palavra pode significar – aquele que estabelece suas próprias leis. Vê-se, então, formas de trabalho distantes e contrárias do seu sentido ontológico – aquele com espaço, tempo e condições de criação, inventividade no processo de produção quer seja de dimensão material ou imaterial.

Consideramos que, se, por um lado, essa situação de controle, a que o professor está submetido, afeta diretamente sua relação com o trabalho, inibindo sua “subjetividade autêntica”, por outro, pode explicar os resultados negativos do processo de ensino e de aprendizagem, no sentido desse trabalho, muitas vezes, se apresenta inseguro, em busca da classificação em certo ou errado e limitado ao uso do livro didático. Se não há autonomia para que o professor reflita sobre seu trabalho e contexto (na escola e na comunidade), defina finalidades, proponha um programa curricular, desenvolva e avalie o processo e o produto do trabalho – claro está que nem a docência nem a aprendizagem poderão lograr qualidade significativa nos trabalhos que realizam.

Não pretendemos dar a entender que estamos negando as leis educacionais, currículo básico, núcleo comum obrigatório ou, ainda, o papel da coordenação pedagógica da escola, da gestão escolar como todo e das Secretarias de Educação, mas, afirmar a importância de estar

nas mãos de quem trabalha o controle pessoal sobre o trabalho e não, pelo contrário, ficar a cargo de alguém ou órgão a definição sobre o que e como o outro deve trabalhar.

Nesse sentido, comungamos da compreensão de que,

Coordenar pressupõe uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogos e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (HASS, 2000).

A compreensão do ato de coordenar supracitada defende esse ato como uma construção de caminhos, muitas vezes com elementos e referências divergentes e o desafio de articular os diferentes tempos e prioridades do grupo de docentes e discentes para implementação de um PPP referenciado pelos sujeitos que vivem e compõem a escola.

4.2.2. O par dialético “objetivo/avaliação”

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. (FREIRE, 2000)

Ao longo da produção da tese, nos referimos à importância da clareza dos objetivos dos processos pedagógicos e formativos no processo de construção da escola do campo, bem como, no enfrentamento dos dilemas vivenciados pelos Educadores do Campo no decurso do seu trabalho.

Nesse sentido, trataremos a seguir do entrelaçamento entre o trabalho docente e função social da escola – o qual caracteriza as concepções e relações teórico-metodológicas da teoria pedagógica, para tanto será feito o aprofundamento sobre a organização do trabalho pedagógico e o movimento dialético entre objetivo/avaliação com seus respectivos conceitos.

Cabe ressaltar que há um movimento dialético entre os dois lados ou os dois caminhos possíveis da organização do trabalho pedagógico o de determinada e de determinante do projeto histórico existente ou a existir. Nesse sentido, Freitas (2008) reafirma a discussão sobre a importância do trabalho material no interior da escola, na relação com a organização curricular e organização global da escola:

A organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada das práticas, porque desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo. [...] O impacto do trabalho vivo na forma de organização do trabalho pedagógico é muito relevante. Subverte as próprias bases da organização curricular da escola capitalista. O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental. O impacto do trabalho material, socialmente útil, não se faz presente apenas no trato do conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola (FREITAS, 2008, p. 99 e 100).

Portanto, a organização do trabalho pedagógico, dita progressista, interessada em desenvolver uma crítica à escola capitalista que a faça a partir da totalidade da relação entre educação e sociedade, do aprofundamento teórico e prático sobre o objeto de crítica. Em síntese, a partir da articulação entre escola e vida, realidade concreta e o mundo do trabalho.

Dessa síntese provem a exigência da intencionalidade da ação pedagógica. Porque especificamente humana ela é diretiva, é política, é artística, é moral, e por isso mesmo inexistente neutralidade no âmbito dos processos educativos e formativos (cf. FREIRE, 2000).

Se considerarmos, como abordado no capítulo 1, que a docência se materializa no movimento dialético entre prática, teoria, prática e que, neste movimento, se articulam relações sociais e relações educativas não podemos omitir a nossa posição diante dos projetos históricos de sociedade existentes e a disputa que os trabalhadores camponeses organizados fazem pelo projeto histórico de cunho progressista. Dessa constatação deve emergir os objetivos da escola e da docência, bem como a definição de sua função social.

Assim como, temos que nos comprometer com um ensino de perspectiva crítica e criadora, fundamentalmente político. Ou seja, um esforço individual e coletivo para problematizar a função social da escola e da docência, as condições de trabalho e a realidade social concreta, efetivando um processo de “militância social ativa” (PISTRAK, 2000, p. 26).

Para tanto, a definição de objetivos para toda e qualquer ação pedagógica se faz imprescindível. Segundo Freitas (2008), os objetivos denotam aquilo que se deseja alcançar no momento final de objetivação/apropriação. A ação pedagógica se distancia de uma condição aleatória, técnica, formal, rotineira para assumir uma condição de ação articulada com conteúdos da consciência, determinada a se desenvolver intencionalmente e de acordo com os fins, com sua dimensão teleológica.

Quanto à avaliação, é o momento real, de resultados, que permite ao aluno se defrontar com o momento final idealizado pelos objetivos. Como par dialético, objetivo/avaliação, a avaliação incorpora os objetivos e aponta uma direção, e os objetivos dependem da avaliação para verificar o estado concreto de sua materialização (cf. FREITAS, 2008).

Desse modo a escola e, sobretudo, a docência de modo algum pode prescindir do espaço e tempo necessários para definir o que fazer, definir para quê fazer, fazer, avaliar e orientar novas ações pedagógicas, a partir do movimento histórico e dialético que articula teoria e prática, visando a transformação da realidade.

No decorrer da pesquisa de campo indagamos os Educadores sobre quais eram e como definem os objetivos do trabalho pedagógico. E, ainda, como realizam seu planejamento de aula. Segue abaixo os depoimentos obtidos:

Eu não sabia fazer o planejamento [antes da LEdoC] e até hoje tem uma diferenciação pouca no que ensina na escola aqui com o que a gente aprende no curso [de licenciatura]. Na Educação do Campo a gente faz ele cronometrado, cada atividade, principalmente no estágio. Quanto ao daqui, é por aula, é mais geral, eu tenho para mim que esse planejamento da Educação do Campo é mais fácil de colocar em prática. Tem como a gente trabalhar melhor nele. Foi uma contribuição do curso. (Professor E, outubro de 2013)

O planejamento é o seguinte, tem o currículo pra ser seguindo, só que nesse currículo tem várias coisas pra gente estar vendo no bimestre todo. Eles [a gestão] mudaram até o modelo de como fazer o planejamento. É mais ou menos igual a esse que a gente faz aqui, a diferença é pouca porque lá é por aula, só que não coloca a quantidade de horas, aí eu pego o conteúdo que tem mais a ver com a nossa realidade, que eu vejo que os meninos possam se interessar. (Professor T, outubro de 2013)

Na verdade, os conteúdos selecionados já vêm no currículo base produzido pelo Estado. Eles orientam a gente a seguir esse currículo. Então aqui na escola não tem assim tanta opção de material, são os livros didáticos mesmo. Geralmente eu sigo os conteúdos lá da planilha. Então o que eu faço: eu pesquiso nos livros o mesmo assunto pra ver se tem mais informação. Esse ano tá mais fácil porque é o mesmo livro do ano passado, então já tenho tudo mastigado. Então preparo em casa, vejo qual é a maior dificuldade do aluno aí, às vezes, para um conteúdo eu usei duas aulas, três ou cinco aulas, vai depender da necessidade. O que eu priorizo mais é o corpo a corpo com o aluno, todos eles vêm aqui tirar a dúvida comigo. (Professor P, outubro de 2013)

Para planejar as aulas, a gente tem o livro didático, pega a matriz curricular e você vai procurar no livro didático alguma coisa que tenha a ver com a matriz, com as habilidades da matriz, aí eu coloco lá o conteúdo – eixo temático. (Professor L, outubro de 2013)

Atualmente sempre tem que seguir o plano da Secretaria. Talvez agora mude, passando a ser escola do campo kalunga, sentando e conversando com a coordenação, possa ser que seja possível, e incluindo lá o que a gente vê aqui [na LEdoC]. (Professor C, outubro de 2013)

Meu planejamento tem o currículo que é pra gente estar seguindo, eu vou olhando ele e seguindo esse currículo escolar, vejo o que está pedindo no currículo. Pesquiso o assunto em vários livros, vejo quais são as expectativas que são para acontecer naquelas aulas. Às vezes tem dois livros com o mesmo assunto, mas em um tem uma ideia melhor pra gente entender os alunos, então eu estou dando prioridade sempre a esses detalhes. (Professor A, outubro de 2013)

Os dados sobre a concepção de planejamento, acima explicitados, se entrecruzam com aqueles apresentados sobre o ensino do conteúdo escolar a partir da realidade concreta dos estudantes, pois da mesma forma em que há um movimento inverso entre as relações que se estabelecem entre conteúdo escolar e realidade social com a centralidade no conteúdo, também, com o planejamento uma forma de inversão se repete.

No caso do planejamento, porque a centralidade da atividade planejada se encontra no livro didático e não de uma necessidade de aprendizagem ou de uma proposição, iniciativa, criatividade do professor.

Observamos, ainda, que os depoimentos denotam aspectos similares a outros aspectos da organização do trabalho pedagógico analisados anteriormente, tais como a falta de autonomia sobre o programa curricular, equívoco teórico sobre o ato de planejar, ausência de fonte de pesquisa, escassez de material didático (para discente e docentes), ausência do planejamento coletivo entre os docentes; preocupação em ensinar os conteúdos constantes na avaliação externa dos estudantes (Provinha Brasil); falta de indicativos de objetivos políticos-pedagógicos condizentes com a construção da Escola do Campo, aquela requerida pelos trabalhadores camponeses organizados.

Por planejamento de ensino se entende um conjunto de ações, definidas pelo coletivo escolar, que envolvem os diferentes sujeitos, visando à organização do trabalho pedagógico e a orientação dos procedimentos teóricos e práticos no ato de ensinar.

Segundo Freitas (2010),

O primeiro cuidado é não tentar formular um método de ensino, mas sim um procedimento orientador da ação do coletivo da escola. A questão, portanto, já de partida está posta em outra perspectiva. A escola tem que ser vista, necessariamente, na perspectiva do trabalho coletivo entre educadores (incluindo aqui os gestores) e estudantes, de caráter democrático participativo. Retira-se, portanto, o foco do educador, isolado em uma ponta, e do estudante isolado na outra, administrados por um poder superior. Complementarmente, a escola se abre para a relação com outras agências sociais existentes no seu entorno.
[...] tanto quanto possível, a vida escolar deve ser colocada nas mãos dos estudantes, apoiados pela atuação dos educadores, valorizando-se a criação de conselhos e comissões de trabalho para os vários aspectos da vida escolar (FREITAS, 2010, p. 164-165).

Nos moldes do pensamento de Freitas (2010), o planejamento de ensino se constitui em instrumento valioso em favor da “subjetividade autêntica” dos docentes: primeiro por que deve se originar de uma construção coletiva e segundo por que deve partir do trabalho de reflexão crítica sobre a realidade social e escolar. Isso exige trabalho – trabalho em seu sentido ontológico, com espaço e tempo de criação, inventividade, o qual poderá no movimento histórico e, a partir das condições existentes, favorecer a elaboração e a realização de atividades que contribuam com a transformação da realidade existente no campo da profissão e do contexto social onde a escola está inserida.

A orientação de processo educativos e/ou formativo em qualquer instituição educacional, em qualquer nível de ensino se faz elementar porque contribui com o processo de objetivação das finalidades do trabalho pedagógico.

Portanto, As relações de parceria e trabalho coletivo entre trabalho docente, escola e formação podem fazer avançar a organização do trabalho pedagógico, no sentido da qualidade dos processos formativos realizados no âmbito da escola, da comunidade e da universidade.

As realidades: social e escolar não estão dadas, não são fixas, podem ser mudadas a qualquer momento, porque se constituem como práticas sociais. Isso faz toda diferença no processo de construção da Escola do Campo, na (re) significação do trabalho docente e nos processos formativos dos Educadores do Campo.

A partir dessas concepções sobre o ato de planejar e os objetivos da educação destacamos a avaliação como elemento definidor do desenvolvimento dos trabalhos, pois, ao contrário do que comumente se pratica na escola, a avaliação não é uma atividade finalística, apenas, deve ser realizada em diferentes momentos do processo de ensino e de aprendizagem, observando os objetivos propostos, *a priori*, os resultados obtidos no decorrer dos trabalhos para reorientação das atividades de modo a viabilizar maior aproximação possível dos objetivos em questão.

Para se proceder a avaliação em par dialético com os objetivos, necessário se faz a instalação de procedimentos avaliativos que contrariam aquele que constata erros e acertos dos estudantes, se atribui nota e no momento seguinte se inicia um outro bimestre letivo.

Defendemos, como Luckesi (1995) e Luiz Freitas (2008), que se deva vincular ao PPP da Escola, a um projeto específico de ensino sob a perspectiva crítica e emancipadora para os processos formativos e pedagógicos do sujeito.

Assim,

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula a um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 1995, p. 85).

Nesse sentido, a avaliação se constitui elemento valioso porque vinculada a um projeto educativo mais amplo e, ainda, atrelada a uma intencionalidade política, em favor da transformação da realidade social atual, revela qualidade do resultado pedagógico que está sendo construído, assim como, subsidia as decisões que precisam ser tomadas no percurso do alcance das finalidades educativas pretendidas.

Em consonância com tais proposições, acentuamos que:

A avaliação deve aparecer como instrumento de superação do estado de compreensão do aluno. Os objetivos devem se apresentar a todos os alunos como objetivos a serem atingidos, o que só será possível se sua fixação e implementação não for feita em virtude das possibilidades e interesses de determinada classe social. (FREITAS, 2008, p. 264).

Observamos que a avaliação se constitui como instrumento e atividade de alta concentração ideológica, porque se dispõe a serviço de um determinado jogo de interesses e, por isso pode estar a favor ou contra aqueles menos favorecidos na divisão de classes sociais.

Freitas (2008) acrescenta que este jogo de interesses não diz respeito somente ao uso de instrumentos de avaliação objetivo, o que conta são as relações estabelecidas entre o docente e discente no processo de ensino e de aprendizagem. O que se verifica com frequência nas escolas são procedimentos avaliativos que simplesmente registram quantitativamente os resultados do processo de aprendizagem.

Os processos de avaliação na Escola da Comunidade Engenho II não fogem a essa regra. Sem condições satisfatórias de formação continuada, sem apoio pedagógico, sem material didático que atenda às necessidades do trabalho docente, resta aos educadores engajar-se na rotina da verificação da aprendizagem escolar, cumprindo a competência técnica exigida de transmitir o conteúdo curricular designado pelos programas curriculares e livros didáticos disponíveis. Vejamos abaixo alguns depoimentos:

Na verdade, a matriz não dizia nada e a gente avaliava do jeito que entendia. Uma prova valendo 6, 20 de participação, 20 de organização do caderno Tb. (Professor A, outubro de 2013).

As avaliações em sala de aula, raramente eu elaboro questões, geralmente eu uso do próprio bimestre. Geralmente faz atividade com base no livro, não é de consulta, quando é eu mesmo elaboro as questões. Às vezes me criticam porque eles [os alunos] dizem que tem que copiar o texto inteiro, só que não é isso. Tem como fazer um resuminho ali e colocar. (Professor E, outubro de 2013)

No nosso caso aqui, que é o que eles passam nas planilhas também, são 04 avaliações bimestrais. 1 em grupo, 1 individual, a participação – que aí eu vou avaliar a frequência do aluno na sala, se ele participa das aulas e uma prova no final do bimestre e aí a gente faz um apanhado dessas 4 notas, multiplica e tira a nota do aluno. (Professor P, outubro de 2013)

Os depoimentos refletem os resultados das condições de alienação em que se situa o trabalho pedagógico na escola. Entendemos que o processo de avaliação em geral e da aprendizagem em particular deve proceder em relação às questões clássicas que orientam a organização do trabalho pedagógico – para que avaliar – relação com os objetivos; o que avaliar – definição do conteúdo avaliativo e como avaliar – definição da forma.

Essas questões fazem diferença no processo de organização do trabalho pedagógico, porque contribuem com a clareza da intencionalidade das atividades realizadas, bem como, ajudam a refletir sobre a vinculação e coerência dos processos pedagógicos e avaliativos com o Projeto Político Pedagógico da escola e por extensão o projeto de ensino.

A intencionalidade dos processos e ações pedagógicas exige a definição de caminhos coerentes, coesos, organizados, problematizados em função das concepções de educação, de homem e de sociedade que sustentam o Projeto de Educação que se decidiu por perseguir e orientar a formação dos educandos.

Novamente, a leitura que Freitas (2008) nos propõe sobre o par dialético objetivo/avaliação corrobora com a afirmação de que, instalado o processo pedagógico na sua totalidade de procedimentos, tal como o descrevemos acima, objetivos não podem prescindir avaliação e vice-versa.

Assim como dito anteriormente, trata-se de um processo coletivo que envolve o educador, o educando e demais sujeitos que compõem a escola. Por se referir a um processo avaliativo não significa negar a participação dos educandos, mas, pelo contrário, envolvê-los na totalidade dos processos formativos e pedagógicos, sob diferentes formas, de modo que eles estejam implicados nesse processo, sejam cúmplices no processo de ensino, sejam parceiros, sejam sujeitos, protagonistas do ensino e da aprendizagem.

Segundo Freitas (2008),

[...] desconstruir o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social. [...] Com base nessa compreensão é fundamental reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola. Tais práticas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, por meio de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não aliená-lo. (FREITAS, 2008, 263-264).

No nosso entendimento, o Projeto de Educação do Campo reivindica da Escola do Campo, da respectiva organização do trabalho pedagógico a reinvenção das práticas avaliativas excludentes e alienantes, tomando como pressuposto o movimento do par dialético objetivo/avaliação.

Para tanto, o próprio projeto de Educação e de Escola dos camponeses aponta para alternativas cabíveis ao trabalho pedagógico. De acordo com nossas abordagens, no decorrer do capítulo 2, o estudo da realidade social como ponto de partida para o ensino do conteúdo escolar, a alternância de processos educativos visando à unidade entre teoria e prática, conhecimento e experiência da vida – *práxis* social e educativa – e a auto-organização dos estudantes, devem ser, a nosso ver, os princípios norteadores de um trabalho pedagógico e avaliativo condizente com as possibilidades de materializar processos fecundos de ensino e de aprendizagem sob uma perspectiva de trabalho coletivo, crítico, articulado com a realidade dos educandos, interdisciplinar e intencionalmente organizado em favor da emancipação humana.

Nesse sentido, vale assinalar que a luta pela construção da Escola do Campo exige a construção de um projeto político pedagógico, por unidade escolar, elaborado pelo coletivo da escola e representantes da comunidade, que sistematize as concepções assimiladas pelo projeto mais amplo – Educação do Campo – e suas respectivas matrizes pedagógicas. A clareza sobre a relação intrínseca entre processos formativos, trabalho pedagógico e concepções de homem, sociedade e educação facilita a definição dos objetivos formativos e instrucionais, bem como a coerência entre estes e o projeto político pedagógico da escola é condição elementar para o enfrentamento da atual realidade escolar e da viabilidade de possíveis mudanças no contexto social do trabalho docente e pedagógico.

Por conseguinte, a elaboração deste projeto, em coletivo, visando efetivamente a orientação de processos, trabalhos e ações formativas e pedagógicas possivelmente poderá mobilizar outras atividades, outros trabalhos e atitudes, assim como, contribuir efetivamente com a superação dos percalços e contradições do trabalho pedagógico da escola e do educador.

Dessa maneira,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] (VEIGA, 1995, p.13).

A dimensão política ou intencional do trabalho pedagógico é acentuada pela autora, que indica a importância do PPP ser produzido a partir da experiência concreta existente na atual escola, por meio do trabalho coletivo, do protagonismo dos sujeitos da escola e da participação da comunidade – se pretendemos a construção de uma escola onde a vida, em que a realidade social e o trabalho material façam parte dela e vice-versa.

5. DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E TRABALHO COLETIVO – TECENDO CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Assim como explicitado no início deste estudo, buscamos investigar as relações existentes entre o trabalho docente na escola do campo e os pressupostos teórico-metodológicos da formação, bem como, buscamos ampliar a compreensão sobre a forma como o trabalho docente afeta e é afetado pelo conhecimento apreendido no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na Universidade de Brasília – UnB.

Nesse sentido, vale registrar entre parêntese, brevemente, o sentimento que nos perseguiu durante o período de imersão no campo da pesquisa. Para tanto usaremos, apenas nesse trecho, a primeira pessoa do singular, pois se trata de um sentimento muito particular, vivido na experiência da pesquisa de campo:

Adentrei ao campo da pesquisa como quem iria encontrar a Escola do Campo em construção, o educador do campo labutando com os pressupostos teórico-metodológicos do Projeto de Educação do Campo, enfrentando os percalços próprios de uma escola inserida em um sistema social dividido em classe. Encontrava-me tão imbuída de uma expectativa sobre as relações que se estabelecem entre trabalho docente e formação na LEdoC/UnB-FUP que parecia acreditar que a problemática da vida, do trabalho, da escola se resolve como um passe de mágica. Quando cheguei à escola esperava que os educadores em formação tivessem iniciado um trabalho pedagógico, a partir do Projeto de Educação do Campo e para mudar a escola – o mentor do ato mágico seria o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no qual se encontraria todos os conhecimentos e condições necessárias para uma prática docente ressignificada no protagonismo dos sujeitos do campo, na auto-organização dos estudantes, no uso do trabalho como princípio educativo, na alternância como espaço/tempo de criação dos processos educativos na escola e na comunidade, no estudo do conhecimento escolar a partir da realidade dos educando. Dessa maneira, fui a campo com a expectativa de acompanhar, materialmente, os resultados do trabalho formativo de Educadores do Campo. Quando constatei a precarização das condições de trabalho com que a escola se caracterizava, então, em princípio me angustiei, pois estava convencida de que, se a questão central para a pesquisa se resumia no estudo das relações existentes entre trabalho e formação deveria haver pelo menos algumas aproximações entre o trabalho pedagógico e os princípios e conceitos que o Projeto da Educação do Campo orienta. Confesso que demorei a retomar a compreensão de que as condições de trabalho e as relações que se estabelecem na experiência da escola são definidas pela realidade concreta, pelo contexto histórico e social em que se situa o trabalho

docente e os processos educativos na escola, e isso só foi possível com a materialidade da escrita, sistematização das informações obtidas no processo de pesquisa. Além disso os estudos de Marx e Engels (2009), Ricardo Antunes (2009), Freitas (2008) e Pistrak (2000) foram fundamentais nessa retomada).

Nesse sentido, tomamos a afirmativa de Marx & Engels:

O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência, encontrados e a reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem [*zu äubern*] a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exteriorizam [*zu äubern*] a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais, da sua produção. (MARX & ENGELS, 2009, pp. 24-25, grifos dos autores).

Dessa maneira, ao longo do nosso estudo, objetivamos responder às seguintes questões: Quais as características da realidade social e escolar circunscrita na Comunidade Kalunga Engenho II? Quais são as propostas pedagógicas e articulações da escola em função da realidade camponesa? Como se realiza o trabalho docente e quais são suas perspectivas? Quais as concepções de formação de Educadores do Campo que têm sido elaboradas e sistematizadas pelos docentes da LEdoC? Como se realiza o trabalho coletivo nos processos formativos na universidade e na escola do campo?

De acordo com nossos estudos, consideramos que o trabalho docente tem caráter imaterial, entretanto, esse caráter não lhe isenta de encontrar-se sob o comando e lógica do projeto do capital. No bojo das condições históricas a que o docente, sozinho ou em pequeno grupo, está submetido resta-lhe muito pouco a fazer, porque essas condições afetam diretamente a “subjetividade autêntica” do docente. (cf. ANTUNES, 2009).

Em consonância com as análises produzidas, concluímos que o trabalho docente enfrenta condições precárias, se apresenta com características heterônomas e, que, isoladamente, sem condições de formação, os docentes que atuam na escola pesquisada realizam uma docência atrelada aos processos de alienação porque sua força de trabalho está submetida a programas curriculares fixos; as relações entre o conhecimento escolar e a realidade social camponesa se limitam a exemplos pontuais no discurso da aula, a consulta e informações dos familiares mais velhos sobre a história e memória do território ou à experiência dos próprios educandos sem a organização de espaço e tempo para relacioná-las, concretamente, à realidade social mais ampla da comunidade e do país. E, sobretudo, porque

as instâncias formativas e o trabalho docente não estão alheios ao contexto do sistema socioeconômico vigente, mas, pelo contrário, submetido à lógica de acumulação capitalista. Por isso, em larga medida, o trabalho docente, na escola pesquisada, se apresenta subsumido, aos ideais e exigências das instâncias gestoras da educação básica.

O material didático disponível e ao alcance do docente é o livro didático; não há apoio significativo da coordenação central da escola para auxiliar o trabalho pedagógico; o acompanhamento das atividades de TC por parte dos professores-formadores é limitado por que os meios de comunicação são escassos na comunidade, por que são muitos os desafios, para no atual momento se efetivar o acompanhamento (*in loco*) e, também, por que as condições de trabalho na universidade nem sempre são suficientes para o atendimento de todas as atividades planejadas.

Igualmente, as ações do TC, no período da pesquisa de campo, entre a escola, docentes e educadores do campo em formação enfrentam dificuldades de realização porque há um descompasso entre os objetivos da escola e os objetivos das propostas pedagógicas de TC. Ademais, a forma como essas ações foram encaminhadas no TC demonstraram, naquele momento, incompreensão conceitual por parte dos educadores em formação sobre o planejamento e execução do trabalho coletivo e sobre a auto-organização dos estudantes, porque se realizaram sem ampla divulgação prévia da atividade, sem a participação efetiva dos sujeitos envolvidos desde o planejamento da atividade, sem continuidade da atividade, sem clareza de objetivos formativos e instrucionais, além de que foram realizadas na semana anterior ao início do TE subsequente.

Nossa análise indicou que essas características do trabalho docente e das atividades de TC contribuem para o distanciamento entre estas e a construção da Escola do Campo, posta pelos Movimentos Sociais Populares do Campo. Trata-se de contradições que precisam ser problematizadas no coletivo docente, organizados politicamente. Nesse sentido, a Associação EPOTECAMPO, a nosso ver, tem um papel importante no debate sobre as condições de trabalho e a busca de superação dos percalços ali existentes, notadamente, se constitui também como experiência significativa, de iniciativa dos educadores em formação, que pode se desdobrar em outras experiências relacionadas à auto-organização dos estudantes, ou seja, a experiência com a EPOTECAMPO, em favor do fortalecimento do coletivo docente, poderá se estender ao incentivo e colaboração para se implantar o coletivo estudantil.

A relação entre a EPOTECAMPO, o trabalho docente e o coletivo estudantil poderá colaborar significativamente com a instituição de processos pedagógicos e formativos que se aproximam da construção da Escola do Campo.

Cabe destacar que o princípio da auto-organização dos estudantes, a partir de nossas análises nos capítulos 2 a 4, pode garantir a participação efetiva dos estudantes nos processos educativos na escola e na comunidade, assim como nas lutas por melhorias das condições de formação docente e de trabalho. Ademais, a auto-organização dos estudantes pode propiciar maior consistência teórica e prática para a realização de trabalhos em alternância. Assim como a proposição formativa, na universidade, a alternância de processos educativos, pelo trabalho coletivo, possibilita a unidade entre teoria e prática (práxis) e, por conseguinte, maior apropriação dos conhecimentos mobilizados pelo trabalho pedagógico, o qual, nesse caso, corresponde à responsabilidade do docente, da escola e dos próprios educandos.

Tratam-se de proposições formativas que buscam contribuir com os processos de interpretação crítica da realidade social de emancipação dos sujeitos, de modo que seja possível o enfrentamento de situações em que não precisem “afogar suas vontades [direitos]”. Assim nos conta a Moradora G da comunidade Engenho II: “(...) ainda pequena fui para a cidade e tinha o sonho de ser freira, mas fui trabalhar em casa de família. O ensino gratuito era só até a 4ª série, talvez o dinheiro era curto para se manter e estudar, aí a gente fica com a vontade afogada.” (Moradora G setembro de 2014).

Essa fala é exemplo de vida vivida e castigada. Significa uma das razões pela qual o povo camponês organizado luta e disputa a Reforma Agrária Popular. Evidencia-se nesse exemplo de vida a negação de direitos universais, como a Educação, representa ainda, a iniciativa do sujeito em buscar alterar sua condição de excluído, saindo do seu lugar de origem, mas o resultado obtido é “ficar com a vontade afogada”.

Cabe destacar que as relações entre os educadores em formação e os educandos apresentam características próprias do pensamento humanístico freireano, tais como: respeito aos saberes dos educandos, o cuidado com sua integridade física, preocupação com o processo de aprendizagem. Entendemos que tais características demonstram relações diretas com alguns conhecimentos mobilizados nos processos de formação e da profissionalidade docente, quando os educadores em formação se referem a importância do curso de Licenciatura em Educação do Campo para o exercício da docência e, também, quando em alguns momentos de suas entrevistas se referiram aos aprendizados a partir da observação de como os educandos aprendem.

Quanto ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ancorado nas perspectivas formativas do Projeto de Educação do Campo conta com o protagonismo dos sujeitos do campo organizados e se apresenta com os seguintes pressupostos:

- 1- uma formação por área de conhecimento;

2- formação em docência e gestão dos processos educativos na escola e na comunidade;

3- oferta do curso em alternância;

4- Articulação entre escola e comunidade;

5- trabalho docente como práxis educativa e social;

6- o trabalho como princípio educativo;

7- a pesquisa como princípio educativo;

8- superação da fragmentação do conhecimento;

9- uma formação vinculada a um projeto contra-hegemônico de campo e de sociedade.

Nesse sentido, as concepções teórico-metodológicas dos docentes, sobre formação de Educadores do Campo, apontam para uma relação intrínseca às premissas basilares da Educação do Campo, tais como: focar os processos formativos a partir da realidade social campesina, compreender os conflitos sociais do campo e a respectiva disputa dos Movimentos Sociais e Populares do Campo por um projeto de campo e de sociedade contra-hegemônico, organizar o trabalho pedagógico dos Educadores do Campo em alternância e sob a perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

Dessa maneira, constatamos que a alternância dos tempos educativos na universidade e na comunidade se configura como possibilidade concreta para a qualificação das atividades teórico-metodológicas, pois representa espaço e tempo para aprofundamento de estudos, de práticas, de definição de objetivos e o estabelecimento de processos avaliativos que revelem conteúdo, forma e resultados que estão sendo obtidos nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas atividades de inserção orientada na escola, na comunidade, bem como aqueles realizados na própria universidade. Contudo, faz-se necessário um trabalho coletivo entre educadores em formação, professores-formadores, discentes, comunidade e instâncias políticas do território Kalunga. Consideramos, portanto, que a formação adquire materialidade em diferentes tempos e espaços educativos, mas requer a realização de efetivo trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nos processos formativos na escola, na comunidade e na universidade.

A pesquisa evidenciou que há experiências significativas de trabalho coletivo, no âmbito dos processos formativos da LEdoc. Porém, faz-se necessário atentar continuamente para as seguintes prerrogativas: aprimoramento da perspectiva interdisciplinar do conhecimento; articulação entre teoria e prática no exercício da práxis, acentuando a parceria com a escola e outros espaços educativos presentes na comunidade campesina e, por fim, a

garantia de tempo e espaço de planejamento de atividades coletivas entre docentes na universidade e no TC.

Nesse proceder, apontamos, a seguir, alguns aspectos do trabalho coletivo que o fizeram pertinente e imprescindível aos processos educativos na Escola do Campo e na universidade:

- O trabalho coletivo entre educadores (em formação) e professores-formadores deve assumir, como força motriz que é, o lugar de mediador dos processos educativos na universidade, na escola e na comunidade, abarcando a totalidade das atividades formativas em TE e TC.
- O trabalho coletivo entre Escola do Campo, Educadores, Comunidade e Professores-formadores favorece a realização de processos educativos/formativos de perspectiva crítica e emancipatória.
- Urge que se apresentem as proposições formativas em dimensão de totalidade – aquelas que se originam por um trabalho coletivo entre discentes e docentes intencionalmente organizados para desenvolver pesquisas, estudos e intervenções pedagógicas na escola e na comunidade em parceria com os professores-formadores da universidade, articulando os tempos educativos de TE e TC.

Em síntese, consideramos que, diante da realidade social que se apresenta na escola e na comunidade, a tríade docência, formação e trabalho coletivo pode apontar alternativas consistentes para a construção da Escola do Campo, para ampliação das condições de formação e para o enfrentamento das condições do trabalho do Educador do Campo.

Trata-se de uma interconexão entre os segmentos da escola e da universidade (docentes e discentes) e as respectivas instituições formativas, tendo o trabalho coletivo como elo propositivo para a transformação da realidade social e educativa. Assim, o exercício da indissociabilidade entre teoria e prática deverá se dá no TE e no TC por atividades de formulação, acompanhamento (*in loco*) e orientação/reorientação (*práxis*) com a participação efetiva de todos os sujeitos em formação.

Afirmamos que o trabalho coletivo assume ao menos três lugares nessa tríade: O de fomentar consistência teórica nos processos formativos dos educadores em formação – deste lugar, o trabalho coletivo, com o protagonismo dos sujeitos do campo, realiza atividades para definição do conteúdo, forma e avaliação dos estudos na universidade, bem como o aprofundamento teórico e científico necessário à própria formação, à formação continuada e ao exercício docente. O de prática educativa militante na escola e na comunidade – deste

lugar, o trabalho coletivo, entre todos os sujeitos em formação, se dedica ao planejamento, produção de material didático e avaliação de atividades pedagógicas na escola e na comunidade, articulando-se à realidade social dos trabalhadores camponeses e dos educandos, em particular. E o lugar de perspectiva formativa e pedagógica para a escola e para a universidade – este lugar refere-se ao movimento da *práxis* criadora, conforme aponta Vazquez:

Entre uma e outra criação, como uma trégua em seu debate ativo com o mundo, o homem reitera uma práxis já estabelecida. Considerada em seu conjunto, assim como em suas formas específicas – política, artística ou produtiva –, a práxis se caracteriza por esse ritmo alternado do criador e do imitativo, da inovação e da reiteração. (VAZQUEZ, 2011, p. 299)

Então, a partir desse entendimento, estamos nos referindo ao lugar do trabalho coletivo como exercício continuado da práxis – a práxis criadora. E que assim a Educação, no âmbito do Território Kalunga, possa concretizar as vantagens da educação requeridas por um morador da Comunidade Engenho II em sua entrevista: “Tem facilidade, todos os jovens estudando tem facilidade de manter uma história real, escrita, isso é um futuro presente e um futuro amanhã, vejo uma grande vantagem [da educação na comunidade].” (Lavrador C, set/2014).

Por essas e outras questões de cunho político, pedagógico e formativo no âmbito da Escola e da universidade, já apresentadas, defendemos e reafirmamos as teses:

- 1) O trabalho coletivo entre escola, docentes, discentes e universidade (professores formadores), ancorado no movimento da práxis criadora, favorece a qualidade dos processos formativos da escola e da universidade, bem como a formação emancipatória dos sujeitos;
- 2) Os pressupostos teórico-metodológicos na formação de Educadores do Campo serão apreendidos mais efetivamente se desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo, de perspectiva interdisciplinar, durante todo o curso de licenciatura, nos Tempos Escola e nos Tempos Comunidade, entre educadores em formação e professores-formadores.

Ora, se se faz claro que a realidade concreta, social e escolar se apresenta dinâmica e complexa, que a implementação do Projeto de Educação do Campo e do trabalho pedagógico crítico, de perspectiva emancipatória, necessita de condições históricas para sua concretização, e, sobretudo, da atuação do Estado ampliado, garantindo, por meio de políticas sociais, os direitos sociais aos povos do campo. E, ainda, que não se deva desconsiderar que nem o curso de formação, nem a escola, nem o sujeito são ilhas isoladas do contexto social mais amplo. Então, somente a união de forças, o enfrentamento das atuais condições de vida e

de trabalho, por um denso trabalho coletivo, poderá impor a transformação dessa realidade social.

Defendemos e reafirmamos que o trabalho coletivo é força motriz na produção de conhecimentos sobre a realidade social e para enfrentamento do contexto pedagógico/formativo e do trabalho docente na Escola do campo e na universidade – dessa maneira, as relações de parceria e trabalho coletivo entre docência, escola e formação podem fazer avançar a organização do trabalho pedagógico, no sentido da qualidade dos processos formativos realizados no âmbito da escola, da comunidade e da universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. In: **Revista Histedbr Online**. n. 36. Campinas-SP, , 2009, pp. 25-37.
- ALENTEJANO, Paulo. Terra. In: CALDART, Roseli S. *et al* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 740 – 743.
- ANPED. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em 07/11/2014.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor Henrique [Orgs]. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, pp. 13 – 28.
- _____ Estudos Dois – Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís [Orgs]. **Capitalismo Trabalho e Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- _____ **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2009.
- _____ **A dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. vol I. 2. ed. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES-ROCHA, Isabel Maria; 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, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão [Orgs.] **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 19-34.
- ANTUNES-ROCHA, Isabel Maria; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves [Orgs]. **Territórios Educativos na Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ARELARO, Lisete R. G. Gestão Educacional. In: CALDART, Roseli S. *et al*. [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 381-388.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. [Orgs.]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AVRITZER, Leonardo. O que está em jogo no segundo mandato de Dilma Rousseff? In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo. Ano 8, número 88, novembro 2014, p. 6-7.

- BAGNO, Marcos. **A pesquisa na escola: o que é e como se faz**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAIOCCHI, Maride Nasoré. **Povo da Terra Kalunga**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estados dos Direitos Humanos, 1999. 124p.
- BARBOSA, Anna Isabel. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese. (Doutorado em Educação). FE/UnB. Brasília-DF, 2012, 289f.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. In: **Cadernos Cedes**, vol. 19, n. 44. Campinas-SP, 1998. Disponível em: www.scielo.php?script=s0101-326219980001000038in8=en&=nrm=iso Acesso em: 03/02/2015.
- BASTOS, João Batista. **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- BAVA, Silvio Caccia. Editorial: Lições de uma campanha. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo. Ano 8, número 88, novembro 2014, p. 3.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei 9.394/96. Apresentação: Carlos Roberto Jamil Cury. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília-DF, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O desencanto do outro: Mistério, magia e religião nos estudos do mundo rural do Brasil. In: **Anuário Antropológico 1991**, p. 18. Disponível em: www.dan.unb.br Acesso em: 26/01/2015.
- BRITTO, Néli Suzana. Formação de Professores em Educação do Campo por área de conhecimento – Ciência da Natureza e Matemática. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 165- 178.
- CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. [Orgs]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 147-160.
- _____. **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____ Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 95 – 122.

_____ Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 257-264.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli S. (et al) (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 26-31.

CARVALHO, Luzeni F. de Oliveira; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Pedagogia da Terra. In: *Presença Pedagógica*, v. 12, , 2006, pp. 60-65.

CARVALHO, Luzeni F. de Oliveira; FERREIRA, M^a Jucilene L. F. Gestão escolar: pontos e contrapontos sobre organização, sujeitos e participação nas escolas do campo. In: **Anais do III Encontro de Educação, Marxismo e Emancipação Humana** (Território de Irecê) a problemática ambiental e a produção capitalista – desafios da educação para além do capital. Irecê-BA: Print Fe, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CODO, Wanderley. [Coordenador] **Educação: caminho e trabalho**. 3ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CPT. **Balanco da Reforma Agrária** (2014). Disponível em www.cptnacional.org.br Acesso: em março, 2015.

COSTA, Valmir Souza. **A luta pelo território: História e Memória do povo Kalunga**, 2013, f. 75. Monografia de Graduação (Educação). Planaltina-DF: Faculdade UnB Planaltina-FUP, 2013.

CRUZ NETO, O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. Cecília de Souza. [Org.] **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994, pp. 51-66.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectiva da educação nacional. In: BRASIL, **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96**. Apresentação: C. R. J. Cury. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DALBEN, Ângela. *et al.* [Orgs.] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

DELIZOICOVI, Demétrio; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, Marta M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

DIAP, 2013. Disponível em www.diap.org.br. Acesso em: dezembro, 2014.

ENGELS, Friedrich. **O papel do homem na transformação do macaco em homem**. 1876.

ESPINOZA, Norelkys y REYES, Mari Carmen Pérez. La Formación Integral del Docente Universitario... **FERMENTUM Mérida** - Venezuela - ISSN 0798-3069 - AÑO 13 - Nº 38 - SEPTIEMBRE - DICIEMBRE - 2003 - 483-506.

FÁVERO, Osmar; OLIVEIRA, Rosa dos Anjos. [Orgs] **Em Aberto**. v. 25. n. 87. Brasília: INEP, 2012.

FELIPPE, Igor. Conservadorismo faz peso, cresce no congresso e ameaça Brasil progressista. In: **Caros Amigos**, ano XVIII, n. 212, São Paulo, novembro 2014, p. 24-28.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-ômega, 1975.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 744-747.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Esperança e Persistência: os significados da docência em uma escola, do MST**. 2006, 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

_____ **Projeto de Pesquisa: Trabalho Docente nas Escolas do Campo e Formação por área de conhecimento: Realidade e possibilidades**, 2013, f. 86. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.(mimeo).

_____ Formação de professores numa perspectiva crítica e criadora ou quando a leitura reinventa a ação pedagógica. In: SOARES, Sandra Regina; SOARES, Ilma Maria F. [Orgs]. **Série Práxis e Docência Universitária – Ensino para autonomia, inovando a formação profissional**. 01ed. Salvador-BA: Eduneb, 2013a, v. II, pp. 131-162.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar** (Org). Brasília-DF: MDA, 2014, pp. 127-154. (Série NEAD Debate; 23).

FOUREZ, Gerard. **A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam.** 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões. v. 13).

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 16ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena Costa L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, pp. 136-167, setembro, 2002.

_____ Certificação docente e formação de educadores. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v 24, n. 85, p. 1095-1124. Dez. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 9. Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____ A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete. [Org] **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010, pp. 155-178.

_____ Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. *et al.* **Avaliação Educacional: Caminhado na contramão.** 3ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FRIGOTO, G. A dupla face do trabalho: Criação e destruição da vida. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA M. [Orgs] **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 11-27.

_____ Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. In: **Sísifo Revista de Ciências e Educação.** Lisboa – Portugal, n. 9, maio/ago, pp. 129-136. 2009.

FRIGOTTO, G. A.; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 748-755.

FUKUYAMA, Francis. **O Fim da história e o último homem.** 1989. Disponível em: <solivrosparadownload.blogspot.com.br/2008/11/o-fim-da-historia-e-o-ultimo-homem.html>.

Acesso em: 30/11/2014.

GABINETE CIVIL DE GOIÁS. Disponível em: www.gabinetecivil.go.gov.br Acesso em: 23/01/2015

GATTI, Bernadete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernadete A. [Org] **O trabalho docente: Avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas-SP: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 2013, pp. 153-176. (Coleção formação de professores).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1968.

GRYNSZPAN, Mário. A questão agrária no Brasil pós 1964 e o MST. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida N. [Orgs] **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura, regime militar em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2003, pp. 317-348.

GUBUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs]. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 57-65.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol. 22 n. 2 Brasília, 2006. Disponível em: (<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>) Acesso em: março/2011.

HASS, C. A coordenação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. In: QUELUZ, A. [Org] **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Pioneira, 2000.

HOLLANDA, Chico Buarque. Todos juntos – os Saltimbancos. Disponível em: www.educacao.uol.com.br/biografia/chico-buarque-de-holanda.jhtm Acesso em: 10/01/2015.

IBGE. 2010. Disponível em: < www.ibge.gov.br Acesso em 14/04/2013.

IPEA. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013). Disponível em www.ipea.gov.br Acesso em 05/11/2014.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. Ed. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Editor, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. [Org] **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

- KOLLING, Edigar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. [Orgs] **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. [Orgs] **Capitalismo Trabalho e Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
- LAZZARATO, Maurizio. “Le cycle de La Production Immatérielle”. *Paradigmes du Travail*. Futur Antérieur, nº 16, L’Harmattan, Paris, 1993.
- LEHER, Roberto. Educação Popular como Estratégia Política. In: ALMEIDA, M^a de Lourdes P. de; JANIZE, Edineide. [Orgs] **Educação e Movimentos Sociais: Novos olhares**. Campinas-SP: Alínea, 2007, pp. 19-32.
- LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli S. *et al* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 79-85.
- LÚCIO, Clemente Ganz. Continuidade e mudança para superar desigualdades. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo. Ano 8, número 88, dezembro 2014, p. 6-7.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAIA, João Francisco. **História e Memória da Comunidade Kalunga Engenho II**. Monografia de Graduação (Educação). Planaltina-DF: Faculdade UnB-Planaltina, 2014.71 f.
- MAIA, Joelice Francisco. **Densidade de indivíduos de Xylopia Aromática (Pimenta de Macaco) em uma área da Comunidade Kalunga Engenho II**. Monografia de Graduação (Educação). Planaltina-DF: Faculdade UnB Planaltina, 2013, 36 f.
- MAICÁ, Eitel Dias. Sementes. In: CALDART, Roseli S. *et al*. [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 697-703.
- MARTINS, Alberto; DAROS, Diana; ROLO, Márcio; CERIOLE, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Seminário dos Estudos e Debates. In: CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. [Orgs] **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, pp. 1-24.

- MARX, KARL. **O Capital**. Vol 1/1. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1971.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Bomtempo, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MINAYO, M. Cecília de Souza. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994. pp. 31-50.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. [Org] **Educação do Campo e Pesquisa II**. Brasília, MDA/MEC, 2010. pp. 137 – 149.
- _____. Posfácio. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011.
- _____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 585-593.
- _____. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: Souza, J. V. *et al.* [Orgs] **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP: Editora Associados, 2014, pp. 263-290.
- MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e potencialidades. In: **Dossiê Temático em Educação e Movimentos Sociais – Educar em Revista**, n. 55, jan-mar, 2015.
- MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, M. Isabel. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no âmbito das políticas de formação de Educadores – Reflexões sobre o PRONERA E O PROCAMPO. In: **Revista Reflexão e Ação**. v. 22, n. 2. Santa Cruz do Sul, p. 220 – 253, jul/dez 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>
- MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. [Orgs] **Em Aberto – Educação do Campo**. Brasília:INEP/MEC 2012, pp. 17-34.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 324-331.

_____ [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo** – Registros e Reflexões a partir das Experiências-Piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MONTEIRO, Denis. Agroecossistemas. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio : Expressão Popular, 2012, pp. 65-71.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. [Org] **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOYSÉS, Aristides. *et al.* **O Estado de Goiás e a Região Metropolitana de Goiânia no Censo 2010**. Disponível em:

http://www.webobservatoriodasmetropolis.net/download/GOeRMG_Censo.pdf Acesso em 14/04/2013.

MUNHOZ, Pedro; CÉSAR, Martim. Procissão dos retirantes. In: MST. **CD do 1º Festival Nacional da Reforma Agrária** – Canções que abraçam os sonhos. Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yyihhIni-o4> . Acesso em 04/05/2015.

NASCIMENTO, Milton; HOLLANDA, Chico Buarque de. O Cio da Terra. In: NASCIMENTO, Milton. **Geraes**. Rio de Janeiro: EMI-ODEON, 1976, faixa 14.

PARO, Vítor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PRÁXIS. **Dicionário de Sociologia**. Disponível em: <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1>> Acesso em: 23/07/2012.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: www.observatoriodopne.org.br Acesso em: dezembro 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 89. Campinas-SP, set/dez 2004, pp. 1127-1144. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, M^a Auxiliadora M. **Escola ou Empresa**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PASQUETTI, Luis Antônio. A Economia Política como componente da matriz formadora da Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 261-274.

PACHECO, Isis. 6º Congresso Nacional do MST [Entrevista, 2014]. Disponível em: www.mst.org.br/node/15753. Acesso em: 07/01/2015.

PEREIRA, Fábio Inácio. Considerações sobre o texto “A Iliada, de Homero”, de José Martí. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE**. V. 1. Curitiba, PUC-PR, 2013, pp. 21340-21349. Disponível em:

http://educare.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/15289_6886.pdf . Acesso em: 06/05/2015.

PEREIRA, Elisângela Nunes. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da LEdoC/UnB**: Um estudo de caso no território Kalunga/GO, 2013, f. 96. Dissertação de Mestrado (Educação). Brasília-DF: Faculdade de Educação-UnB, 2013.

PEREIRA, Luiz Alberto. **Tapete vermelho**. Brasil: Europa Filmes, 2006, 102 min.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola e do trabalho**. 5ª Ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. **A Escola-Comuna**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Merenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos coletivos de direitos. In: CALDART, Roseli S. *et al* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 724-728.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Ambiente (Meio Ambiente). In: CALDART, Roseli S. *et al*. [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio : Expressão Popular, 2012, pp. 94-103.

QUEIROZ, Antônio Augusto de. Eleições: O congresso mais conservador desde a redemocratização. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo. Ano 8, número 88, novembro 2014, pp. 8-9.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2004, 189f.

RELATÓRIO DE PAÍIS – BRASIL. Disponível em www.oecd.org/brasil/48670822.pdf Acesso em 01/12/2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Fania. Bandeiras para o segundo mandato. In: **Caros Amigos: a primeira à esquerda**. Ano XVIII, n. 213, dez/2014 pp. 30-34.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, janeiro/abril de 2007.

ROLO Márcio; RAMOS Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio : Expressão Popular, 2012, pp. 149-156.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. [Orgs] **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001, pp.23-32.

ROSA, Wanderleia dos Santos. **Rezas, Rezadeiras, e Juventude na Comunidade Vão de Almas**. Monografia de Graduação (Educação). Planaltina-DF: Faculdade UnB Planaltina, 2013.

SÁ, Laís Mourão. Subjetividade, política e emancipação na formação do educador do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, p. 253-260.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, L. *et al.* [Orgs] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010, pp. 369-388.

SÁ, Laís M.; MOLINA, Mônica C.; BARBOSA, Anna Izabel. A produção de conhecimento na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. [Orgs] In: **Em Aberto – Educação do Campo**. Brasília:INEP/MEC, 2012, pp.81-96.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. [Org] **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa-Portugal: Porto, 1999, pp.63-92.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli S. *et al.* [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio : Expressão Popular, 2012, pp. 629-635.

SANTOS, Cláudio Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação). Salvador-BA: Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, 2011.

SANTOS, Gilvan. Construtores do futuro. In: MST. **Cantares da Educação do Campo**. 2006. Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/3s719v96cbfa/construtores-do-futuro-040262D8C163E6>. Acesso em 04/05/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 37ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____ **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da educação).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Rober Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, Theodoro W. **O valor econômico da educação**. Tradução: P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

SECCO, Lincon. Do voto à cobrança: Mais mudanças? In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo. Ano 8, número 88, novembro 2014, pp. 4-7.

SEDUC. Disponível em: www.seduc.go.gov.br Acesso em: 11/11/2014.

SEPLAN-GO. Disponível em: www.segplan.go.gov.br Acesso em 14/4/2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação Técnica e Formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. [Org] **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2002, pp.71-89.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores formação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa**. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia-GO: Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, 2008, 292 f.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação**. Brasília-DF, v.17, n.32, p. 13-32, jan./abr. 2011.

_____ Rede de comercialização solidária de agricultores familiares e extrativistas do cerrado: um novo protagonista social. In: **Agriculturas**. v. 2, n. 2. Junho/2005, pp. 14-16. Disponível em: www.aspata.org.br Acesso em: 26/01/2015.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Práticas de Letramento: produção textual coletiva na formação docente do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 275-288.

STEDILE, João Pedro. Educação. In: STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004, pp. 09-61.

TSÉ-TUNG, Mao. **Sobre a prática e a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Kalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP. v. 29, n. 102. jan/abril de 2008, pp. 159-180. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

UNEB. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico – Rede Uneb – 2000**. Salvador – BA. 2000.

UNGARELLI, Daniella Buchamann. **A Comunidade Quilombola Kalunga do Engenho II: Cultura, produção de alimentos e ecologia de saberes**. Dissertação de Mestrado. Brasília-DF: Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS, Universidade de Brasília-DF, 2009, 93 f. UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília-DF, 2009.

VÁZQUEZ, S. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnacion Moya. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma P. A. **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

_____. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA [Orgs] **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ed. Campinas-SP: Papirus. 2010.

VERDÉRIO, Alex. A formação de educadores do campo no Paraná no âmbito do PRONERA e da luta pelo direito à educação. In: **Revista Tamoios**. São Gonçalo-RJ: ano 09, n. 2, pp. 38-55, jul/dez. 2013.

VELLOSO, Alessandra D'Aqui. **Mapeando Narrativas: Uma análise do processo histórico da Comunidade Engenho II – Kalunga**. Dissertação de Mestrado (Departamento de Geografia). Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2006, 162 f.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. [Org] **Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras**. Campinas-SP: Papirus, 2011, pp. 13 – 42.

VILLAS BÔAS, Rafael. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. [Orgs] **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, pp. 307-318.

VINCENT, J. Marie. “Les Autonatismes Sociaux et al General Intellect”. Paradigmes du Travail. **Futur Antérieur**, nº 16, L’Harmattan, Paris. 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas**. Tomo III. Visor e MEC, 1995

WOLFF, Eliete Ávila. Um enfoque psicossocial na formação de educadores/as do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2011, p. 289-306.

APÊNDICE

A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO (PROFESSOR)

B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO (PROFESSOR EM FORMAÇÃO)

C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

E – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS DO TRABALHO DOCENTE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____
professor do Colégio Estadual Elias Jorge, domiciliado em _____

Autorizo a Estudante do Curso de Doutorado em Educação – Maria Jucilene Lima Ferreira – matrícula n. 110053389, vinculada à Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília a utilizar entrevistas, planejamentos de ensino e outros documentos relacionados ao processo de formação docente e ao trabalho docente realizado no Colégio Estadual Elias Jorge, sede de extensão, localizada na Comunidade Kalunga Engenho II para fins exclusivos de realização da pesquisa e divulgação dos conhecimentos produzidos no Projeto de Tese intitulado: **TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: estudo das relações que se estabelecem entre o fazer pedagógico que se constitui na Licenciatura em Educação do Campo e o fazer que se reconstrói na experiência da escola. A pesquisa tem como objetivo analisar o contexto da realidade social da escola onde os estudantes da LEdoC atuam como docentes e a reconstrução do exercício da docência na experiência da escola e na sua relação com os processo formativos na Licenciatura**, visando compreender em que medida a formação inicial contribui, inspira e orienta o trabalho docente crítico, coletivo, o qual toma como pressuposto a formação humana e emancipatória dos sujeitos em formação.

Cavalcante-GO, outubro de 2013

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC, matrícula _____, domiciliado em _____

Autorizo a Estudante do Curso de Doutorado em Educação – Maria Jucilene Lima Ferreira – matrícula n. 110053389, vinculada à Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília a utilizar produção textual, relatórios, projetos, textos reflexivos, memórias, entrevistas, planejamentos de ensino e outros documentos relacionados ao processo de formação docente no curso de LEdoC e ao trabalho docente realizado no Colégio Estadual Elias Jorge, sede de extensão, localizada na Comunidade Kalunga Engenho II para fins exclusivos de realização da pesquisa e divulgação dos conhecimentos produzidos no Projeto de Tese intitulado: **TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: estudo das relações que se estabelecem entre o fazer pedagógico que se constitui na Licenciatura em Educação do Campo e o fazer que se reconstrói na experiência da escola. A pesquisa tem como objetivo analisar o contexto da realidade social da escola onde os estudantes da LEdoC atuam como docentes e a reconstrução do exercício da docência na experiência da escola e na sua relação com os processos formativos na Licenciatura**, visando compreender em que medida a formação inicial contribui, inspira e orienta o trabalho docente crítico, coletivo, o qual toma como pressuposto a formação humana e emancipatória dos sujeitos em formação.

Cavalcante-GO, outubro de 2013

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

A FORMAÇÃO DOCENTE

Quais os cursos de formação que você já fez ou faz? Quais foram ou são as contribuições para seu trabalho?

Houve mudanças na sua prática pedagógica com a realização desse curso? Aponte os aspectos em que o curso favoreceu a mudança.

O que os cursos deveriam propiciar ao professor?

Quais os elementos de formação docente adquiridos na LEdoC que se fazem presentes no exercício da docência?

O TRABALHO DOCENTE

Quanto ao planejamento: realização, tempo/período, aspectos relevantes para planejamento, procedimento, quais as fontes de pesquisa e de seleção do conteúdo da sua aula?

Quanto aos seus objetivos para uma aula, como se definem

Quanto ao ensino: O que considera importante ensinar, como seleciona os conteúdos, como ocorre a perspectiva interdisciplinar;

O que os estudantes acham das aulas

Quanto à avaliação: quando, como, para que, o que é feito dos resultados, o que gostaria que fosse modificado

Relação com os pares – quais as dificuldades para o trabalho coletivo; o que tem sido feito de trabalho coletivo na escola

O que; como tem sido as relações do ensino com a realidade dos alunos, quando

Relação com os pais dos alunos /Relação com a gestão/coordenação da escola

Relação com os alunos; possibilidades e desafios para a auto-organização; relação da escola com o grupo de teatro

Descrever o perfil do seu trabalho docente

Considerações sobre o que seja essencial fazer parte do trabalho do professor;

A ESCOLA: Relações; a gestão da escola e a comunidade.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

1. Infra-estrutura

Descrição do espaço físico

Oferta de ensino /Funcionamento

Calendário Escolar

Equipe gestora / Merendeira /Pessoal de limpeza

Material didático disponível (áudio-visual, periódicos, livros)

Biblioteca/Mural/ painéis

Espaço de Recreio ou intervalo entre aulas

2. Perfil dos estudantes atendidos

(faixa etária, nível de ensino, numero de estudantes, produção textual)

3. Os docentes, seu trabalho e algumas relações

Quem são? Quantos são? De que sexo? Há quanto tempo atuam na escola? Que aulas ministram? O que gostam e o que não gostam de fazer? Como avaliam os alunos? Como avaliam o trabalho?

Atividades diárias

Atividades Periódicas

Atividades eventuais

O material didático que a escola se utiliza, produz e/ou reproduz no exercício da docência

O papel dos estudantes da LEdoC nos processos formativos da escola

Averiguar os elementos de formação docente adquiridos na LEdoC que se fazem presentes no exercício da docência.

Participação em reuniões

Participação em Conselhos

Participação na gestão da escola

Participação em atividades, grupos ou setores da comunidade

Relação com os alunos

Relação com os pares

Relação com os pais dos alunos

Relação com a gestão/coordenação da escola

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS DO TRABALHO DOCENTE

Prezado(a) Professor (a),

Já é de seu conhecimento que estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade de Brasília. A pesquisa objetiva estudar a relação entre os processos formativos do professor e o trabalho que se realiza na escola, procurando entender os entraves e as possibilidades do trabalho pedagógico desenvolvido pelos princípios da Educação do Campo, a saber: diálogo com a realidade social, trabalho coletivo, auto-organização dos estudantes e formação emancipatória.

Para tanto, pedimos a você o preenchimento das questões abaixo, de modo que tenhamos informações básicas sobre o trabalho docente realizado na Escola.

Apresentamos nossos sinceros agradecimentos pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quais quer esclarecimentos.

M^a Jucilene L. Ferreira,
Agosto/2013.

IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO _____

Endereço Completo _____

Naturalidade _____ Sexo: F () M ()

Faixa etária:

Menos de 20 anos (); 20 a 30 anos (); 31 a 40 (); 41 a 50 anos (); acima de 51 ()

FORMAÇÃO

Qual o curso do Ens. Médio: _____

Escola: _____ Cidade: _____

Ano de conclusão _____

Qual o curso superior: _____

Habilitação _____ Cidade _____

Instituição: _____ Ano de conclusão _____

Qual o assunto que mais se identificou durante o curso _____

Qual a aprendizagem mais significativa para você _____

Qual o assunto que considera que precisa estudar mais _____

Já realizou algum curso de Aperfeiçoamento/Capacitação? Sim () Não ()

Qual ou Quais: _____

Cidade _____

Período _____ Carga horária _____

ATIVIDADES FORA DA ESCOLA

Tem alguma outra ocupação fora da escola? Sim() Não() Qual /quais _____

O que gosta de ler: _____
 Que tipo de texto você leu nos últimos 03 (três) meses: _____

Quais os programas de TV que assiste _____
 Quais os programas de rádio que escuta _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Há quanto tempo atua como professor(a) _____
 Forma de ingresso na escola: Concurso () Contrato temporário () Outra: _____
 Quais as disciplinas que leciona _____
 Qual a faixa etária dos seus estudantes _____

PENSANDO NO PERÍODO DE 01 (um) ano – por exemplo 2012 ou 2013

Liste suas atividades diárias na escola _____

Liste suas atividades semanais na escola _____

Liste suas atividades periódicas na escola _____

Liste suas atividades eventuais na escola _____

Liste material didático que utiliza nas suas aulas _____

Liste o material didático que utiliza em outras atividades da escola _____

Como avalia o desempenho dos estudantes? _____

Como avaliam o próprio trabalho? _____

Participa de reuniões? Quais? _____

Participa de Conselhos? Quais? _____

Descreva o passo a passo de uma aula que você já realizou desde o momento inicial para fazer o planejamento até o momento de conclusão – quando você tem elementos de resultados do processo de ensino e de aprendizagem

Redija um texto descrevendo o seu trabalho na escola. Fale o que ele representa para você, o que mais gosta de fazer, o que menos gosta, das dificuldades que sente ou tem para realizar seu trabalho, das situações que cria para superar estas dificuldades, dos desafios que enfrenta, dos sonhos e perspectivas futuras para seu trabalho.