



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

JULIO CEZAR PEREIRA DA SILVA

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DO EDUCADOR DO CAMPO: estudo do Curso de
Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**

Brasília
2013

JULIO CEZAR PEREIRA DA SILVA

**A FORMAÇÃO POLÍTICA DO EDUCADOR DO CAMPO: estudo do Curso de
Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Ecologia Humana, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Laís Maria Borges de Mourão Sá

Brasília
2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1007406.

Silva, Julio Cezar Pereira da.
S586f A formação política do educador do campo : estudo do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília / Julio Cezar Pereira da Silva. -- 2013.
86 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Laís Maria Borges de Mourão Sá.

1. Educação do campo. 2. Professores - Formação.
3. Política e educação. I. Sá, Laís Maria Mourão de.
II. Título.

CDU 37.018.523

JULIO CEZAR PEREIRA DA SILVA

A FORMAÇÃO POLÍTICA DO EDUCADOR DO CAMPO: estudo do Curso de
Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília

Dissertação de Mestrado em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação,
Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Laís Maria Borges de Mourão Sá – Presidente

Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz – Membro (FuP)

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis – Membro (FE)

Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina – Suplente (FE)

A todos aqueles e aquelas que se dispõem a
lutar por uma sociedade justa, equitativa
socialmente e sustentável do ponto de vista
socioambiental.

AGRADECIMENTOS

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis.

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída.

Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.

Quem os ergueu?

Sobre quem triunfaram os Césares?

A decantada Bizâncio tinha somente palácios para os seus habitantes?

Mesmo na lendária Atlântida os que se afogavam gritaram por seus escravos na noite em que o mar a tragou.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.

Sozinho?

César bateu os gauleses.

Não levava sequer um cozinheiro?

Filipe da Espanha chorou, quando sua armada naufragou.

Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.

Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.

Quem cozinhou o banquete?

A cada dez anos um grande Homem.

Quem pagava a conta?

Tantas histórias.

Tantas questões.

Vivemos em uma sociedade em que tudo o que fazemos se torna particularizado, individualizado, propriedade de um ou de outro, desde um simples feito qualquer a um grande feito histórico. Ao refletir sobre o poema de Brecht, em que para cada feito (grande ou pequeno) é atribuída uma pergunta, percebemos que as perguntas feitas pelo “trabalhador que lê” nos levam a pensar que é impossível fazermos algo sozinho; sempre, direta ou indiretamente, precisamos de alguém para fazer algo.

Ciente dessa impossibilidade de se fazer algo sozinho, acho importante mencionar alguns nomes de pessoas e entidades que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta dissertação.

De forma geral, agradecer aos trabalhadores e trabalhadoras, porque são eles os pilares de sustentação de todas as instituições públicas e privadas existentes;

Agradecer aos meus pais: Sr. Julio Pereira da Silva e Sr.^a Luzia Mendes da Silva, porque, mesmo na adversidade socioeconômica em que viviam, acreditaram na capacidade dos seus filhos;

Agradecer, de forma muito carinhosa, à Professora Laís Mourão de Sá, pela amizade e construção deste trabalho; suas orientações foram como um guia, uma bússola que mostrou o caminho a se seguir no trabalho de pesquisa;

Agradecer à Professora Mônica Molina, pela amizade, pelas contribuições importantes em meus aprendizados;

Agradecer ao Professor João Batista Pereira de Queiroz, pela amizade, e pelas contribuições na avaliação nas bancas de qualificação e defesa; e ao Professor Renato Hilário dos Reis, pelas contribuições acadêmicas, no ato de participação na banca examinadora;

Agradecer aos inesquecíveis amigos/as Adriano Vasconcellos, Adriano Alonso, Ney Barros, Elis Nunes (Elizangela Nunes Pereira), Juci (Maria Jucilene), pela amizade, pelos fecundos momentos de discussões acadêmicas e os outros momentos alegres que vivemos, em vários lugares, especialmente nos bares desta cidade;

Agradecer a Catarina dos Santos, pela amizade, pelas conversas e pelas contribuições generosas nesta caminhada;

Agradecer aos professores, estudantes, especialmente da Turma III, da LEdoC pelas contribuições na realização do trabalho;

Agradecer aos colegas que comigo cursaram as disciplinas, pelas discussões e aprendizados;

Agradecer, de forma geral, as colegas de república, na CLN 404 Norte, pela amizade e convivência harmoniosa;

Por fim, agradecer às instituições: ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação de Sinop-MT, por oportunizarem a realização deste trabalho.

RESUMO

O objetivo deste estudo é pesquisar as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília na formação política do educador do campo. A análise parte de duas categorias básicas: formação política como despolitização e formação política como politização. A primeira foi decomposta nas seguintes dimensões: valores transmitidos pela escola formal – individualismo, competitividade, relação hierárquica; democracia representativa – apatia política, controle ideológico, exclusão social, dominação; ensino superior e formação alienada do trabalhador – fragmentação do conhecimento, visão técnica do conhecimento, pragmatismo, submissão e exclusão; escola capitalista – neutralidade científica, formação técnica, alienada, desconectada da realidade de vida dos estudantes, conteúdos hierárquicos e controle. A segunda categoria foi desmembrada nas dimensões: Educação do Campo como prática social em processo – luta social, formação para além da sala de aula, perspectiva da transformação social; valores – solidariedade, cooperação, visão política do conhecimento; democracia participativa – emancipação social, soberania popular, construção coletiva do projeto social; pedagogia socialista – conteúdos não hierárquicos, ligação com a realidade de vida dos estudantes, relação não hierárquica entre docentes e educandos; formação do intelectual orgânico – formação para a organização social, formação para a capacidade de direção, capacidade de discussão dos problemas no coletivo, práxis teórica e visão de classe. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas, grupos focais e análise do Projeto Político-Pedagógico do curso. A análise foi feita com base na técnica de análise de conteúdo. Foi evidenciada a existência de práticas inovadoras e politizadoras na forma da organização pedagógica e do ensinar, mas também foram encontradas práticas despolitizadoras, que podem ser caracterizadas como reacionárias em relação à proposta do curso. No entanto, estas práticas pedagógicas despolitizadoras não afetaram negativamente o processo de formação política dos estudantes no curso, embora indiquem contradições intrínsecas à experiência docente na universidade.

Palavras-chave: Formação Política; Formação de Educadores; Educação; Educação do Campo; Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

The goal of this study is to investigate the contributions of the pedagogical practice of Teacher Education Courses for Rural Education at the University of Brasília in the political formation of the rural educator. The analysis is based on two basic categories: political formation as depoliticization and political formation as politicization. The first was decomposed in the following dimensions: values transmitted by formal school – individualism, competitiveness, hierarchical relationship; representative democracy – political apathy, ideological control, social exclusion, domination, higher education and alienated formation of the worker – fragmentation of knowledge, technical overview of knowledge, pragmatism, submission and exclusion; capitalist school – scientific neutrality, technical formation, alienated, disconnected from students' reality of life, hierarchical content and control. The second category was split in dimensions such as: Rural Education as a social practice in process – social struggle, formation beyond the classroom, perspective of social transformation, values – solidarity, cooperation, political view of knowledge, participatory democracy – social empowerment, popular sovereignty, collective construction of the social project; socialist pedagogy – non-hierarchical contents, link with students' reality of life, non-hierarchical relationship between teachers and students; formation of organic intellectual – formation for social organization, formation for management ability, ability to discuss issues in the collective, theoretical praxis and class view. This is a qualitative study, using interviews, focal groups and the analysis of the course's Political-Pedagogical Project. The analysis was made based on Content Analysis method. The existence of innovative and politicizing practices was evinced in the form of pedagogical organization and teaching, but also depoliticizing practices were found, which can be characterized as reactionary to the course proposition. However, these depoliticizing practices did not affect the political formation process of students in the course negatively, although they indicate intrinsic contradictions to the teaching experience at the university.

Keywords: Training Policy; Teaching Training; Education; Rural Education; Rural Education Teaching Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Procedimentos metodológicos	12
CAPÍTULO I	18
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	18
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS	18
2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
2.1 Aspectos fundantes	23
2.2 Objetivos e fins da LEdoC	24
2.3 Da forma de ingresso e perfil do estudante ingressante	25
2.4 Do estudante egresso	26
2.5 Da organização curricular	27
2.6 Metodologia da organização do trabalho pedagógico	32
CAPÍTULO II	37
A FORMAÇÃO POLÍTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO POLÍTICA	37
2. A FORMAÇÃO POLÍTICA COMO DESPOLITIZAÇÃO	40
2.1 Valores transmitidos na educação formal	40
2.2 Conceito de democracia representativa	43
2.3 Ensino Superior e formação alienada do trabalhador	46
2.4 Escola capitalista	54
3. A FORMAÇÃO POLÍTICA COMO POLITIZAÇÃO	57
3.1 Educação do Campo como prática social em processo	57
3.2 Valores: solidariedade, cooperação, visão política do conhecimento	60
3.3 Conceito de democracia participativa	62
3.4 Pedagogia socialista e Escola do Campo	64
3.5 Formação do intelectual orgânico	68
CONCLUSÕES	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXO I	85
ANEXO II	86

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela Educação do Campo vem de longa data, já que sou filho de agricultores, nascido e criado (boa parte da vida) no campo. Tive que deixar de viver no campo para poder estudar e trabalhar. É o que ocorre com quase todos os filhos dos trabalhadores do campo que de alguma forma são obrigados a deixar o campo para estudar ou trabalhar, no período da adolescência, já que é forte o menosprezo sociocultural sobre os trabalhadores do campo, especialmente sobre a juventude e, também, porque as condições socioeconômicas que afetam, em geral, a classe trabalhadora do campo brasileiro não favorecem a permanência no campo. Mas o que realmente me levou ao interesse pelo tema deste trabalho foi a ligação com os movimentos sociais relacionados à Reforma Agrária: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR).

A minha militância nos movimentos sociais se iniciou com o movimento da Pastoral da Juventude da Igreja Católica nos anos de 1990, ligada à Teologia da Libertação¹. A partir daí, tenho-me envolvido nos diversos movimentos sociais, partido político (particularmente ao Partido dos Trabalhadores-PT), movimentos estudantis, Centro Acadêmico (CA), Diretório Acadêmico (DA), nos colegiados da Universidade onde estudei, colegiado do curso de Pedagogia, Conselho Universitário (CONSUNI)².

O interesse pela Educação do Campo surge, além das questões mencionadas acima, também com a oportunidade de coordenar o Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Sinop-MT, onde sou efetivo como professor da educação básica (desde o ano de 2005). Senti a necessidade de compreender a questão da Educação do Campo, percebi que este assunto era incipiente no Estado de Mato Grosso, especialmente na região Norte e Médio Norte, que compõe o conhecido “Nortão de Mato Grosso”. É preciso considerar que, nessas regiões do norte de Mato Grosso, o modelo econômico predominante é o agronegócio, com ênfase na pecuária e produção de soja. Cerca de 20 municípios formam esta região. Dentre eles, destacam-se: Lucas do Rio Verde, Nova

¹ Para este conceito, apoiamo-nos em Boff, Leonardo. *Teologia do Cativo e da Libertação*. Petrópolis: Vozes, 1980. (P. 48 a 59).

² Esta vivência, nos movimentos estudantis, se deu quando eu cursava pedagogia e especialização em Educação Especial, ambos na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Mutum, Sorriso e Sinop; outra questão a ser considerada é que praticamente inexistente a prática da Educação do Campo nas comunidades rurais destas regiões.

A proposta do tema de estudo surgiu a partir da percepção de que a Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais, desde os movimentos da Educação Popular dos anos 1960, que lutam por uma sociedade justa, democrática e equânime dos direitos sociais.

A Educação do Campo nasceu das lutas dos movimentos sociais do campo, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de vida dignas de seres humanos no lugar em que ela aconteça (CALDART, 2009). Para compreender o significado desta, é preciso primeiro compreender o significado das lutas dos movimentos sociais populares do campo; nesse sentido, a Educação do Campo se insere num projeto histórico de superar as contradições da sociedade de classes. Portanto, ela se contrapõe ao atual sistema político-econômico vigente.

Nesse sentido, a Educação do Campo exige que seus educadores sejam capazes de conduzir, organizar e dirigir os projetos das suas vidas, da comunidade e dos grupos sociais a que pertencem; capazes, também, de fazer as reflexões necessárias sobre as questões culturais, políticas e econômicas da comunidade, do país e do mundo. Para a Educação do Campo, a tarefa do educador se coloca na perspectiva apontada por Mészáros: “A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipatória” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

O educador, na perspectiva da Educação do Campo, deve atuar para além dos limites das salas de aula e da própria escola, precisa ser o elo de mobilização, de condução dos processos organizativos da comunidade em que esteja inserido, fazendo com que crianças, jovens e adultos percebam-se como sujeitos históricos, capazes de compreender a realidade em que vivem concretamente, certos de que é possível mudá-la ou transformá-la.

O educador do campo deve ter a capacidade de inovar os processos formativos, desde os que já existem até aqueles a serem construídos na vida social do campo; precisa ter uma visão ampliada de escola, que vá além do âmbito da sala de aula, tem que ser capaz de atuar em diferentes espaços, circunstâncias e tipos de processos formativos. Assim sendo, faz-se necessário que o educador do campo seja capaz de atuar com metodologias adequadas ao processo de formação do sujeito do campo (CALDART, 2007).

A Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista resultante dessas lutas e foi implantada com base nos princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, a minha

inquietação era saber se a formação que acontecesse nesse curso atenderia às exigências postas pela Educação do Campo na formação dos seus educadores. Embora, do ponto de vista empírico, do olhar de “fora”, havia, da nossa parte, a crença de que ela estava atendendo esta exigência, faltava-lhe uma investigação que pudesse apontar, do ponto de vista da sistematização, se o que os olhos (empíria) observavam de fato ocorria ou não.

Nesse sentido, propus-me a investigar as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília-LEdoC na formação política do educador do campo.

Para alcançar esta proposta, foram definidos dois Objetivos Específicos: I – examinar a organização do trabalho pedagógico e a formação política do educador do campo na LEdoC; II – analisar a compreensão pedagógica e sociopolítica dos estudantes da LEdoC a respeito da formação recebida no curso.

O primeiro objetivo específico visa responder a três questões: a) Que concepções políticas se encontram no Plano Político-Pedagógico (PPP); b) Que espaços destacam explicitamente a questão da formação política na matriz curricular; c) Que práticas pedagógicas trabalham intencionalmente a formação política dos educandos.

O segundo objetivo específico visa responder a duas questões: a) Que experiências vividas pelos educandos, na formação em Tempo Escola, denotam formação política; b) Que experiências vividas pelos educandos, na atuação em Tempo Comunidade, denotam a formação política.

Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa de análise qualitativa, porque:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO *et al.*, 2010, p. 21).

Para esses autores, a pesquisa qualitativa se preocupa, em especial, com o mundo das relações sociais, que pode ser resumido nos processos das representações e da intencionalidade, que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

A fim de alcançar os objetivos específicos propostos, foram utilizados os seguintes procedimentos:

Objetivo Específico I – foi examinada a organização do trabalho pedagógico na LEdoC, visando saber em que esta favorecia a formação política do educador do campo.

Procedimentos adotados:

1. Análise documental: exame analítico do Projeto Político-Pedagógico, visando saber que concepção de formação política ele expressa, e que espaços da matriz curricular destacam explicitamente a questão da formação política. (Documentos sobre a organização da turma e da etapa, dados, documentos sobre a organização das aulas).

2. Observações em sala durante as aulas em Tempo Escola, na universidade. Roteiro de observação, anexo.

3. Entrevistas com o corpo docente, visando saber que práticas pedagógicas trabalham intencionalmente a questão da formação política. Roteiro dos temas abordados entrevista, em anexo.

Os docentes entrevistados foram os pertencentes ao quadro efetivo da LEdoC, num total de oito (08) docentes, dos três espaços da matriz curricular: núcleo básico, área de linguagens e área de ciências e matemática. Destes, cinco (05) são das áreas de humanas (núcleo básico e área de linguagens) e três (03) das áreas de exatas (área de ciências e matemática).

Objetivando manter o sigilo das identidades dos docentes, optamos por nominá-los pela sequência alfabética que vão das letras A a H.

Objetivo Específico II – foi analisada a compreensão pedagógica e sociopolítica dos estudantes da LEdoC a respeito da formação recebida no curso, incluindo o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

Procedimento adotado:

Os estudantes participantes da pesquisa foram da Turma III; para ouvir os trinta e oito (38) estudantes da turma, formaram-se quatro grupos focais; os estudantes discorreram sobre as experiências vividas no Tempo Escola – TE e no Tempo Comunidade – TC.

A escolha desta turma se deu em virtude de que já estavam cursando o quarto semestre do curso e por ser uma turma composta por estudantes das várias regiões que compõem os quatro estados do Centro-Oeste brasileiro, também porque era uma turma heterogênea, com estudantes ligados a movimentos sociais e estudantes sem nenhum vínculo com esses movimentos, além de pertencerem a regiões de culturas bem distintas, como é o

caso dos estudantes da região norte de Mato Grosso, que têm costumes que são mais relacionados aos costumes do sul do país. Por outro lado, temos os estudantes do noroeste goiano, que são de origem quilombola. Portanto, de costumes bem diferentes.

Essas diferenças culturais entre os estudantes foram muito importantes para a realização do estudo, porque possibilitaram verificar qual a real mudança de concepção política dos estudantes a partir das vivências educativas experimentadas no curso da LEdoC. Muitos estudantes não tinham qualquer envolvimento em movimentos sociais; portanto, não tiveram envolvimento na luta em prol das causas sociopolíticas, como historicamente têm os lutadores sociais, além do que, os militantes sociais participam de algum tipo de formação de cunho politizadora. O roteiro dos temas abordados nos grupos focais, anexo.

Os grupos focais foram organizados por critérios de territórios, da seguinte forma:

Estudantes do território de Mato Grosso, incluindo os municípios: Tangará da Serra, Mirassol do Oeste e Cáceres, Sinop, Nova Mutum, Santo Antônio do Leverger e Confresa. Nesse território, foram formados dois grupos, sendo: Sinop, Mutum, Santo Antônio do Leverger e Confresa num mesmo grupo; e Tangará da Serra, Mirassol do Oeste e Cáceres noutro grupo.

Estudantes do Território Quilombola: Cavalcante, Terezinha, Monte Alegre, Nova Roma e São Domingos formaram um mesmo grupo.

Estudantes do Território do Distrito Federal e Entorno ficaram em um mesmo grupo.

Da mesma forma que foi feito com os docentes, para manter o sigilo das identidades dos estudantes, os grupos foram organizados numa sequência numérica que vai do número um ao número quatro (1 a 4).

O uso dos instrumentos acima apontados foi necessário para o desenvolvimento do estudo para assim chegar o mais próximo possível da realidade empírica e com base nos dados colhidos fazer os apontamentos científicos com uma determinada precisão.

A atividade de observação se baseia nas explicações de Triviños:

"Observar", naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, sejam estudadas em seus atos, atividades, significados, relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Segundo o autor, as formas de observação podem ser livre ou padronizada. Fizemos uso da observação livre, porque segundo este autor: "A observação livre, ao contrário da

observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas baseiam-se em Minayo *et al.* (2010), segundo os quais a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Entre os tipos de entrevista apontados pela autora, optamos pela semiestruturada: “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO *et al.*, 2010, p. 64).

Também como instrumento foi usado o grupo focal, que, segundo Minayo *et al.* (2010), é uma técnica cada vez mais usada no trabalho de campo qualitativo. Ele consiste em reuniões com um número pequeno de interlocutores (6 a 12 pessoas). A técnica exige a presença de um animador e relator. O primeiro tem o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos, inibir os monopolizadores da palavra e aprofundar a discussão. O segundo papel é do relator, que, além de auxiliar o coordenador nos aspectos organizacionais, deve estar atento para nada deixar de anotar sobre o processo criativo e interativo, registrando-o. Pois tanto o pesquisador como o relator devem focalizar o objetivo proposto.

É preciso reforçar o papel complementar dos grupos focais, além da sua importância específica. Junto com o uso das histórias de vidas, das entrevistas abertas ou semiestruturadas e da observação participante, o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade (MINAYO *et al.*, 2010, p. 68, 69).

O conceito de Grupo Focal apresentado por Gatti (2005) é mais preciso e define melhor a nossa opção pelo uso, também, dessa técnica de coleta de informações:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições preconceitos, linguagem e simbologias prevalentes no trato em comum, relevante para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

A análise das informações coletadas através dos instrumentos acima apontados foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo, evidentemente que à luz do referencial teórico discutido na pesquisa. Segundo Triviños (1987), “qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral”.

Triviños (1987) recomenda o uso do método análise de conteúdo e esclarece:

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" e, acrescentamos nós para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVIÑOS, 1987, p. 159, 160).

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um sentido, um significado (FRANCO, 2008).

Para esta autora, é indispensável considerar que a relação que vincula a emissão de mensagem (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2008).

Além das questões colocadas acima, a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. A ligação entre esse tipo de relação deve ser representada por alguma forma de teoria. Nesse sentido, toda a análise de conteúdo implica em comparações contextuais (FRANCO, 2008). Assim sendo, este método de análise satisfaz aos objetivos da pesquisa.

A dissertação está constituída em dois capítulos. O primeiro trata da constituição da Educação do Campo, enquanto fundamentos históricos, sem, no entanto, fazer o aprofundamento histórico da Educação do Campo, já que tal pretensão extrapolaria o objetivo da pesquisa. Trata, ainda, este primeiro capítulo, da constituição da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC. Esse tópico recebe um tratamento mais descritivo, abordando-se os

seguintes aspectos: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a matriz curricular e a forma como está sendo trabalhada a questão da organização do trabalho pedagógico.

O segundo capítulo constitui o corpo teórico, onde são discutidos os conceitos fundamentais da pesquisa: a politização e a despolitização. Esses dois eixos foram desmembrados em categorias de análises. No eixo da despolitização, as categorias de análises são: a importância da formação política; a formação política como despolitização; conceito de democracia representativa; ensino superior e a formação alienada do trabalhador; escola capitalista. No eixo da politização, as categorias de análise são: Educação do Campo como prática social em processo. Valores: solidariedade, cooperação, visão política do conhecimento; o conceito de democracia participativa; pedagogia socialista e escola do campo e a formação do intelectual orgânico. Essas discussões conceituais foram intercaladas com os dados levantados na pesquisa empírica.

Finalmente, é apresentada uma conclusão com uma análise geral da pesquisa e alguns desafios que os dados nos possibilitaram fazer, com a intenção de contribuir para continuidade do processo pedagógico observado na LEdoC.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Antes de adentrar no tema proposto, convém esclarecer que não há pretensão de elaborar um texto que discorra sobre a história da Educação do Campo, mesmo porque não faz parte do objetivo deste estudo e, se assim fosse, seria necessário um estudo bem mais profundo, que requer para se conhecer a história da Educação do Campo. Cabe, portanto, dizer que aqui se pretende trazer alguns resgates dos fundamentos e da constituição histórica da Educação do Campo, no cenário brasileiro, no sentido de possibilitar a compreensão política desta pesquisa, bem como os fundamentos teóricos pelos quais ela se guia.

O Brasil, historicamente, é um país de origem agrária; no entanto, não houve qualquer iniciativa por parte dos governos dos primeiros séculos de sua constituição social na formação da classe trabalhadora do campo, evidenciando, assim, já de início de sua história, o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia nacional e internacional que marcaram significativamente a história brasileira (RECK, 2007).

A partir dos anos trinta do século XX, surge um modelo de educação para o campo brasileiro que passa a ser delineado através de projetos de modernização do campo, patrocinados por organismo de cooperação norte-americano e difundido através do sistema de Assistência Técnica e Extensão Rural (RECK, 2007), o que não modifica positivamente a realidade educacional do campo brasileiro.

As políticas de educação pensadas historicamente pelo Estado nos períodos anteriores ao que antecede ao surgimento da Educação do Campo (ver mais adiante) não condiziam com a necessidade dos sujeitos do campo no Brasil, porque estas políticas eram pensadas sem a presença do próprio campo e dos seus sujeitos: “as formas tradicionais que desenvolveram as políticas públicas de educação rural foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos” (MOLINA e JESUS, 2004, p. 9).

O descaso histórico da educação escolar brasileira deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola no campo: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados,

ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo. Segundo Freitas:

A educação no meio rural brasileiro é marcada por um quadro extremamente precário, refletindo os graves problemas da situação geral da educação brasileira. Embora a sua trajetória comece no início do século XX, nenhuma das iniciativas alterou positivamente esta situação, ao contrário, muitas delas ajudaram a reforçar as sérias desigualdades que marcam o campo no Brasil. Se o quadro geral da educação no país ainda apresenta graves problemas, no campo esses problemas são ainda maiores. Em 2000, 28,3 % das pessoas com quinze anos ou mais residentes no meio rural não eram alfabetizadas. Em consequência deste quadro, o nível médio de escolaridade da população rural não atinge nem mesmo quatro anos de estudos (FREITAS, 2007, p. 18).

Por outro lado, no final da década de 1950, início de 1960, começa a surgir um movimento de educação em contestação ao estado de exclusão em que se encontrava a população daquele período; o foco deste era a luta contra a exclusão escolar e a favor da Reforma Agrária. As características dos projetos educacionais reivindicados por esse movimento eram bem diferentes dos implantados pelo estado naquele período. Sua base de organização foram os movimentos sociais e a articulação com os partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica (FREITAS, 2007).

As propostas educativas desse movimento criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e Educação Popular. Houve uma intensa mobilização em defesa da educação, tendo como fundamento a concepção de Educação Popular gerada pelos movimentos sociais, que não se constituíam apenas como práticas pedagógicas, mas em estratégias de luta dos setores populares da sociedade, que se transformaram em várias ações em prol da Educação Popular.

Entre as ações voltadas à Educação Popular que se desenvolveram nesse período, as escolas radiofônicas organizadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB) foram uma das iniciativas especialmente voltadas à população rural. Com forte influência da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, pretendiam oferecer à população do meio rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo da formação de base, buscavam contribuir para a promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a Reforma Agrária, considerando a educação como comunicação a serviço da transformação do mundo (BARBOSA, 2012).

Com o golpe de 64, os projetos educativos que estavam sendo desenvolvidos pelos movimentos sociais foram praticamente extintos. “Educadores e lideranças da educação

populares são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados” (BARBOSA, 2012, p. 18).

A pesar do que representou a repressão pela ditadura militar, especialmente no cerceamento das iniciativas de Educação Popular/Libertadora (*sensu* FREIRE, 2011), alguns focos de resistência se mantiveram, mediados pelos movimentos progressistas da Igreja Católica, e reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Destacaram-se nesse período, como espaços de resistência: organizações da Igreja Católica (Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e Comissão Pastoral da Terra – CPT); movimento sindical rural (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG) (BARBOSA, 2012).

Com a chamada redemocratização do país, a partir da década de 1980, assistiu-se ao surgimento de vários movimentos sociais, dentre os quais, os movimentos sociais do campo, lutando por direitos e por reconhecimento, enquanto sujeitos que construíram a sua própria história. Para os movimentos sociais do campo, a educação é compreendida como:

[...] um direito e não um pré-requisito para algo – para o mercado de trabalho, para a cidadania, para o desenvolvimento econômico –, visão esta que alimenta e é alimentada pela lógica propedêutica. Importa, portanto, colocar a educação no campo dos direitos inerentes a todo ser humano, vinculada à condição humana. Educação como direito humano e universal (BARBOSA, 2012, p. 89).

A partir de então, surge um novo movimento pela educação dos povos do campo, emergindo, assim, o que mais tarde viria a se chamar de Educação do Campo.

A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi organizada em conjunto pelo movimentos sociais e organizações sociais, tais como: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a UnB (Universidade de Brasília), a UNESCO (Organização das nações Unidas para a Educação) e o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), ato considerado “o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que vive no e do Campo” (CALDART, 2004, p.13). Nesse momento, nasce uma nova referência para o debate e a mobilização popular em prol da educação dos povos do campo; surge, então, o termo Educação do Campo, de forma radicalmente oposta ao comumente chamado educação rural.

Deste então, o campo e a educação são vistos em uma nova perspectiva de mundo e sociedade, em que não há dicotomia entre campo e cidade, entre educação e campo. A

Educação do Campo se faz no campo e para o campo, porque considera este um espaço onde se possa viver com todas as possibilidades da criação humana: socioculturais e educacionais. Ou seja, acredita-se que no campo é possível aos trabalhadores e trabalhadoras produzirem os próprios sustentos, suas culturas, sua formação profissional e educacional; enfim, as suas formas de viver. Assim sendo, o Estado deve oferecer, aos filhos e filhas dos camponeses, escolas no/do campo para que estes possam viver e estudar no campo, o que historicamente não vinha acontecendo.

De acordo com Queiroz (2011):

No processo de construção da Educação do Campo no Brasil, as Escolas do Campo têm um papel e uma responsabilidade fundamental. Por isso é urgente uma ampla discussão, um sério debate e permanente aprofundamento nesta construção, sobretudo na perspectiva de elaboração de políticas públicas, com a participação dos povos do campo, para que a Escola não seja tratada de maneira isolada, mas como parte e como instrumento que possibilite um autêntico Projeto de Sociedade, onde a educação seja compreendida e concretizada na dimensão transformadora (QUEIROZ, 2011).

A Educação do Campo é um processo dialético em construção histórica, é nacionalmente reconhecida, não só pelo contexto social, mas também no contexto oficial, já que inúmeros documentos foram aprovados: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (parecer nº 36/2001 e resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Mais recentemente, é publicado o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política nacional da Educação do Campo.

Enquanto projeto de construção coletiva, a Educação do Campo conta com um leque de movimentos sociais que contribuem para a sua construção. Assim sendo, entre esses movimentos, estão: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); movimentos indígenas (COIAB, APOINME, CIMI); Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais (CONTAG, FETRAF, MPA); e Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais, entre outros (FREITAS, 2007).

Hoje são os movimentos sociais do campo que fazem avançar a educação básica ao inaugurar a proposta de uma Educação do Campo como direito à educação. Trazem à tona os novos sujeitos, sujeitos coletivos que exigem serem vistos como sujeitos portadores de direitos (BARBOSA, 2012) e estes, não só no aspecto jurídico, legal (abstrato), mas de forma concreta, real, que se materializa no oferecimento de escolas no/do campo.

A Educação do Campo quer romper com o paradigma tradicional de educação que historicamente tem produzido um pensamento dicotômico entre campo e cidade; tem como projeto uma nova forma de pensar e fazer educação (práticas educativas), porque entende que o campo é meio de vida, espaço que produz conhecimento (CALDART, 2009), cultura e forma de viver. O horizonte é a transformação do atual sistema de produção e construção do conhecimento.

Para Fernandes e Molina (2004):

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo plano ou terceiro plano, 'apêndice' da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade". Completam os autores, "A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 62).

Nesse sentido, Educação do Campo se contrapõe ao pensamento vigente tecnicista e manipulador de consciências, especialmente as dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que historicamente foram induzidos a pensar e aceitar as condições impostas pelo sistema capitalista, sendo obrigados a viver em suas comunidades sem as condições dignas de vida, ou optar por saírem em busca de melhores condições. Vendramini nos apoia neste argumento:

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 121-135).

A Educação do Campo vislumbra um projeto de sociedade democrática, solidária, em que os direitos fundamentais da pessoa humana sejam garantidos de forma equânime. Ela considera que o campo e a cidade são espaços de produção de vida, de cultura, de arte; são espaços onde vivem pessoas que se inter-relacionam de formas dependentes e complementares. Percebe-se que para a Educação do Campo não pode haver privilégios na implantação/implementação de políticas públicas visando o atendimento das necessidades da população. A reflexão de Arroyo sustenta essa ideia:

Educação do Campo nasce sobretudo de um outro olhar do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social,

e que projeta seus sujeitos como sujeitos coletivos de história e de direitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO, 2009, p. 11).

A Educação do Campo se diferencia do atual modelo de educação, entre outros fatores, mas, especialmente, porque:

[...] a materialidade da origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses (CALDART, 2004, p. 22).

E como está enraizada no campo, em um determinado projeto de sociedade, e na Educação Popular e em relação orgânica com a dinâmica dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo recupera as grandes matrizes da educação: a emancipação, a libertação, a humanização, a formação dos sujeitos sociais (BARBOSA, 2012).

O paradigma da Educação do Campo exige dos que se propõem à construção deste projeto de formação humana que tenham a visão da totalidade dos processos sociais que compõem a realidade societária que envolve o campo e a cidade, compreender que a cidade não vive sem o campo e vice-versa. Nesse sentido, é preciso afirmar que os problemas do campo são problemas de todos.

2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 Aspectos fundantes

O Texto a seguir faz parte da análise documental, em resposta às questões colocadas pelo primeiro objetivo específico, as quais tratam dos espaços de formação política que constam no Projeto Político-Pedagógico – PPP da LEdoC.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC –, surgido no ano de 2006, é considerado como resultado de política pública alcançada para os povos do campo (MOLINA e SÁ, 2010), em virtude da luta histórica dos movimentos sociais.

Depois de quase uma década de reivindicação dos movimentos sociais do campo por políticas públicas (Reforma Agrária, saúde e educação) para atender aos povos do campo, para além de algumas outras políticas conquistadas por esses movimentos, no ano de 2004 é

criado pelo Ministério da Educação – MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Nesta secretaria é implantado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com o objetivo de apoiar as instituições de ensino superior públicas no Brasil na implantação de cursos de licenciatura para a formação de educadores do campo.

É dentro de um contexto de mobilizações sociais, lutas e organização política que nasce a LEdoC, com o objetivo de atender a formação de professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação Básica do Campo.

O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (Projeto Político–Pedagógico – LEdoC/UnB, 2009). Visa atender aos profissionais que não têm a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, que estejam atuando na docência ou em outras atividades educativas não escolares junto aos povos do campo.

2.2 Objetivos e fins da LEdoC

a) Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.

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

c) Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.

d) Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

e) Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.

f) Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens.

g) Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.

h) Preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas.

i) Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida.

j) Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental.

2.3 Da forma de ingresso e perfil do estudante ingressante

Atendendo ao estabelecido pelo MEC, a realização do curso se dá através da organização de turmas específicas, compostas a partir de demandas identificadas pelas instituições parceiras³, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico. Há a realização de seleção específica, cujos critérios e instrumentos atendem ao caráter de ação afirmativa desta proposição com prioridade a ser dada aos professores em exercício nas escolas do campo (Projeto Político-Pedagógico da LEdoC, 2009).

Perfil do estudante ingressante:

a) Educadores de escolas públicas de Educação Básica do campo em exercício atual ou em processo de inserção nas escolas de Ensino Fundamental ou Médio do campo (especialmente assentamentos, reassentamentos e outras comunidades camponesas);

b) Pessoas que atuam como educadores ou coordenadores de escolarização básica de jovens e adultos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio na modalidade EJA) em comunidades camponesas;

c) Pessoas que atualmente coordenam ou fazem o acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais apoiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA;

³ Instituições parceiras do Ministério da Educação na implementação da Licenciatura em Educação do Campo.

d) Jovens e adultos de comunidades do campo.

Sendo um curso regular da Universidade de Brasília, o ingresso se dá por meio de vestibular específico que atenda ao perfil requerido, realizado pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), responsável pelos vestibulares da Universidade de Brasília.

O primeiro vestibular ou primeira turma (2007), realizado pela LEdoC, foi implementado em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e realizado em suas instalações. Todos os estudantes aprovados tinham a vinculação exigida, fosse aos movimentos sociais (a maioria ao MST), fosse aos movimentos sindicais (todos à CONTAG).

O segundo e terceiro vestibulares ou a segunda e terceira turmas (2008, 2009), foram realizadas na Universidade de Brasília, Campus Planaltina, com atendimento específico de estudantes do Centro-Oeste, já que o Ministério da Educação (MEC) havia ampliado o apoio para que mais universidades públicas oferecessem a Licenciatura em Educação do Campo.

A partir do quinto vestibular ou da quinta turma (2011), o atendimento passa a ser somente de estudantes residentes no Distrito Federal e entorno, no Estado de Goiás e parte do Estado de Minas Gerais.

2.4 Do estudante egresso

Espera-se que o estudante egresso esteja capacitado para atuar:

a) Na gestão de processos educativo-escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. Ênfases na Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

b) Na docência em uma das áreas de conhecimento propostas pelo curso: Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática.

c) Na gestão de processos educativos nas comunidades: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola.

2.5 Da organização curricular

A matriz curricular está organizada em etapas (total de oito) presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso – TE e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo – TC. Tal organização foi pensada tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como possibilitar o acesso e a permanência no curso dos professores que estejam em atividades docentes, ou seja, evitar que ao ingressar no ensino superior os jovens e adultos não sejam forçados a seguir a lógica de deixar de viver no campo para estudar (Projeto Político-Pedagógico – LEdoC/UnB, 2009).

Está organizado desta forma, também, para que possa 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 (Projeto Político-Pedagógico – LEdoC/UnB, 2009).

Observa-se que este curso tem um significado histórico para os lutadores e lutadoras do povo, especialmente, para os lutadores e lutadoras dos movimentos sociais do campo. Representa significativa vitória das lutas por políticas públicas, conquistadas através de reivindicações, em contraposição ao modelo educacional majoritariamente vigente no país.

Conforme afirmam Molina e Sá (2010) sobre a constituição da LEdoC:

Partindo desta crítica aos tradicionais processos educativos escolares, a LEdoC busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promove, com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (MOLINA e SÁ, 2010, p. 7).

A LEdoC, conforme se apreende da reflexão acima, pretende formar o sujeito capaz de refletir/intervir nos problemas atinentes às questões pedagógicas, escolares (processos formativos), bem como aos problemas sociopolíticos e econômicos que historicamente assolam as classes trabalhadoras, em especial, as que vivem no/do campo. “O desafio pedagógico desta proposta é de criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido pleno de ser humano” (MOLINA e SÁ, 2010, p. 43).

A concepção adotada no curso é a de um sujeito histórico capaz de construir e transformar a realidade em que vive nos parâmetros da solidariedade e da convivência humana e que compreenda o local onde vive como parte integrante de uma totalidade, a visão do todo.

Os princípios norteadores, o modo de organização curricular deste curso, configuram-se desafiadores e instigantes, tendo em vista o contexto sociopolítico, econômico e, em especial, os processos formadores em prática nas instituições de ensino no Brasil.

Os componentes curriculares estão organizados por áreas do conhecimento que envolvem a multi e interdisciplinaridade. Portanto, foge da lógica da fragmentação do conhecimento que acontece historicamente nos cursos tradicionais.

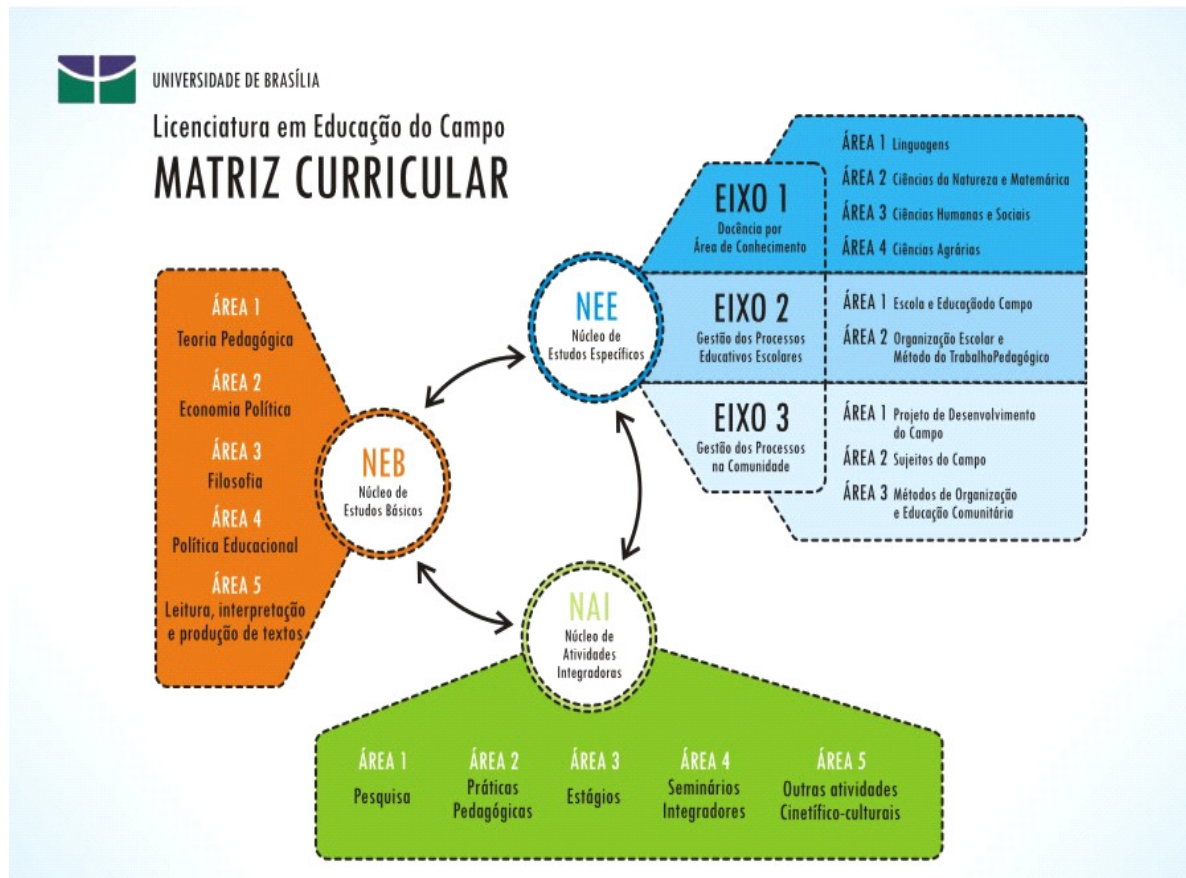
As relações são tratadas de forma horizontal e interdisciplinar entre os diferentes tipos e modos de produção do conhecimento, ou seja, não há supremacia de um conhecimento (científico) sobre os demais.

Trabalha-se com metodologias diferenciadas, de modo que as relações entre os conhecimentos relativos à educação e às experiências de vida dos educandos são tratadas de forma dialética em que não se perca o rigor intelectual (exigência da academia) e nem aconteça o desprezo pelos conhecimentos produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e nas suas vivências socioculturais.

A matriz curricular está organizada de tal forma que exige um trabalho pedagógico interdisciplinar na questão metodológica e epistemológica, o que torna fundamental um processo de formação permanente dos docentes em que nele atuam. Molina e Sá (2011) argumentam que esta exigência é uma questão pedagógica, “partindo do princípio de que os estudantes devem vivenciar na prática de seu processo formativo a mesma lógica com a qual se espera que eles venham atuar” (MOLINA e SÁ, 2011, p. 47). Percebe-se que esta é uma exigência coerente e comprometida com os propósitos do curso, o que, ao nosso ver, possibilita maior engajamento por parte dos educandos.

Desta forma, a matriz curricular está organizada em três níveis, articulados em cada etapa durante todo o curso: Núcleo de Estudos Básicos, com carga horária de 795h/a; Núcleo de Estudos Específicos, com 1.410 h/a; e o Núcleo das Atividades Integradas, com 1.320 h/a, perfazendo um total de 3.525 h/a, distribuídas em oito etapas (Projeto Político-Pedagógico-LEdoC/UnB, 2009).

Esses núcleos, por sua vez, são compostos por as áreas e eixos que formam os componentes curriculares. A figura abaixo mostra como está essa configuração.



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da LEdoC UnB (2009).

De acordo com Molina e Sá (2011), a LEdoC se fundamenta na alternância integrativa que articula meios de vida comunitários, políticos, socioprofissionais e escolares em uma unidade de tempos formativos, em que as categorias trabalho, educação e sociedade são pensadas do ponto vista da superação da subordinação do trabalho pelo capital e da autonomia da produção camponesa.

A alternância na LEdoC não é apenas uma estratégia de escolarização que possibilite aos sujeitos do campo conjugar a formação com a vida produtiva, sem desvincular-se da cultura do campo, limitada a sucessão de tempos de formação justapostos, mas um princípio que define uma opção político-pedagógica de desenvolver o processo formativo de educadores a partir de uma estreita conexão entre os dois tempos/espacos formativos, que concebe o estudante como ator envolvido e atuante em seu meio, compreendendo-o como ser humano na complexidade da vida, dinâmica, em movimento (BARBOSA, 2012, p. 139).

Segundo a autora, a alternância na LEdoC está estruturada em três dimensões, com suas respectivas estratégias pedagógicas:

a) Formação humana: numa perspectiva da superação da lógica da escola capitalista, é preciso romper com as relações sociais que a escola ensina e cultiva, pois condicionam um

determinado modo de estar no mundo. Neste sentido, compreende-se alternância como práxis contra-hegemônica.

Assim sendo, os estudantes precisam dominar toda a lógica que está por trás da produção material da vida, no campo e na cidade, construindo um conhecimento que dê conta da totalidade dos processos produtivos, não só como sujeito do campo, mas como sujeito da sociedade, conhecendo a sua lógica tecnológica, de construção da técnica, de construção das relações de produção e sendo capaz de perceberem como a sociedade organiza o modo de produção material e o modo de produção do conhecimento. Para tal, a estratégia pedagógica utilizada é a construção de conhecimentos na própria dinâmica de Tempo Escola e Tempo Comunidade como tempos formativos alternados (BARBOSA, 2012).

b) Relações sociopolíticas e culturais: o fundamento dessa dimensão é a desconstrução das relações que impedem que os sujeitos tenham autonomia e a garantia de que tenham conhecimento e experiência suficientes para se organizarem, para pensar novos processos de produção e novas relações humanas. Assim sendo, é fundamental superar a subordinação da escola capitalista, substituindo-a por um processo de protagonismo e de construção de valores contra-hegemônicos, principalmente de solidariedade e cooperação, reconhecendo onde a competição e o individualismo prevalecem em nossas relações, como se manifestam e, a partir daí, buscar coletivamente meios de mudar os valores impregnados em cada um e cada uma pela sociedade capitalista (BARBOSA, 2012).

São estas as estratégias formuladas para o alcance dessa dimensão: 1- inserir o estudante no novo modo de organizar o trabalho pedagógico, buscando seu protagonismo na gestão dos processos formativos; 2- auto-organização dos estudantes, desde a sua própria organização, até sua inserção na dimensão coletiva, criando diversas possibilidades de organização coletiva; 3- trabalho como princípio educativo: tanto na sua dimensão concreta imediata de produção de valores materiais e de autosserviço como também no sentido criativo, de como se colocam diante das situações que exigem criação.

c) Relações de produção de conhecimento: esta dimensão compreende a necessidade de mudança na forma com que as universidades se relacionam com o conhecimento para alterar a forma com que os estudantes vão lidar com o conhecimento em sua práxis docente na educação básica.

Segundo Barbosa, a necessária mudança nas relações de produção de conhecimento não poderá prescindir de:

a) Romper com a fragmentação do conhecimento, que não significa anular as especialidades, as especificidades, as fronteiras, mas ir além, fazer pontes, superar o isolamento, construindo uma visão de totalidade. A fragmentação se dá, não apenas entre as disciplinas, mas entre elas e a vida. Assim sendo, há a necessidade de dialogar o conhecimento científico com a realidade concreta, e nesse movimento produzir conhecimento novo, o conhecimento que dá sentido à vida dos sujeitos (BARBOSA, 2012).

b) Uso da transdisciplinaridade entre as disciplinas, fazendo com que haja um diálogo com a realidade concreta dos sujeitos sociais, com outros conhecimentos que existem nas comunidades, construídos na produção da vida. Nesse sentido, romper as fronteiras existentes entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos procedentes da vida social (BABORSA, 2012), por meio do diálogo, necessário a todas as formas de conhecimento produzido pela humanidade.

No processo de alternância desenvolvido na LEdoC, os tempos alternados, ou seja, TE – Tempo Escola e TC – Tempo Comunidade, formam as etapas do curso. Cada etapa equivale a um semestre de aula. O TE refere-se ao período de permanência dos estudantes na universidade, com variação de trinta a quarenta e cinco dias, em que os estudantes desenvolvem várias atividades correlatas ao processo de formação que acontece na LEdoC, assim descrito por Molina e Sá (2011):

Os diferentes tempos educativos que ocorrem durante o TE propiciam uma diversidade de experiências que a constituem também uma forma específica de produção do conhecimento. Eles abordam a formação do educador em várias dimensões: pessoal, coletiva, político-pedagógica (intencionalidades na práxis educativa-reflexão permanentemente), trabalho, luta social (direitos) (MOLINA e SÁ, 2011, p. 45).

O TC refere-se ao período em que os estudantes estão em suas comunidades de origem, atuando a partir da orientação dos docentes da LEdoC, no sentido de desenvolverem atividades educativas, junto à comunidade ou as escolas a que estejam vinculados. Dessa forma, se relacionam no mesmo processo de formação a teoria e a prática, numa perspectiva dialética. Novamente as autoras, Molina e Sá (2011), nos ajudam na compreensão desta complexa metodologia de ensino:

Entende-se o TC como espaço privilegiado de construção de conhecimento no contexto das realidades escola-comunidade onde atuam os educandos, quando a relação teoria-prática se manifesta de forma mais completa e complexa. O processo formativo no TC, que tem como dimensão central a internacionalização pedagógica dos educandos nas lutas sociais já existentes nestes territórios, se compõe de

diferentes dimensões educativas, com intencionalidades específicas, executada coletivamente, com a elaboração de registros e reflexões por escrito dos processos vivenciados (MOLINA e SÁ, 2011, p. 45, 46).

Outra característica importante deste curso é a formação por área do conhecimento numa perspectiva multidisciplinar, em que os estudantes são habilitados em Linguagens ou Ciências da Natureza e Matemática. A partir da quarta etapa, ou segundo ano do curso, os estudantes fazem a opção por uma destas áreas do conhecimento, na qual serão certificados ao final do curso.

2.6 Metodologia da organização do trabalho pedagógico

Compreendendo que o processo de aprendizagem não ocorre somente nos momentos de aula, a organização pedagógica na LEdoC se fundamenta na articulação entre os conhecimentos escolares ministrados pelo docentes e na organização dos estudantes em tempos educativos durante a permanência na universidade ou no Tempo Escola – TE.

São várias estratégias de organização utilizadas nos processos formativos dos estudantes no decorrer do curso. Como aponta Barbosa:

O pressuposto é de que o curso é um espaço de formação humana e não apenas de instrução, não é apenas lugar de estudar, mas de vida, em que todas as suas dimensões devem ter lugar. O trabalho pedagógico, portanto, não se limita a tempo de aula (tempo de instrução), mas ao desenvolvimento da totalidade das dimensões humanas (BARBOSA, 2012, p.134).

A base de organização do trabalho é compreendida como dimensão formativa do educador, pois entende que na universidade não é só estudo para uma capacitação técnico-científica, mas também, de formação humana. Nesse sentido, as várias dimensões da vida devem estar presentes em todo o processo formativo (BARBOSA, 2012).

No início das etapas, os estudantes são convocados a se organizar de forma a atuar na cogestão do curso. É um processo que leva em conta a criação da cultura da participação coletiva, especialmente nos princípios da democracia direta⁴.

Nesse sentido, cada dia do Tempo Escola – TE está estruturado em tempos educativos, que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica, quanto na auto-organização. São tempos planejados e coordenados por

⁴ Sobre a democracia direta, discutiremos no Capítulo II.

docentes; coletivamente por docentes e estudantes; e autonomamente pelos estudantes. Todos são de participação obrigatória e permanecem os mesmos em todas as etapas do curso, sofrendo alteração apenas no quantitativo de horas, de acordo com as necessidades do processo de formação e amadurecimento da turma (BARBOSA, 2012).

A estrutura de organização dos tempos educativos descrita por Barbosa (2012) ocorre da seguinte forma:

a) Tempo Abertura e Memória (20min.): tempo diário que marca o início das atividades do dia, aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da Educação do Campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, etc. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, informativas, etc). Seu planejamento e execução são tarefas dos Grupos de Organicidade⁵, obedecendo a uma escala.

b) Tempo Estudo (1h30min.): tempo diário destinado à revisão dos conteúdos e temas desenvolvidos no tempo aula. Também é o tempo para a leitura ou releitura de textos, utilizados em tempo aula ou leituras complementares.

c) Tempo Aula (7h): tempo diário destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares previstos na matriz curricular, sob a orientação de um ou mais docentes. Cada componente é desenvolvido segundo o cronograma, respeitado sua carga horária e a necessária articulação de conhecimentos com outros componentes da etapa.

d) Tempo Trabalho (1h): tempo diário destinado à realização de tarefas e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos e para o adequado funcionamento do curso. É realizado pela vinculação de cada estudante a um dos Setores de Trabalho, coordenados por um dos estudantes eleito pelos membros do grupo.

e) Tempo Atividade Física (1h): destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados que visem o relaxamento muscular, alongamento, atividades lúdicas, correção de postura física e vivência de jogos cooperativos.

f) Tempo Organicidade: são quatro encontros semanais destinados às atividades das instâncias de organicidade: Grupo de Organicidade, Coordenação Político-pedagógica, Setor de Trabalho e Plenária da Turma.

g) Tempo Cultura (1h30min.): tempo quinzenal destinado à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular. Pode estar articulado às atividades dos componentes da etapa.

⁵ Uma das instâncias de organicidade, que será apresentada em seguida.

h) Tempo de Análise de Conjuntura (1h30min.): tempo quinzenal destinado ao acompanhamento e debate de noticiários (de televisão, rádio, jornais impressos ou jornais eletrônicos; de programas veiculados pela mídia; de filmes e peças teatrais) ou, ainda, para o debate de questões atuais com a participação de convidados.

A organização de setores de trabalho no período TE compõe as estratégias de formação na LEdoC: “pelo trabalho visamos passar do espontaneísmo individual para planificação coletiva das atividades desenvolvidas, numa tentativa de superação do individualismo e construção da coletividade” (BARBOSA, 2012, p. 137).

Os setores de trabalho estão assim organizados:

a) Comunicação, cultura e esporte: atribuição de organizar as atividades culturais e esportivas, inclusive o tempo atividade física, propondo atividades e providenciando as condições para sua realização. Cria e mantém o “Mural de Notícias”, com informações sobre o curso, horários, atividades, além de notícias importantes selecionadas na mídia. Mantém a turma informada sobre as notícias do país e do mundo, utilizando o mural ou em informes durante o Tempo Abertura.

b) Secretaria: atribuição de organizar as atividades de secretaria, providenciando materiais e equipamentos para as aulas, reprodução de materiais, além de outras demandas delegadas pela coordenação da LEdoC e pela equipe da secretaria do Curso.

c) Limpeza de áreas comuns: atribuição de organizar a limpeza das áreas de uso comum da casa dos estudantes⁶, e da ciranda.

d) Lavanderia: atribuição de organizar o recolhimento e lavagem das roupas sujas, responsabilizando-se pelo adequado uso da máquina de lavar.

e) Cozinha e refeitório: atribuição de limpeza do refeitório após o almoço, sob a orientação das cozinheiras, contratadas para tal finalidade, e auxiliar na lavagem da louça e panelas.

f) Ciranda⁷: atribuição de auxiliar nas atividades da Ciranda para que as cuidadoras tenham um tempo de descanso e para que possam se envolver com as crianças.

g) Saúde: atribuição de organizar uma farmácia com medicamentos proveniente da medicina alternativa (ervas medicinais) e controlar o uso dos medicamentos e materiais disponíveis, estando disponível para atender aos estudantes quando necessário, inclusive à

⁶ Casa onde são alojados os estudantes durante o Tempo Escola – TE.

⁷ Ciranda é o espaço de acolhida das crianças menores de seis anos trazidas por suas mães e pais, estudantes do Curso. O objetivo é garantir que a mulher ou o homem camponês possam permanecer em Brasília durante o período de Tempo Escola sem que isso signifique o afastamento de seus filhos e filhas ainda em idade pré-escolar.

noite. Sugere à cozinha a elaboração de chás (de ervas naturais) que contribuam para o bem-estar dos estudantes (gripe, estimulante, digestivo, etc.). Responsabilizar pelo contato com a enfermagem da FUP e no encaminhamento dos estudantes até lá, quando necessário.

Para a efetiva organização dos estudantes, são definidas instâncias de organicidade, de modo que o processo decisório seja de responsabilidade dos docentes e estudantes, de forma que aos estudantes é oportunizada a possibilidade de intervir no processo pedagógico, compreendido como caminho em construção. “As Instâncias de Organicidade são destinadas à gestão das relações interpessoais e grupais e ao aprendizado de comandar e ser comandado” (BARBOSA, 2012, p. 139).

As instâncias organizativas na LEdoC estão assim estruturadas:

a) Grupo de Organicidade – GO: esta instância é a base de organização do coletivo, é o espaço onde se busca o fortalecimento da afetividade e de identificação de problemas e questões que devem ser resolvidas dentro desta instância, caso diga respeito apenas aos membros do Grupo; caso contrário, são encaminhadas para as instâncias seguintes, quando forem relacionadas a questões do curso como um todo.

Do tempo organicidade (reunião) GO participam todos os membros de cada grupo, coordenados por um dos estudantes eleito no início de cada etapa. A formação dos grupos é feita pela coordenação do curso, garantindo a equidade de gênero, de região de origem e de movimento social a qual se vincula cada estudante.

Incumbe ao GO a coordenação do dia (providências para o bom andamento dos tempos educativos), o Tempo Abertura e elaboração da memória, segundo escala.

b) Setor de Trabalho – ST: o objetivo desta instância é proporcionar aos estudantes a oportunidade de tomar parte na manutenção das condições materiais da vivência coletiva. Assim, exercitam o princípio de solidariedade e cuidado com o outro, gerindo o próprio espaço de convivência. Do tempo (reunião) organicidade ST participam os membros de cada setor, coordenado por um dos estudantes eleito pelo coletivo do setor no início da etapa.

c) Coordenação Político-Pedagógica – CPP: é a instância de planejamento e replanejamento pedagógico da etapa. Reúne semanalmente a equipe de coordenação pedagógica do curso, composta por docentes, coordenadores de GO e coordenadores de ST, além dos representantes da turma.

d) Plenária da Turma: nesta instância, reúnem-se todos os estudantes para momentos de estudo, avaliação, reflexão e tomada de decisões a respeito do curso, das relações interpessoais e questões da organicidade.

Barbosa (2012) fez um trabalho de doutoramento detalhado sobre o trabalho pedagógico na LEdoC; ela afirma que a proposta de organização do curso não é uma estrutura fixa e que tem sofrido alterações, na medida em que se percebe ou desconfia que suas funções e relações não estejam garantindo um processo de gestão formativo aos estudantes e docentes. “O desafio está que para os docentes todos os elementos da organização do trabalho pedagógico da LEdoC representam novidades à prática docente fundada no exercício de poder do professor e de formação de estudantes para a subordinação” (BARBOSA, 2012, p. 150-151).

O curso da LEdoC representa uma inovadora forma de organização pedagógica dentro da Universidade de Brasília, já que a maioria dos cursos desta universidade seguem a forma tradicional de organização pedagógica e não só ao que diz respeito ao processo de organização do trabalho pedagógico em si, é muito mais que isso, já que envolve outras formas de ensino e aprendizagens. Assim sendo, pode se dizer que significa uma revolução na forma de organização da matriz curricular nos cursos superiores das universidades brasileiras.

Significa, também, a necessidade de docentes com novos perfis e formação, que sejam capazes de ministrar aulas, conduzir processos formativos desvinculados das formas hierárquicas tradicionais, que frequentemente são exercitadas nas universidades brasileiras.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO POLÍTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considerando o objetivo da pesquisa, a análise dos dados foi feita com base na metodologia de análise de conteúdo, proposta por Triviños (1987), Franco (2008), conforme descrito na parte metodológica. Para a coleta dos dados foi utilizado roteiro de entrevistas e grupos focais, que foram aplicados aos docentes e estudantes da Turma III.

Os roteiros de entrevistas e dos grupos focais (anexos) foram elaborados a partir das categorias conceituais extraídas dos autores que fundamentam esta pesquisa.

A categoria mais ampla da análise é a Formação Política, segundo dois eixos: i) A Formação Política como Despolitização; ii) A Formação Política como Politização.

Para discutir a formação política, categoria mais ampla da análise, e as práticas formativas ou concepções de formação política encontradas na LEdoC, desmembrou-se a categoria mais ampla em dois eixos ou categorias específicas, que por sua vez foram desmembradas em categorias subordinadas, correspondentes a cada categoria específica.

Antes de adentrar na discussão dos eixos ou categorias específicas que compõem a categoria mais ampla da análise, é feita uma discussão sobre a importância da formação política que também serviu para iniciar a aproximação com a categoria mais ampla da análise.

1. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO POLITICA

Ao tratarmos do conceito de formação política, consideramos que este abarca os aspectos de politização e despolitização. Trata-se de aspectos que são entendidos por referência aos princípios da Educação do Campo, sendo assim a politização significa a afirmação destes princípios e a despolitização a sua negação.

No sentido da politização entende-se também que a formação política implica na construção de uma visão crítica sobre as contradições vividas na realidade e na capacidade de intervenção a partir da relação entre teoria e prática, no sentido marxista. “A relação entre teoria e prática é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (Vásquez, 2007, p. 109).

Como seres dependentes e produtores de saberes, participamos da vida social, num grau maior ou menor, a depender da qualidade das informações que a nós são transmitidas; conforme consideração feita por Chauí:

Seja qual for o estatuto econômico a posição dentro de um sistema global de dependências sociais, um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, e de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber (CHAUÍ, 2011, p. 153).

O fundamental para ampliação da participação na vida social, é que as informações que chegam aos indivíduos sejam qualitativamente melhores em relação às que estão sendo transmitidas pelos sistemas de informações, como, por exemplo, os meios educativos em sentido amplo.

Tais informações relacionam-se à possibilidade de os sujeitos participarem, agirem criticamente, em conformidade aos princípios da ética. Esta entendida enquanto uma relação intrínseca das condutas: o bem, o justo e o virtuoso (CHAUÍ, 2011). Nesse sentido, “uma ação só será ética se for consciente, livre e responsável e só será virtuosa se for realizada em conformidade com o bom e o justo” (CHAUÍ, 2011, p 341). Para a autora, “a ação ética só é virtuosa se for livre e só será livre se for autônoma, isto é, se resultar de uma decisão interior ao próprio agente e não vier da obediência a uma ordem, a um comando ou uma pressão externa” (CHAUÍ, 2011, p. 341).

As informações ou formações transmitidas pelo sistema atual são incorporadas na consciência social de forma que impede a todos de agir livremente, autonomamente, nos parâmetros da ética, ou seja, no sentido da justiça e da virtude.

Creio que somente com o desenvolvimento da capacidade crítica, analítica, os sujeitos conseguirão perceber as reais intenções em que determinadas informações são transmitidas. Assim sendo, é necessário que os sistemas educativos deem uma formação que desenvolva o pensamento crítico/analítico e com valores éticos aos educandos, de forma que os possibilite a emancipar-se do pensamento alienador/dominante predominante na sociedade atual.

Para Gadotti, “só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana para “além do capital” (*sensu* Mészáros)” (GADOTTI, 2011, p. 97).

Somente sujeitos com capacidade crítica e autocrítica são capazes de perceber este processo de mercantilização da vida, do humano em que vivem e, a partir destas capacidades, poderão de alguma forma, provocar as mudanças sociais necessárias no mundo do capital. Para Gadotti, “mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual” (GADOTTI, 2011, p.98).

Mudar as relações sociais externas (sistema social) é antes de tudo mudar as relações internas de si mesmo, ou seja, mudar a forma de agir e pensar sobre o outro e o mundo. Os processos educativos são fundamentais para estas mudanças de relações, internas e externas.

A formação do sujeito crítico, autocrítico, autônomo e ético, muitas vezes ocorre fora dos sistemas formais de ensino. Isto porque, os sistemas não formais de ensino agem, de certa forma, livres e com objetivos comuns entre os seus participantes, sem se deixar manipular ou ser controlados pelos interesses do sistema dominante. Nesse sentido, é preciso que os sistemas formais de ensino valorizem as experiências formativas críticas que acontecem fora dos sistemas não formais de ensino, conforme Mészáros:

Nunca é demais salientar a importância da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional forma e legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia, a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

A observação e valorização da concepção mais ampla de educação pelos sistemas formais de ensino são fundamentais para formação do sujeito crítico e político. É de fundamental importância que os sistemas formais de ensino percebam a contribuição social e política que os conhecimentos, experiências produzidos historicamente pelos meios não formais de ensino têm na humanização do ser social. Assim sendo, a supremacia existente dos conhecimentos científicos sobre os não científicos poderá ser superada, de forma que estes

conhecimentos (não científicos) produzidos pelas diversas comunidades humanas poderão ser fontes de novos conhecimentos (científicos) a serviço da humanidade.

2. A FORMAÇÃO POLITICA COMO DESPOLITIZAÇÃO

2.1 Valores transmitidos na educação formal

Os valores que historicamente os sistemas formais de ensino vêm transmitindo não proporcionam uma formação crítica, autocrítica e ética, ou seja, politizada, aos educandos; ao contrário, tornam-nos seres individualistas e competitivos que naturalizam as desigualdades socioeconômicas que o sistema do capital produz.

Para Gadotti, “Os sistemas de ensino investem na formação individualista e competitiva do professor, quando o mais importante é a formação para um projeto comum de trabalho, a **formação política do professor**” (grifos do autor). Prossegue o autor, “mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política” (GADOTTI, 2011, p. 43).

Creio que a formação política apontada pelo autor seja fundamental para os professores (e não só estes, mas a toda a sociedade) para que possam compreender e investir na transformação do pensamento dos estudantes, da sociedade e do mundo em que vivem; também porque poderão discutir junto aos alunos a validade do pensamento e dos valores dominantes.

Freire (2000), falando sobre o pensamento dominante e a forma como as instituições de ensino têm conduzido os processos de formação, afirma que “a visão pragmática tecnicista contém os discursos reacionariamente pós-modernos, em que o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, que assegurem boa produtividade ao processo produtivo”. Para Freire, o pragmatismo neoliberal a que homens e mulheres, outrora de esquerda, aderiram com entusiasmo, fundamenta-se no raciocínio, às vezes velado, de que se já não há classes sociais, portanto seus conflitos também desapareceram, se não há mais ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas encurtou o mundo, mas tornou quase todos iguais, a educação necessária hoje não tem nada a ver com transformações, utopias, conscientização. “Não tem nada a ver com ideologias, mas com saber técnico”. A educação será tão mais eficaz quando melhor se treinar os educandos para certas destrezas. Estes devem ser introduzidos no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no “treino” de operários qualificados. “A educação para hoje é a que melhor adapte homens e

mulheres ao mundo tal qual está sendo”. E conclui: “Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje” (FREIRE, 2000, p. 43).

A formação desenvolvida nos sistemas formais de ensino (pelo menos na maioria deles) tem intencionalidade que despolitiza o processo educativo; assim sendo, os estudantes são induzidos a se adaptar ao sistema de organização social atual acriticamente.

Vale ressaltar que os sistemas formais de ensino utilizam-se de métodos que causam a exclusão e tornam os estudantes submissos, quando não os expulsam da escola. Isto porque a escola na sociedade capitalista 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 (FREITAS *et al.*, 2011).

A escola e a sala de aula são construções históricas cujas funções foram moldadas com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento da outra (FREITAS, 2011). “Tais funções não se referem apenas à exclusão da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também ao exercício, pela escola, de processos de subordinação dos estudantes” (FREITAS, 2011, p. 156).

Os sistemas formais de educação não condizem com as necessidades da classe trabalhadora, ou seja, ter acesso aos conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos pela humanidade; de forma que possam ter condições intelectuais de pensar em outra forma de organização social que seja justa, solidária e participativa. Nesse sentido, que concepções políticas se encontram na LEdoC referentes a este eixo?

Em falas de estudantes foram encontradas evidências de que a concepção da formação política como despolitização se faz presente nas práticas formativas da LEdoC: “tem alguns professores que chega com aquele modelo tradicional e quer que a gente aprenda na decoreba, assim, como a gente aprendeu no ensino médio, e a gente sabe que a proposta do curso não é essa, então nós tivemos alguns embates, com alguns professores em alguns momentos” (GRUPO 2).

É possível inferir da fala que tais práticas pedagógicas se remetem às relações hierárquicas, verticais, em que o docente se põe na condição de superioridade, em relação ao estudante. Isto coloca o estudante numa condição de submissão.

Em outras falas de estudantes, a seguir, verificam-se outras ocorrências neste mesmo sentido:

A questão da metodologia é o que a gente discute muito, inclusive é o que está acontecendo agora com nossa turma e algumas questões internas, de áreas, por exemplo, das exatas, percebe que o professor, docente, não está agindo adequado, porque os educandos estão sentindo que estão sendo prejudicados [...], principalmente as avaliações, porque nós estamos em um processo diferenciado, trazendo uma proposta de ensino que seja transformadora [...], porque faz um estudo bom, enquanto componente, depois eu (docente) venho cá e aplico uma avaliação totalmente tradicional, então isso é retrógrado com o objetivo que estamos construindo (ESTUDANTES GRUPO 01).

O grupo um (01) prossegue com o argumento dizendo:

[...] depois o processo de avaliação contamina o processo (de formação) de chegar a um ponto de perder educando, porque vão desistir, pois não consegue mais alcançar a nota, a menção merecida, chegar ao ponto de ter que pagar componente, em outras etapas, em outros cursos, então chega um ponto que até eu posso desistir, então se nós estamos num processo de trazer (estudantes), chegar o ponto de nós começar a perder (estudantes), então o curso da LEdoC está perdendo o foco (GRUPO 01) (grifos nossos).

Inferem-se das falas práticas educativas que transmitem valores típicos das instituições formais de ensino que praticam processo formativo que, ao invés de acolher o estudante, expulsam-no (de forma velada). Esta prática tem historicamente criado entre os estudantes a cultura da competição, do individualismo, na medida em que o processo avaliativo se dá de forma a selecionar os estudantes que permanecerão estudando, ou seja, isso os obriga a se fecharem num processo de estudos de caráter individualizado, buscando a memorização dos conteúdos trabalhados durante a aula. Isto fica claro quando se observa a questão colocada pelos estudantes sobre a possibilidade de estarem desistindo do curso ou sendo reprovados.

Numa reunião da Coordenação Político-Pedagógica – CPP, convocada, extraordinariamente, pelos estudantes, chamada por estes de reunião de Coordenação Político-Pedagógica – CPP coletiva, ou seja, onde foram convocados todos os docentes e estudantes da turma para discutirem questões de metodologia e processo avaliativo que estava acontecendo no curso, no início do 6º semestre. É possível inferir que vários educandos observavam contradições nas práticas pedagógicas de alguns docentes das áreas específicas, ou seja, alguns discentes ressaltaram a existência das práticas docentes que contrariavam os princípios formativos do PPP enfatizando valores individualistas e mais característicos da escola hegemônica:

Quando eu vim pra cá a proposta de início foi sempre de fazer um trabalho coletivo. Para nós não interessa, e a proposta do curso, não era sair daqui especialista em tudo ou em determinada área, mas sim ter um conhecimento de tudo o que a gente poderia trabalhar lá no campo, [...] então quando passou para as áreas específicas,

nós deparamos com outra situação que está levando em conta mais o conhecimento do conteúdo [...] os professores, nem todos, mais alguns começaram a tomar atitude ou mudar método, para, principalmente a avaliação, que venha prejudicar as pessoas que tem o compromisso, nem tanto aqui na escola, mas com a comunidade, [...] então nos primeiros modos, base do curso, a gente teve a informação voltado para esse princípio coletivo, avaliando, levando em conta esse compromisso com a comunidade e, quando entra para área específica a gente está deparando com outra realidade (DISCURSO DE UM ESTUDANTE NA REUNIÃO DA CPP).

Porque que está tendo estas notas baixas, será que realmente, então a gente começa a fazer umas reflexões sobre isso, sobre esses reflexos que a gente está vendo hoje, que eles são reflexos das nossas práticas diárias aqui. Então a gente tem que começar a discutir justamente nessa perspectiva de ver como nós poderemos construir, talvez de uma forma mais inclusiva, de uma forma que realmente a gente faça com que os objetivos desse curso entrem na realidade, que ele se cumpra de fato (DISCURSO DE UMA ESTUDANTE NA REUNIÃO DA CPP).

No entanto, observa-se também das falas que os estudantes não estão se submetendo ou aceitando tais práticas. O que aponta para a reflexão de que estas formas de ensino não estão refletindo positivamente no processo de formação dos educandos, ao contrário, estão, na verdade, fazendo com estes as percebam e contraponham estas metodologias indesejáveis de ensino que estão tendo na LEdoC, isto faz com que os estudantes identifiquem os valores que historicamente são cultivados pelas escolas tradicionais. Essas práticas pedagógicas contraditórias existentes na LEdoC, de certa forma, tornaram-se até importantes para a formação crítica dos estudantes, na medida em que a vivência destas contradições os colocavam na obrigação de se refletirem criticamente sobre tais situações. Obviamente que para desenvolver um processo de formação crítica, os estudantes não têm que necessariamente vivenciar tais contradições pedagógicas.

2.2 Conceito de democracia representativa

A democracia hegemônica ou democracia formal representativa restringe a participação nas decisões sobre a vida coletiva. Os elementos principais dessa concepção estão na contradição entre mobilização e institucionalização e na valorização da apatia política, em que, para os defensores deste sistema, o cidadão comum não tem capacidade ou interesse político senão para escolher os líderes a quem transfere as decisões políticas; trata-se da concentração do debate democrático por via de questões eleitorais (SANTOS e AVRITZER, 2003). Justifica-se, assim, o sistema de representação ou de delegação do poder de governar como sendo a única possibilidade viável de participação da sociedade.

Para esses autores:

Todos esses elementos que poderiam ser apontados como constituintes de uma concepção hegemônica da democracia não conseguem enfrentar adequadamente o problema da qualidade da democracia que voltou à superfície com a chamada "terceira onda de democratização". Quanto mais se insiste na fórmula clássica da democracia de baixa intensidade, menos se consegue explicar o paradoxo de a extensão da democracia ter trazido consigo uma enorme degradação das práticas democráticas (SANTOS e AVRITZER, 2003, p. 4).

Para além da degradação das práticas democráticas, como a coisificação dos humanos, ou seja, tornando-os mercadorias, observa-se que quanto mais avançado é o sistema capitalista, mais antagônicas e interdependentes se tornam as classes sociais. E, ao mesmo tempo, há cada vez mais a manipulação e ocultação desse antagonismo e interdependência, que acontece em campos de ação, *a priori*, distintos. A industrialização da agricultura e da política, por exemplo.

Conforme Chauí (2011), a industrialização dos processos produtivos especialmente na agricultura (o agronegócio, por exemplo) se reflete na política (exercício da democracia), pelo fato de ela estar cada vez mais profissionalizada (como é chamada pelos institutos de pesquisas de opinião pública). Estes dois elementos da industrialização e profissionalização, a produção agrícola e a política, causam consequências que são equivalentes em relação ao processo de exclusão social. Se a industrialização da agricultura exclui a classe trabalhadora do campo da produção dos alimentos e do próprio lugar onde se vive, da mesma forma, a profissionalização da política, também exclui a classe trabalhadora, esta em sentido amplo (não só do campo), de participar da vida coletiva ou da construção do projeto que conduzirá a vida de todos. Isto pode ser observado nos momentos em que ocorrem as escolhas (eleições) dos que ocuparão o poder de governo, porque a forma como acontecem estas escolhas não possibilita a participação dos trabalhadores, seja por que elas estão cada vez mais profissionalizadas, o que exige capital financeiro, os meios de comunicação social de massa; seja porque a classe trabalhadora não é capaz de perceber (devido às condições materiais e intelectuais em que se encontram) o processo de ideologização que contém essas formas. Assim sendo, tais processos de profissionalização se perpetuam cada vez mais na consciência e na vida material da classe trabalhadora.

A indústria política é irmã gêmea da indústria cultural, “indústria política surge para responder ao alargamento das bases sociais do poder, graças aos partidos e ao sufrágio universal, mas justamente para impedir que tal alargamento tenha efeitos reais [...] sobre a sociedade” (CHAUÍ, 2011, p. 196).

Em seguida, a autora afirma:

A indústria política procura reduzir a participação ao voto periódico, visa criar imagens que permitem rotinizar os conflitos que, ao serem vistos como costumeiros, perdem sua força social, pretende mobilizar para mais facilmente despolitizar, lidando com uma abstração chamada “opinião pública”, justamente por que o sistema social privatizou de tal modo a existência que o espaço público se reduz ao da opinião (manipulada) (CHAUÍ, 2011, p. 197).

A despolitização da política causa uma espécie de “cegueira” à sociedade, tornando-a incapaz de perceber os problemas que afetam o cotidiano de todos e, ao mesmo tempo, naturaliza determinadas criações humanas (a própria indústria política, por exemplo); além de torná-la menos propensa ao exercício da democracia, ou seja, torna-a não democrática.

Chauí afirma que “as representações não espelham nem refletem o real, mas põem uma determinada realidade sob a forma de um ocultamento do processo real de sua supressão”. Para a autora isso faz com que a ideologia burguesa, além de possuir base concreta (negada por ela enquanto construção), “diz simultaneamente uma ‘verdade’ e uma ‘falsidade’ – é verdadeiro que o sistema capitalista põe a igualdade e a liberdade, mas é falso que as realize, pois nele as condições de realização delas não estão dadas, e por isso elas são apenas ideias” (CHAUÍ, 2011, p. 271).

Há um sistema geral e abstrato de equivalências. “A equivalência se traduz como modo de participação na produção ou reprodução do valor, isto é, a desigualdade econômica e igualdade jurídica (a do contrato)” (CHAUÍ, 2011, p. 209).

Com todas as distorções existentes na democracia representativa tal como está posta, torna-se imperativo superá-la de modo que os problemas políticos sejam colocados para a coletividade, no sentido de que possam debatê-los e buscar soluções, sem que estes afetem exclusivamente a uma única classe, a trabalhadora.

Em relação a esta categoria, como se dão os processos formativos na LEdoC?

Nesta categoria, democracia representativa, com base na teoria, discutida neste texto, não foram encontradas falas que possibilitassem inferir a existência desta prática nos processos formativos da LEdoC.

No entanto, na categoria discutida anteriormente, valores transmitidos na educação formal (competitividade, submissão, individualismo, exclusão), observa-se que foi identificada a prática desses valores, por parte de alguns docentes, na LEdoC, o que caracteriza, de alguma forma, a existência de práticas não democráticas, na medida em que tais valores não são condizentes com os processos democráticos, em sentido amplo.

2.3 Ensino Superior e formação alienada do trabalhador

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contentes querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.

Bertold Brecht (2007)

O processo de mercantilização da educação em curso na sociedade contemporânea torna-se um dos desafios mais decisivos da história atual. Isto porque esta mercantilização sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano (GADOTTI, 2011).

A citação em epígrafe representa de forma sintética o que o sistema de organização social capitalista está fazendo com o ensino superior: privatizando o saber, o conhecimento e a cultura, na medida em que as instituições de ensino superior conduzem os processos de formação (ensino, pesquisa e extensão) no sentido de atender a “demanda” determinada pelo sistema capitalista/mercado.

A mercantilização da ciência/educação superior, além de impor uma lógica produtivista aos docentes/pesquisadores, em detrimento da pesquisa acadêmica que deveria estar a serviço do desenvolvimento científico e cultural da humanidade, provoca a deterioração da infraestrutura e dos salários do pessoal docente e não docente no setor público, e impõe ao Estado o dever de reforçar seu poder controlador, disciplinador e regulador sobre as instituições públicas de educação, adotando práticas gerenciais de administração e critérios de competição que visam submeter as instituições públicas aos interesses do mercado.

Sguissardi (2008) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) serviu como um “guarda-chuva jurídico” que permitiu abrigar vários decretos elaborados no sentido de consolidar o reconhecimento da educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação. Isto porque a flexibilidade jurídica que a LDB traz permite atender aos interesses dos dois sistemas, público e privado. Nesse caso, têm prevalecido os interesses privados.

Verifica-se que o avanço da relação de produtividade é acentuado a partir da década de 1990, quando tem início a expansão neoliberal no Brasil. Nesse período, entra em pauta o debate sobre as políticas de educação superior, a proposta de adoção de procedimentos

gerenciais das empresas privadas na gestão da universidade: a questão da eficiência, o conceito de produzir mais com menos, a adequação ao mercado para obtenção de recursos.

No estágio atual de desenvolvimento organizacional e tecnológico do capital, o mercado demanda trabalhadores polivalentes e multifuncionais, treinados para uma organização do trabalho mais integrada e flexível. Assim, definida na ótica empresarial, a qualidade do desempenho das instituições educacionais se traduz como competência, eficiência e produtividade para atender à tendência, à flexibilização da produção, reestruturação das ocupações e integração de setores da produção.

A década de 2000 viria a assistir o mais recente capítulo dessa história, já no governo Lula, com a coexistência entre as políticas de investimentos públicos na universidade (REUNI), que aumentam vagas, mas não a infraestrutura e a remuneração docente, e as políticas de indução às parcerias público-privado na educação superior.

O reducionismo ideológico da relação universidade-sociedade à relação universidade-empresa, que torna a empresa privada sinônimo de sociedade, baseia-se em alguns pressupostos inquestionados, tais como: ‘a produção de C&T deve estar diretamente vinculada à empresa privada’; e ‘o vínculo com empresas de alta tecnologia contribui para o desenvolvimento econômico’ (NEDER, 2012).

A relação entre empresa e universidade na produção do conhecimento científico tem causado modificações na cultura acadêmica, em suas representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas sobre a docência, a pesquisa e a extensão; além disso, reforça o individualismo e a competição, supervalorizando os critérios classificatórios, meritocráticos de avaliação e impõe o imediatismo das respostas às demandas do mercado de trabalho.

Assim sendo, esta relação entre empresa privada e a universidade pública na produção do conhecimento provoca uma postura acrítica, conciliatória, utilitária e tecnicista, forjada no processo de desinstitucionalização que o sistema neoliberal impõe aos Estados nacionais e, conseqüentemente, às universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, gera uma ideologia de desmonte de suas reais funções, a formação intelectual da humanidade, no sentido de torná-la consciente e progressista. Conforme se observa na obra de Teixeira (1998), a universidade tem:

[...] uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último

caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

E a LEdoC, como está inserida nesta categoria? Foi possível perceber que nesta categoria as práticas pedagógicas exercitadas na LEdoC são contraditórias, na medida em que, ao mesmo tempo que se observam falas de docentes que se inserem numa formação alienada, fragmentada, desvinculada de uma formação politizadora; por outro lado, observa-se, também falas de docentes e de estudantes que são contrárias, ou seja, são falas que se vinculam a uma formação politizadora.

Tal contradição ou despolitização fica evidente na fala: “formação política, é, não sei, formação política talvez seja, a gente não costuma pensar muito, quem é dá área ciências exatas não costuma pensar muito sobre formação política” (DOCENTE, G). Percebe-se que nesta fala há um conteúdo despolitizado e a percepção de uma formação fragmentada por parte do docente. Infere-se da fala, ainda, que o docente compreende que a formação humana dar-se-á por área ou disciplinas específicas, de uma determinada formação, o que pode ser visto como uma compreensão de que a formação se dá de forma linear e mecânica. O discurso seguinte demonstra mais claramente essa inferência: “Mas um curso de exatas, por exemplo, como um curso de licenciatura, como é o caso da LEdoC, eu acho que a formação política pode ter uma disciplina específica pra isso e nas outras disciplinas ela pode entrar como um mecanismo de união” (DOCENTE, G).

Percebe-se que o docente apresenta uma visão fragmentada da forma como é produzido o conhecimento, como se esse fosse produzido fora da realidade concreta dos seres sociais, ou seja, é como se o conhecimento não fosse produzido pela humanidade, por seres humanos complexos, contraditórios. Parece que o docente não percebe que qualquer que seja o conhecimento produzido pela humanidade (seja das áreas aplicadas, produção de máquinas, tecnológicos ou filosóficos, sociais, educacionais, etc.) será com base em uma visão de mundo, de sociedade. Entendo que todo conhecimento tem uma dimensão política implicada; isso porque é uma produção humana.

Em outra fala, a seguir, de outro docente, verifica-se a afirmação da visão despolitizada; também neste caso, o docente compreende que a produção do conhecimento se dá de forma fragmentada, isolado, fora do contexto que compõe a realidade vivida pelos educandos: “dentro da minha área tem muita interdisciplinaridade entre as disciplinas [...] só

que não é em todos os momentos que isso acontece; tem momento que a gente tem que ir para as especificidades, que é necessário, que é importante e é preciso” (DOCENTE, F).

A questão suscitada desta fala é saber: a quem interessa o conhecimento fragmentado? Por que é necessário, importante e preciso produzir o conhecimento desvinculado das demais áreas do conhecimento? O que se pode apreender deste discurso?

A fala apresenta uma aparente contradição em si mesma, na medida em que, ao mesmo tempo em que se pratica a interdisciplinaridade, há outros momentos em que deixa de realizar o diálogo interdisciplinar como se este conhecimento específico se desse de forma desconectada da realidade em que se vive e das demais áreas do conhecimento. Percebe-se, também, desta fala que a visão do docente está amparada na visão de que o conhecimento específico só pode ser ministrado de forma isolada.

Em relação à questão da interdisciplinaridade entre os conhecimentos, a visão política do conhecimento é fundamental para a emancipação dos seres sociais, especialmente quando se trata de sujeitos historicamente fadados ao esquecimento social, político, e culturalmente menosprezados pela vida urbana, como é caso dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sujeitos que compõem a demanda do curso da LEdoC, como descrito em páginas anteriores. A fala seguinte reafirma as que foram descritas anteriormente e demonstra um total desconhecimento, por parte do docente, sobre o propósito do curso ou um descompromisso político com o projeto do curso da LEdoC; é a clara evidência da visão fragmentada e hierárquica do conhecimento:

Discordo que a LEdoC tenha como política a interdisciplinaridade, isso é o gosto de alguns professores, a crença de alguns professores [...] professor deve dar os seus conhecimentos, os seus conteúdos e os alunos vão fazer essa interdisciplinaridade acontecer, na medida em que eles vão aplicar esses conhecimentos na realidade, é na realidade própria que unifica, que liga tudo isso, o interdisciplinar é feito pela própria realidade, não é o professor que tem que entrar na disciplina do outro [...] que impede o professor de aprofundar seus conteúdos, de verticalizar a formação (DOCENTE, A).

Esta fala é a que melhor apresenta, entre os docentes, a visão fragmentada do conhecimento, além de apresentar também um viés temerário, do ponto de vista da didática, na medida em que da fala se pode inferir que o docente se coloca numa posição de superioridade em relação aos estudantes. Numa análise Freiriana, pode ser classificada como uma formação bancária, depositária, de cima para baixo, em que os educandos são meros receptores do conhecimento que o professor detém, ou seja, como se o conhecimento estivesse na cabeça do docente, cabendo a ele somente a transmissão de forma vertical para o

estudante. O educando, nessa perspectiva, é visto como um ser passivo, que deve se submeter às hierarquias docentes e institucionais dos sistemas formais de ensino (FREIRE, 1996).

Se considerarmos a forma de organização pedagógica do curso, descrita anteriormente, e as implicações na vida cotidiana dos docentes que esta exige para tal, é possível inferir da fala acima que talvez a visão (do docente) seja, realmente, de descompromisso político, já que o projeto colocado pela LEdoC exige dedicação e compromisso político que vão para além da docência, comumente dada nos cursos tradicionais nas universidades brasileiras.

As análises demonstram a existência (para além das contradições externas ao curso) de uma contradição interna entre os docentes sobre uma determinada visão de mundo e de conhecimento, conforme a fala a seguir:

Eu entendo que todo profissional, seja ele um médico, um professor, um agrônomo, um educador do campo, ele precisa ter essa formação crítica da sociedade em que ele vive, não pode ser um mero profissional técnico, sem ter a visão crítica da própria técnica que ele usa e da cidade em que ele vive (DOCENTE, B).

Noutro trecho, a seguir, além de comungar com a fala acima, o docente demonstra uma visão de sociedade (e de professores) que a diferencia das falas anteriores e clarifica melhor a existência da contradição entre os docentes:

O docente (ele) sempre vai ter uma visão política que vai ser aquilo que ele é, e aquilo que ele realiza no seu cotidiano não é só a expressão clara de um conceito político, de uma formação meramente teórica, mas uma teoria que procura vivenciar através da sua práxis cotidiana, porque o educador que vai trabalhar em sala de aula, ele sabendo consciente da sua ação, ele vai procurar trabalhar mais coerentemente com essa proposta política que ele assume. Quando ele não tem clareza disso, ele vai de alguma maneira fazer uma ação política, ainda que sem saber que está fazendo, ele vai estar de alguma maneira a serviço do sistema de dominação, que de alguma maneira o determina, da forma que ele não é consciente da sua ação, então há essa duplicidade (DOCENTE, C).

O discurso a seguir se coaduna com a ideia acima e evidencia a perspectiva do docente que percebe o conhecimento como instrumento político, conectado com as áreas do conhecimento e ao próprio ser social, ou seja, a perspectiva da não neutralidade científica: “Em nenhum lugar, em nenhuma esfera o ato de ensinar é desprovido da experiência política, ela está subjacente, explícita e implícita na atividade de transmitir uma experiência ou de construir uma experiência conjunta” (DOCENTE, D).

Em mais uma fala, percebe-se as contradições existentes entre os docentes e a evidência das dificuldades na organização do trabalho pedagógico do curso:

Então a gente está de alguma maneira [...] tentando construir os blocos para trabalhar os conteúdos de modo mais interdisciplinar, que a gente possa dialogar e visualizar as interconexões desses conhecimentos construídos historicamente e sempre fazendo essa relação dessas teorias com as realidades dos educandos, com as suas experiências, suas vivências, [...] esse novo olhar que essas teorias permitem ter um olhar mais interdisciplinar e transdisciplinar, então a gente exercita um pouco nessa direção de tentativa de ir construindo um conhecimento que não está fragmentado (DOCENTE, C).

As concepções políticas e ideológicas estão bastante claras na fala acima, quando o docente afirma que está tentando trabalhar de forma interdisciplinar, dando uma visão política ao conhecimento. De outro lado, observa-se na fala anterior que o trabalho pedagógico interdisciplinar é um “desejo de alguns professores”, como se não constasse no projeto da LEdoC, é a clara existência da disputa pela concepção de trabalho pedagógico. Mas o que diz a teoria sobre a interdisciplinaridade?

A teoria aponta 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, 2005, p. 91). Ao contrário da multidisciplinaridade, onde os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe e não há integração em nível de método e nem de conteúdo, na interdisciplinaridade há integração durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. Nesse sentido, o conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina (FREITAS, 2005). O autor afirma que “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, 2005, p. 91).

Mais adiante, o autor explica que “a interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação na base do qual se encontra o materialismo dialético, núcleo da filosofia marxista” (FREITAS, 2005, p. 109).

E os estudantes, o que dizem, qual a percepção deles em relação às contradições apresentadas no curso da LEdoC? Eles reproduzem estas contradições ou decidem por uma determinada concepção política; em outros termos, qual é a reação dos estudantes perante essas contradições?

A pesquisa demonstra que os estudantes percebem a existência das contradições entre os docentes, desde uma visão política do conhecimento, às divergências referentes à metodologia adotada por estes. Como se depreende da fala a seguir:

Ótimo seria que todos falassem a mesma língua, que todos passassem o conhecimento de forma horizontal, a maneira de avaliação também seja diferenciada, mas a gente vê que não, que uma parte está trabalhando diretamente com o PPP e a outra parte não, mas ele sabe da nossa necessidade; sabe que nós viemos do campo. Mas eles trabalham com outra metodologia, a da escola bancária. Não podemos jogar a culpa neles, porque eles foram formados também dessa maneira. Você vai fazer igual a esses professores que estão aí hoje? – então isso não vai influenciar o que a gente pensa da nossa formação, como a gente já teve essa formação política, acho que vai depender de cada um, será que compensa para você reproduzir o conhecimento bancário? Você vai seguir esses professores que estão sendo bancários?, ou você vai seguir o que é o melhor, o que todos pensam que é o melhor, que é o professor que tem o diálogo, que atua horizontal, que tem a metodologia do curso da LEdoC (GRUPO, 3).

Observa-se que a fala expressa (pode se dizer, de forma explícita) que existem formas diferentes de trabalho pedagógico na LEdoC, que parece explicitar para os estudantes as concepções políticas, pedagógicas de determinados docentes. Isto parece que leva os educandos a se vincularem a uma determinada concepção política, pedagógica de trabalho docente.

A fala seguinte, que é de outro grupo, traz também essa percepção das divergências entre os docentes e demonstra claramente que os estudantes, a partir desta percepção, fazem uma opção política:

Tem uns professores, acho que eles, não tiveram essa formação política, que os outros professores [...] têm mais sobre a LEdoC, então nós, alunos [...] estamos tentando mostrar para eles que não é assim, que não é daquele jeito, tentando conversar e tal, alguns foram até muito flexíveis. [...] Cabe a nós como educador e que tem formação política, abrir os olhos deles, é o que nós vamos fazer na próxima CPP (GRUPO 2).

Na reunião da CPP coletiva, como sugerida na fala do grupo, observou-se também o discurso de um dos estudantes da turma, em que faz alguns questionamentos sobre o conhecimento dos professores do Projeto Político-Pedagógico do curso:

Os professores conhecem o PPP do curso? Os professores quando assumem o curso eles têm conhecimento das especificidades dos alunos que estão frequentando o curso, os professores conhecem as diretrizes da educação básica para as escolas do campo? Os professores têm conseguido se organizar nos colegiados para discutir as questões que os alunos têm levantado? Então são questões para a gente refletir (Discurso de um estudante participante da reunião da CPP).

Este discurso demonstra, também, que os estudantes acreditam que a questão das divergências metodológicas entre docentes são decorrentes da formação, em nível formal, que cada um deles (docentes) teve, e que, na concepção dos estudantes, pode ser mudada. A fala do grupo um (01) reforça essa evidência:

É um processo que vai estar em contínua construção, aí talvez quem sabe daqui a uns quinze (15), vinte (20), trinta (30) anos, nós vamos, talvez, ter o nosso próprio educador, educador do povo, que de repente vai estar mais embasado nessa construção, vai ter um alicerce mais fundamentado. [...] esse processo de formação política é isso aí oh! Não somos só nós educandos, mas os educadores também tem que ser incluídos nesse processo, tem que sentir sujeito nesse processo (GRUPO 01).

Nesta fala, percebe-se que o grupo faz um prognóstico de que só com o tempo, depois de muitas formações é que eles, trabalhadores e trabalhadoras, teriam docentes comprometidos politicamente com a causa, que é a transformação do sistema social e econômico em voga; transformando, assim, a realidade concreta em que se encontram todas as classes trabalhadoras, especialmente a do campo brasileiro.

Vimos que há docentes que não reconhecem a interdisciplinaridade no curso, porém, na visão dos estudantes, ela está acontecendo e demonstra que esta forma de trabalho é fundamental no processo de formação destes, bem como no processo de organização pedagógica da turma:

[...] outro exemplo que acho bem forte é a maneira dos professores trabalharem entre eles, porque é assim, a interdisciplinaridade dos conteúdos faz com que esses momentos de tempo trabalho e tempo organicidade se cumpra, então assim, se existisse o tempo organicidade, mas não existisse as disciplinas das forma como elas são organizadas para esses momentos não daria muito certo, ou seja, o trabalho em GO, depende da disciplina do professor, depende de como ele está trabalhando, eu acredito que um dos exemplos é a metodologia e essa interdisciplinaridade dos conteúdos e dos professores (GRUPO, 3).

Mesmo havendo uma divergência metodológica entre os docentes, ainda assim, a proposta de trabalho pedagógico pensada/planejada para curso tem sido seguida ou trabalhada de alguma forma. É o que se pode depreender da fala acima; a questão colocada é: será que esta forma de organização pedagógica se manterá no curso, com estas divergências?

Esta é uma questão que ainda não é possível ser respondida. O fato é que, pelas observações, os estudantes da LEdoC não podem ser inseridos nesta categoria como se estes não percebessem as alienações que o Ensino Superior, de uma forma geral, tem atuado na formação despolitizada dos seus estudantes.

2.4 Escola capitalista

A escola e a sala de aula são construções históricas cujas funções foram moldadas com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento da outra. “Tais funções não se referem apenas à exclusão da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também ao exercício, pela escola, de processos de subordinação dos estudantes” (FREITAS, 2011, p. 156).

A escola capitalista introduz os objetivos (funções sociais) que adquirem do contorno da sociedade na qual está inserida e incumbe os procedimentos de avaliação (em sentido amplo) de garantir o controle da consecução de tais funções. Além do que, é uma escola que tem “a vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe” (FREITAS, 2005, p. 95), já que os processos avaliativos destas escolas são de tal forma que acabam por excluir ou expulsar os estudantes, especialmente os da classe trabalhadora, que acostumados a viver à margem das políticas públicas, são os primeiros a deixar as escolas, expulsos ou porque são forçados pelas circunstâncias socioeconômicas em que se encontram.

Deduz-se daí que a escola, enquanto construção social, está inserida no modo como a sociedade pensa e age; nesse sentido, os processos formativos por ela desenvolvidos estão em consonância com os anseios que o contexto histórico exige. Em outras palavras, é uma escola que cultiva os valores da competitividade e da individualidade. Isso se observa especialmente porque a organização (pedagógica, metodológica) da escola se dá de forma hierárquica, centrada na transmissão do conhecimento e em conteúdos, desconectados da realidade dos educandos.

A escola pode, dentro de seus limites, lidar de forma particular com o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual em seu interior, porém incorpora a divisão entre teoria e prática de forma destacada, na sua organização e de seus currículos. O princípio que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto e teoria/prática. “A escola surgiu como escola para as classes ociosas, para aquelas que não trabalham, separando-se progressivamente da prática desde a sua origem. A tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares” (FREITAS, 2005, p. 99).

Percebe-se que a gestão/organização da escola capitalista se dá de forma autoritária e hierárquica. Portanto, ao excluir os estudantes da participação na gestão/organização da escola, o professor e o diretor escolar são o centro da organização da escola. Freitas afirma que “a organização atual da escola inibe a participação de estudantes e professores no

processo de gestão” (FREITAS, 2005, p. 111). Como criar uma cultura participativa ou sujeitos democráticos sem que estes exercitem de forma prática a participação?

Quais práticas pedagógicas se encontram na LEdoC? E há evidências que estas podem ser atribuídas às exercitadas na escola capitalista? A pesquisa demonstra a existência de algumas metodologias de ensino na LEdoC que se caracterizam pelas práticas pedagógicas que são atribuídas à escola capitalista:

[...] lembrando também que, é assim, nesse caso, às vezes passa a matéria, o único exercício, que seria um exercício para frisar, tirar as dúvidas, já é uma avaliação, na verdade não falam que é avaliação, fala que é um trabalho, um exercício avaliativo, só para não dar o nome de avaliação, entendeu? Ou seja, se a gente está com dúvidas, a gente segue com essas dúvidas [...], parece que um professor desse não está preocupado que você vai estar trabalhando com aluno, se você não aprende aqui, o que você vai ensinar lá? Eu penso que você tem que se esforçar um pouco, mas você tem que aprender um mínimo possível, que você chega na escola capaz de fazer alguma coisa (GRUPO, 4).

Entre os docentes, verifica-se:

[...] por mim pelo menos eu não estimulo os alunos, nas aulas, nas discussões dos conteúdos participarem dos movimentos sociais, posso até estimular nos corredores, nas conversas extras acadêmicas, mas dentro da sala de aula eu jamais diria, participa, não participa de política, não faz parte normalmente da aula esse tipo de orientação (DOCENTE, A).

Portanto, nesta fala pode-se inferir a existência de uma prática de docência exercitada na escola tradicional, com propensão à neutralidade científica, a visão da formação técnica/pragmática, ou seja, não diretiva, sem proposição política. Logo, pode-se dizer que é uma formação fragmentada, desconectada da realidade da vida dos estudantes que são trabalhadores do campo, em que a realidade é uma disputa política e ideológica entre os processos de produção (agricultura x agronegócio). Em outra fala de docente, verifica-se esta mesma concepção, quando se analisa a afirmação: “infelizmente da maneira como a LEdoC está sendo conduzido o tempo comunidade ele não tá tendo utilidade pra ciência (DOCENTE, G)”.

Observa-se, nesta fala, que o docente demonstra uma visão de ciência positivista ou de ciência natural, manipulável/pragmática. Esquece-se que está trabalhando num curso de formação humana, de formação de professores que deverão atuar nas escolas do campo ou nas comunidades rurais, que, como se sabe, deve estar diretamente ligada ao contexto de vida dos

estudantes. Em outras palavras, a ciência deve servir para o desenvolvimento sociocultural/humano, político e econômico da comunidade.

Os dados demonstram que os estudantes não estão aceitando estas práticas formativas no curso. Na mencionada reunião da Coordenação Político-Pedagógica – CPP coletiva, eles reagiram ao processo de avaliação típico das escolas capitalistas encenando uma mística e cantando uma música de tema da Educação do Campo que retrata uma escola em que não tenha exclusão, muros e onde os estudantes serão os construtores do futuro.

Os discursos durante a citada reunião também foram no sentido de reivindicar mudanças nas perspectivas de formação que estavam se delineando os processos formativos na LEdoC:

Então, uma indagação, talvez, seria em que medida que a metodologia, principalmente, a metodologia de articular um tempo com o outro está visando essa especificidade que está dentro do PPP, que é essa articulação, essa necessidade de está articulando um tempo com o outro (DISCURSO DE UMA ESTUDANTE DURANTE A REUNIÃO COLETIVA DA CPP).

Noutro discurso também se observa o rechaço a uma proposta de ensino que se assemelhe às formas tradicionais:

Então é importante que a gente garanta que esse momento aconteça, que é só aqui, onde estão os educandos e educadores que a gente consegue colocar as nossas problemáticas e conversar, [...] não é porque eu tive uma educação lá atrás diferenciada, que não me ajudou muito nos conhecimentos, que agora vou querer isso do professor, não é isso. O que nós estamos querendo, aqui ressaltar, é isso: é a questão do diálogo mesmo, o professor ele tem que cobrar, ele tem que incentivar que a gente entre dentro desse padrão que é aprender: que aprenda informática, imagina nós aprendendo a fazer artigo científico, aonde que a gente ia da conta algum tempo atrás, isso que é importante. [...] nós queremos formar educadores do campo que respeita as crianças, nós sabemos que a nossa comunidade está cheio de crianças com vários problemas, com tratos de violências, crianças com deficiência, crianças que aprende mais, crianças que aprende menos, e ai você tem que saber lidar com cada um com um jeito de lidar e ai aqui na LEdoC, pelo fato de ser adulto não é diferente, acho que você tem que cobrar do aluno, mas você tem essa parte de saber lidar, de tentar entender a dificuldade que o aluno está tendo; não é todo mundo que vai no mesmo rumo, tem pessoas que trava mesmo e esse diálogo que está faltando [...]. Então é fazer essa reflexão, nós não queremos ser coitadinho, não queremos que ninguém nos adule, mas quem está com problema a gente quer que converse, que veja como é que se recupera, como é que faz para andar (DISCURSO DE UMA ESTUDANTE DURANTE A REUNIÃO COLETIVA DA CPP) (grifos nossos).

Portanto, não se pode afirmar que os estudantes estão passivos diante das práticas formativas tradicionais que aparecem nas práticas de alguns docentes no curso da LEdoC. Pode-se dizer que houve movimentos de encontro entre processos formativos de politização,

por parte do discente, ao se defrontar com práticas despolitizadoras. Obviamente que isto não significa que os estudantes não praticarão tais práticas quando estiverem atuando em salas de aulas, porque o processo educativo é contraditório e está imerso na realidade social concreta em que se vive, como aponta a teoria, subjacente a este eixo de análise.

3. A FORMAÇÃO POLITICA COMO POLITIZAÇÃO

3.1 Educação do Campo como prática social em processo

A Educação do Campo como prática social se coloca na dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais amplas. Assume também a dimensão do embate entre as diferentes lógicas de pensamento e implementação da política educacional brasileira. Isto sem deixar de lutar pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a constituem, condição que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões que impedem a sua concretização, ou seja, a realização dos objetivos da Educação do Campo (CALDART, 2012).

Por ser originária do protagonismo dos movimentos sociais do campo e, tendo consciência da mudança possível, haja vista as experiências bem sucedidas protagonizadas por trabalhadores politicamente organizados, em alguns assentamentos rurais ou localidades específicas, a perspectiva da Educação do Campo é ir para além dela mesma, para além das questões da educação formal ou escolar ensejadas pelo sistema educacional brasileiro. Compreende que, por meio da educação plena dos trabalhadores, é possível a construção de um projeto de país que seja justo e solidário e a transformação dos meios de produção social, ou seja, a possibilidade da consolidação do projeto histórico da classe trabalhadora (CALDART, 2012).

Para essa autora, a Educação do Campo:

Combina luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, 2012, p. 262).

Nesse sentido, a Educação do Campo pode ser compreendida como educação política para a classe trabalhadora do Campo, já que se expressa como luta por direitos sociais e, ao mesmo tempo por educação escolar, no sentido da educação formal. As históricas lutas sociais

por direitos, desde os direitos por participação (nas diversas formas de tomada de decisões), aos direitos mais elementares, como: à alimentação, à Reforma Agrária, à saúde e à educação, enfim, ao direito à vida; são processos históricos de formação de consciência social.

A Educação do Campo não surgiu como teoria da educação. As questões colocadas de início foram objetivas, concretas. Seus desafios atuais continuam sendo objetivos, concretos, que não se resolvem somente pela disputa teórica (CALDART, 2012). Mas, segundo a autora, “exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez mais rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis”. Nos embates que lhe têm constituído, a Educação do Campo “reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro” (CALDART, 2012, p. 262).

A Educação do Campo, por ser uma construção prático/teórica, inverte a lógica das teorias tradicionais em educação, já que nestas primeiro surge enquanto teoria para só depois ser aplicada no campo prático. Nesse sentido, é possível afirmar que a Educação do Campo é uma teoria revolucionária de se fazer educação, tendo em vista que ela rompe com as tradicionais metodologias das escolas no meio rural.

Para Gramsci, “uma teoria é ‘revolucionária’ precisamente na medida em que é elemento de separação e de distinção consciente em dois campos, na medida em que é um vértice inacessível ao campo adversário”. (GRAMSCI, 2011, p. 181). Baseado nesta afirmação gramsciana, então é possível afirmar que a Educação do Campo de fato é uma teoria revolucionária da forma de se fazer educação no meio rural.

A Educação do Campo não é algo estático, é viva; tem vida própria e acontece no mundo real, concreto, formulada e construída por todos os sujeitos pertencentes à sua circunscrição; nesse sentido, ela não se limita apenas a salas de aulas e a conteúdos escolares (CALDART, 2012). Portanto, ela abrange todas as possibilidades formativas existentes na vida dos trabalhadores, trabalhadoras do campo; busca especialmente intervir na realidade vivenciada nas comunidades camponesas, seja na implantação de políticas públicas que atendam às necessidades dos sujeitos do campo ou na manutenção de políticas já garantidas por meio da legislação em vigor.

Como está sendo caracterizada a EdoC na LEdoC, considerando que esta oferece um curso fundamentalmente voltado para a formação de educadores do campo e que sua base teórica está fundamentada nos princípios da Educação do Campo?

Análise referente a esta categoria evidencia que os processos formativos na LEdoC estão em consonância com o processo de formação política que caracteriza a EdoC:

Falando especificamente do educador do campo, é essencial ter clareza da política, e de formar ele com uma consciência de que ele é um sujeito em processo de formação e que ele vai fazer parte de um processo de construção de um projeto de sociedade, ao assumir essa condição de construtor da sociedade e do ser humano, ele como um educador, que ele possa estabelecer esses vínculos com a realidade (DOCENTE, C).

Nesta fala, percebe-se que o docente se refere a um processo de formação que leve os estudantes a se reconhecerem enquanto sujeitos inacabados em um processo de construção social, em que são eles, os estudantes, os construtores, ou seja, são eles que devem se responsabilizar pelo processo de construção de si mesmos e da comunidade da qual fazem parte. É um processo em que os estudantes, quando professores, devem participar da vida da comunidade como um todo e não apenas como meros docentes que se foca nos conteúdos escolares e se desconecta da realidade em que vive, como se a esta não pertencesse.

Na fala de estudantes, a evidência de que na LEdoC os processos formativos estão em consonância com a EdoC fica mais clara:

[...] envolvi com questão de organização do curso, da LEdoC, às vezes nem todos tem essas oportunidades, mas a gente tem que se desafiar a estar encarando isso pelo lado da formação do campo, isso vivenciado não é fácil; você foi formado no ensino médio numa tradição, aí você vem para a LEdoC, que tem uma formação diferente, te joga ali no meio de um tanto de gente diferente, cultura diferente, gente do MST, coisa que eu nunca vi, de repente você está no meio também, compartilhando das mesmas ideias, eu acho que toda a proposta do curso é voltada para a formação política (GRUPO, 2).

[...] na verdade a formação política que nós estamos tendo, tem um projeto de um país, e se nós que estamos envolvidos no curso não levarmos a sério a questão quanto a estrutura da organicidade, talvez não vai se preconizar os objetivos que estão traçados, implica que cada um de nós, sei que é difícil até que as nossas ações venha vivenciar outras que estão ao nosso redor, mas que pelo menos cada um de nós se envolva a ter esse comprometimento (GRUPO, 4).

Nas citações desses sujeitos está clara a evidência de que a LEdoC está atuando dentro dos princípios da EdoC, até mesmo pela forma em que está organizado o processo pedagógico, como se pode inferir das falas acima. Das falas, ainda se pode inferir que os estudantes, pelo menos destes grupos, não estão envolvidos em movimentos sociais, uma vez que ao colocar a importância de se envolverem com a organicidade do curso e ao mesmo

tempo da dificuldade de estarem envolvidos para que possam alcançar os objetivos propostos, a formação, evidencia-se a não experiência nesse tipo de organização, que caracteriza os movimentos sociais, especialmente os do campo.

3.2 Valores: solidariedade, cooperação, visão política do conhecimento

Vale esclarecer que valor é compreendido aqui no sentido expresso por Heller (1972), citado por Coutinho (2008), que no dizer deste, ofereceu um excelente conceito sobre valor:

Que entendemos por valor? Tudo o que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou indiretamente, para a explicitação desse ser genérico [...]. Os componentes da essência: a socialização, universalização, a consciência e a liberdade [...]. Pode se considerar valor tudo o que, em qualquer das esferas [do ser social] e em relação à situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daqueles componentes essenciais [...]. O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social e, como tal, é algo objetivo [...], independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão de relações e situações sociais (HELLER, 1972, *apud* COUTINHO, 2008, p. 22).

Portanto, valor é entendido como algo real, concreto, objetivado nas relações humanas, diferente de algo abstrato e atemporal, que valeria independentemente da história e das leis, como é no direito natural (COUTINHO, 2008).

Solidariedade, cooperação e visão política do conhecimento, como construção histórica da humanidade, devem prevalecer, de forma concreta por meio das relações que a compõem, em qualquer instituição de ensino que pretenda contribuir de forma significativa na formação do sujeito e da sua relação com o mundo e com a natureza, da qual é parte constituinte, enquanto ser político. Nesse sentido, há convergência com o que diz Coutinho (2011) sobre o fato de que nas obras de Gramsci tudo é “política, seja a filosofia, a história, a cultura ou mesmo a práxis em geral” (COUTINHO, 2011, p. 108). Creio que isso vale para todos os seres sociais, embora nem todos se percebem como um ser político. Tarefa que deve ser atribuída a todas as instituições formativas.

Outra tarefa que também deve ser atribuída às instituições formativas é a formação de visão política do conhecimento, compreendendo a política no sentido atribuído por Gramsci (perspectiva que aponta Coutinho): “em sua acepção ampliada, política é identificada com liberdade, com universalidade ou, mais precisamente, com todas as formas de práxis que superam a simples recepção passiva ou manipulação dos dados imediatos da realidade”

(COUTINHO, 2011, p. 110). A politização deve ser compreendida como uma formação crítica/analítica do ser social em todas as suas determinações históricas.

E na LEdoC, ocorre formação politizadora, já que é um curso de formação exclusivamente de trabalhadores no/do campo? Embora haja contradições, como já observadas antes, percebe-se claramente a existência de uma intencionalidade na formação politizadora nas práticas pedagógicas exercidas na LEdoC:

[...] o nosso curso tem isso muito claro no projeto dele, e a gente está tentando construir, com todos os limites, as dificuldades, mas estamos nesse processo, tenho certeza para mim que tá se contribuindo para essa consciência de classe, da formação de trabalhadores, que se percebe trabalhadores e que ele, é o responsável pela produção da vida, e que se conheça, se compreenda também como sujeito explorado [...] e conheça as estruturas que dominam e controlam, com isso eles vão se colocando numa dinâmica nova, que é uma dinâmica que eu considero de libertação de classe trabalhadora, porque quem usufrui dos bens da produção do capital, são os donos do meio de produção, não são os trabalhadores (DOCENTE, C).

A fala de estudantes sobre a organização do curso também demonstra a existência da intencionalidade de uma formação politizada na LEdoC:

[...] eu vejo assim também, desde as disciplinas até a organização do curso, os GOs, os grupos de organização, a plenária, a CPP, acho que tudo isso colabora para que todos estejam tratando no coletivo, nas decisões e assim é relevante a gente estar levando para nossa comunidade, como se fosse assim uma organização que a gente possa estar trabalhando não só aqui, mas também levando para a nossa comunidade, porque muitas vezes na comunidade tem alguma votação, mas não tem essa organização mais no coletivo (GRUPO, 4).

Em outra fala, a seguir, embora não esteja falando exclusivamente das práticas pedagógicas da LEdoC, mas a visão política que é demonstrada pelo estudante faz crer que foi construída a partir da formação que se evidencia no curso, porque a fala confirma expressões claramente observadas na fala anterior do docente:

[...] a questão da formação política para o educador do campo é de suma importância, até então, a gente vê que nossos educandos da escola do campo não têm, assim, a formação crítico político, para criticar e ver de forma crítica a situação que ele vive, está muito restrito as questões pedagógicas e de matérias compartimentada dentro da gavetinha, eles não conseguem ver com uma abrangência maior, numa certa visão mais ampla do que é criticar politicamente as condições de vida em que ele vive, e a partir do momento que você como educador do campo começa a passar a visão política crítica dentro das escolas, você consegue formar, tornar um ser pensante, enfim, o educador é um multiplicador, a partir do momento que ele começa a dividir com os educandos/compartilhar com os educandos a visão crítica política começa a abrir mais um leque de conhecimento na cabeça de cada um e faz com que eles vejam a totalidade e não vejam, assim, só restrito ou de forma restritiva; eles começam a ver, observar o meio em que vive, a sociedade em que se vive com o olhar mais amplo, eu costumo dizer assim com um olhar de águia, ver mais longe (GRUPO, 3).

Percebe-se, nesta fala, uma visão politizada, que lê a realidade na qual está inserida e aponta para a visão da classe trabalhadora, de forma geral, no Brasil. Perceber a realidade em que se está inserido e, ao mesmo tempo, perceber também como pensam os demais que compõem a comunidade, como um todo, é uma clara evidência de visão que vai além da compreensão dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, que é a preocupação maior, em geral, dos cursos de licenciatura convencionais das universidades brasileiras.

3.3 Conceito de democracia participativa

Uma educação que vislumbra a perspectiva da emancipação humana deve ter a tarefa de formação para a participação no coletivo, seja nos processos formativos ou nos processos organizativos de toda a sociedade. Esta participação deve fundamentar-se numa visão democratizadora. A concepção democrática que reivindicamos nos processos educativos fundamenta-se nos autores: Santos e Avritzer (2003), Coutinho (2008), Fontes (2012) e Chauí (2003 e 2011). Pelo que se segue.

Santos e Avritzer (2003) colocam a democracia participativa como sendo um dos grandes cinco campos sociais e políticos deste século. Para estes autores, é a reinvenção da emancipação social. A perspectiva colocada por Coutinho (2008) é a compreensão da democracia como um sinônimo de soberania popular, ou seja, “a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social” (COUTINHO, 2008, p. 50).

Para Fontes, a democracia deve ser entendida como um viés de reivindicação que equivale “a assegurar o direito à igualdade (diferente de homogeneidade) de todos os seres sociais, garantir a liberdade de todos e de cada um, proceder de maneira que a direção do destino coletivo emane de todos, e que os benefícios e prejuízos das decisões, com seus erros e acertos, revertam a todos” (FONTES, 2012, p. 191).

Chauí (2011) afirma que só na democracia direta é que se pode compreender o significado objetivo e ao mesmo tempo simbólico das eleições, na medida em que não se esgota tanto o direito legítimo de manifestação da pluralidade de interesses e de opiniões, mas a própria ideia de soberania popular, já que durante o período em que ocorrem as eleições, por um breve espaço de tempo o poder (governo) parece como se não fosse exercido ou identificado com seus ocupantes (momentâneos), porque a vacância deste poder, no período

das eleições, revela a sua origem, o povo soberano. Nesta perspectiva, a ideia de representação pode adquirir sentido concreto.

Assim, a ideia e a prática da democracia direta, longe de ser uma alternativa para a democracia representativa, é sua condição. Quando se vai além da democracia liberal e quando se tem presente o significado da indiferenciação ou identificação totalitária entre poder, sociedade e Estado é que se pode avaliar em que um projeto democrático pode ou não ser um projeto de transformação social e em que pode ou não apelar internamente para o socialismo (CHAUÍ, 2011, p. 216).

O sistema capitalista põe certas determinações (liberdade e igualdade, por exemplo) que só podem ser respondidas por ele de maneira abstrata, mas a exigência de concreticidade destas determinações implica na formulação de um novo sistema social. Deste sistema atual de organização social cabe apenas recolher o que fora posto por ele (liberdade e igualdade, por exemplo) e agir de tal modo que em lugar de reforma haja criação de uma realidade qualitativamente nova (CHAUÍ, 2011).

A democracia é a única forma de governo que considera o conflito como legítimo, permitindo que seja trabalhado politicamente pela sociedade. Significa que os cidadãos são sujeitos de direitos, e quando não são garantidos, eles podem e devem lutar e exigí-los. “A mera declaração do direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre o campo para a criação da igualdade através das exigências e demandas dos sujeitos sociais. Em outras palavras: declarado o direito à igualdade, a sociedade pode instituir formas de reivindicação para criá-lo como direito real” (CHAUÍ, 2003, p. 344).

Pelo exposto, conclui-se que a democracia, bem como todo sistema de governo, é uma construção social que exige a participação de todos para a sua efetiva realização. Considerando que a sociedade humana comporta vários interesses que são diversos e ao mesmo tempo individuais. Entende-se, no sentido de politização considerado neste trabalho, que as instituições de ensino deveriam atuar de forma que seus processos formativos conseguissem despertar nos estudantes a compreensão histórica da participação social, tornando-os seres participativos e colaborativos na construção de um projeto social que possa atender às necessidades individuais (alimentação, moradia, saúde, educação, vestimenta, lazer etc.) de todos e não apenas de um determinado grupo social, como vem ocorrendo na sociedade atual.

O que mostram os dados em relação às práticas formativas e à democracia participativa na LEdoC? Há evidências de que as práticas formativas em exercício na LEdoC são correlatas às perspectivas da democracia participativa:

[...] porque nas outras escolas tradicionais, o aluno é só ouvir, e o aluno mesmo, é ninguém que não sabe nada e o professor é o iluminado, e aqui não, você tem essa abertura para você dialogar, e colocar também, contrapor o que você acha que o método que está sendo aplicado ali não está correto né, então você tem como intervir [...] é uma relação bilateral, onde nós somos ouvidos e eles nos ouvem, não fica aquela coisa de você falar e o outro ficar calado; e sim nós discutirmos aquele problema e tentar resolver (GRUPO, 01).

Esta outra fala, fica reforçada a evidência de que as práticas formativas da LEdoC são condizentes com a democracia participativa: “Também é forte a coletividade [...] então quando você tem uma coletividade, fica forte essa questão de politicamente você contribuir não só com seus interesses próprios, mas sim com o interesse de todos” (GRUPO, 03).

Vale ressaltar que as falas demonstrando que na LEdoC os processos organizativos levam a uma postura de democracia participativa foram observadas praticamente em todos os grupos focais realizados com os estudantes, e não só no que se refere ao exercício de práticas democráticas no interior do curso, mas são práticas que fazem os estudantes, de alguma forma, pensar nas relações do cotidiano que vivem na comunidade:

[...] a principal importância é quando para contribuir com o processo transformativo da comunidade, dos alunos na escola, e no meu próprio processo que continua sendo formando, eu acho que a partir do momento que você tem um certo conhecimento, que você tenta mediar, você vai estar aprendendo mais, um exemplo de aprender mesmo é você sair daqui (do curso) sabendo como dialogar com outra pessoa (GRUPO, 04).

Estas falas demonstram claramente que os estudantes estão vivenciando práticas pedagógicas, na LEdoC, que conduzem os sujeitos a desenvolver processos formativos que valorizam a organização sociopolítica e a metodologias de ensino que exigem a participação de todos que estejam envolvidos (docentes e estudantes).

3.4 Pedagogia socialista e Escola do Campo

Como um organismo vivo em construção histórica, a EdoC busca fundamentar seus princípios e dimensões educativas na centralidade da vida, na concretude vivida pelos

educandos e nas comunidades. Por isso, seus conteúdos estão relacionados ao trabalho, compreendido como atividade humana que não se desvincula da construção do ser social. Isto porque, como já dito anteriormente, a Educação do Campo tem uma visão ampliada da escola que não se circunscreve apenas ao âmbito da sala de aula, mas, ao contrário, vai para além desta.

Sabendo que são várias as agências formativas, o campo educacional não se limita à escola, mas transpassa em relação ao meio natural e social. Por isso, a referência é a vida, entendida como trabalho humano, o qual, ontologicamente, é atividade humana criativa e, só depois, no âmbito do sistema capitalista, tornou-se trabalho assalariado (FREITAS, 2011).

Se a relação da escola é com a vida, entendida como prática humana, então há uma forma específica de se viver, seja no campo ou na cidade (FREITAS, 2011).

Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo o lugar de atraso a ser modernizado pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomarmos o trabalho, ou seja, a vida, como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida à qual se ligará o conteúdo escolar é outro. Reconhecer sua diferença não é atribuir a ela um sentido menor: os pobrezinhos do campo justificando, com isso, uma qualidade educacional menor. Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana ⁸ (FREITAS, 2011, p. 158, 159).

O conteúdo da escola é o conteúdo da vida, do meio natural e social, sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. Isso não significa que estes estão desprovidos de contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o da realidade concreta da vida em outro nível de elaboração, seu domínio pelos estudantes não pode se dar fora da realidade concreta, fora do meio sem considerar suas contradições. Porque a vida não é a mesma em todo o lugar. “Não há como usar uma metodologia para padronizar e ‘empacotar’ as contradições, as lutas e levá-las para ‘dentro da escola’ com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida” (FREITAS, 2011, p. 159).

O ser humano é um ser da natureza e para sobreviver ele necessita apropriar-se desta mesma natureza ou produzir bens que satisfaçam suas necessidades vitais, “desde os povos

⁸ Segundo o autor, isso não significa ratificar a listagem de conteúdos prevista pela escola capitalista. Entende que a ligação com a vida trará modificações nestes conteúdos, pensando na necessidade de acesso aos conteúdos da escola, partindo deles e entregando-os à crítica da vida.

coletores e caçadores até o presente, o trabalho constitui-se assim, na atividade vital imprescindível, pelo simples fato de que é por meio dele que o ser humano se produz ou se recria permanentemente” (FRIGOTTO, 2012, p. 273).

Percebe-se que para a construção de uma escola do campo é necessário caminhar para a superação da fragmentação dos conhecimentos, historicamente fragmentados nas escolas tradicionais do sistema capitalista. Nesse sentido, a sistematização do conhecimento deve ser de forma interdisciplinar e sem hierarquias entre as disciplinas escolares.

Como visto, a perspectiva da EdoC é a construção de outro projeto de sociedade, que seja solidário, cooperativo, com visão política do conhecimento, em síntese é a perspectiva do projeto histórico do socialismo. Por isso, a organização pedagógica das escolas no campo busca fundamentar-se na pedagogia socialista.

A pedagogia socialista tem como princípio a transformação social ou a emancipação humana. Ela se constitui como teoria pedagógica, e se fundamenta na teoria marxista, segundo Casagrande:

Enquanto uma pedagogia [*teoria pedagógica*] que tenha como base e horizonte um *projeto de sociedade socialista* [que supere as atuais relações de produção da vida sob base na produção coletiva e a apropriação privada] e que tem como objetivo em sua *práxis pedagógica* na instituição escolar, ou fora dela, tratar o conhecimento *sob novas relações entre homem-natureza, homem-homem, consigo mesmo e em atividade produtiva (o trabalho)*. (grifos da autora) (CASAGRANDE, 2007, p. 131).

O objetivo fundamental da pedagogia socialista é a práxis educativa, esta entendida como movimento entre teoria e prática e vice-versa, em que uma complementa a outra e se compreendem sobre as bases das relações entre homem e natureza, homem-homem, ou seja, a relação inseparável entre homem e trabalho, o criar e produzir-se (PISTRAK, 2009).

O pensamento socialista em educação vem de longa data. Porém, por ser contrário aos interesses dominantes, tem sido muitas vezes esquecido ou colocado em um plano secundário. A concepção socialista de educação pública tem como princípio a superação da concepção classista burguesa de educação e para a concretização de uma educação igual para todos (GADOTTI, 2010).

Com base na concepção socialista de educação, a Educação do Campo propõe que as escolas do campo façam uma reorganização da estrutura e funcionamento da escola: auto-organização dos estudantes para participar do estudo, do trabalho e da gestão da escola.

Na apresentação da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, de Pistrak (2011), Caldart destaca alguns elementos constitutivos da organização da escola na pedagogia

socialista, como base que deve fundamentar as escolas do campo, bem como as práticas de seus educadores.

Para esta autora, “a pedagogia socialista é centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social” (CALDART, 2011, p. 8). A maior contribuição de Pistrak foi perceber que para transformar a escola e colocá-la a serviço da transformação social, era necessário muito mais que trocar os conteúdos nela ensinados. “É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade” (*Ibidem*).

Nesse sentido, na proposta da escola de Pistrak identificam-se dois principais aprendizados que se espera dos educandos: “saber lutar e saber construir” (CALDART, 2011, p. 9). A autora aponta dois principais fundamentos: “as relações da escola com a realidade e a auto-organização dos estudantes” (*Ibidem*). Assim sendo, para Pistrak os estudantes deveriam ser educados com firmeza ideológica e política nos princípios e valores revolucionários e com autonomia e criatividade para recriar as práticas e organizações sociais.

Para vincular a vida da escola com um processo de transformação social, formando sujeitos desse processo, é necessário desenvolver práticas sociais que estão além e aquém das atuais escolas: auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola – estudo, trabalho e gestão da escola; constituição de coletivos para a realização de ações e práticas; educar para a participação social consciente e ativa, sem tutela; intencionalidade pedagógica gradativa; construção de baixo para cima; vínculo com organizações políticas mais amplas e unidade com os valores da revolução (CALDART, 2011).

Esta escola necessariamente deve ter vida própria, deve estar conectada com a realidade da vida do campo e da cidade. Porque as relações das escolas do campo e da cidade são relações inseparáveis do ponto de vista das inter-relações sociais, mas separadas do ponto de vista geográfico e da organização curricular, ou seja, cada escola deve ser organizada tendo em conta as suas especificidades, que as diferenciam.

Nesse sentido, os sujeitos terão formação integral, serão capazes de compreender e propor intervenção na realidade na qual vivem, seja na escola, na comunidade ou na sociedade em sentido amplo.

E na LEdoC as práticas pedagógicas estão direcionadas para a pedagogia socialista, como deseja a EdoC às suas escolas?

A pedagogia socialista (Pistrak) e a formação do intelectual orgânico (Gramsci) para a Educação do Campo são premissas de formação que visam à emancipação do ser social em relação à sua condição de “dominado”, pela internalização da ideologia capitalista instituída pelas instituições educativas tradicionais na sociedade atual. Assim, optou-se em analisar os dados deste eixo, conjuntamente com a próxima categoria, a formação do intelectual orgânico, como se segue.

3.5 Formação do intelectual orgânico

Historicamente, a classe burguesa tem criado para si (por meio das instituições formativas, em sentido amplo), de forma orgânica, os seus intelectuais. Isto porque, segundo Gramsci:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1988, p. 03).

A EdoC propõe que as Escolas do Campo formem os seus educandos na perspectiva do intelectual orgânico, para que estes possam exercer as suas funções, ou seja: capacidade dirigente, atividade crítica e organizativa na luta cultural e ideológica, construção do projeto de sociedade de sua classe (GRAMSCI, 1988). Sá (2011), discutindo sobre Gramsci, argumenta que:

A construção da capacidade dirigente na sociedade implica, segundo Gramsci, na atividade crítica e organizativa dos intelectuais orgânicos no conjunto de atividades culturais e ideológicas da luta de classes, na disputa entre os projetos de sociedade, pois todo projeto precisa dos seus intelectuais para se apresentar também com um projeto específico de sociedade (SÁ, 2011, p. 255).

É pela compreensão dessas disputas políticas, ideológicas e culturais, que a EdoC quer formar intelectuais orgânicos. Já que, segundo Gramsci, “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1988, p. 07).

Os indivíduos não se relacionam entre si por justaposição, mas organicamente, na medida em que passam a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Da mesma forma, o ser humano não entra em relação com a natureza simplesmente por ser ele

mesmo natureza; mas, ao contrário, ele entra de forma ativa, por meio do trabalho e da técnica (GRAMSCI, 2011).

Essas relações entre as pessoas, e destas com a natureza, não são mecânicas, mas ativas e conscientes, correspondem a um grau maior ou menor, dependendo da compreensão que cada um tenha delas (GRAMSCI, 2011). Em outras palavras, o nível das relações sociais (socioambiental, econômico e político) está relacionado à capacidade (capacidade que não é inata, mas adquirida) que cada um tem de organizar-se a partir de interesses comuns. O que pode se dar através de um processo educativo que leve os sujeitos à conscientização de si e do meio em que vivem. Porque, segundo Gramsci:

A própria individualidade é o conjunto das relações, construir uma personalidade significa adquirir consciência destas relações; modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. Mas estas relações [...] não são simples. Enquanto algumas delas são necessárias, outras voluntárias. Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem ser modificadas) já as modifica. As próprias relações necessárias, na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância. Neste sentido, o conhecimento é poder. Mas o problema é complexo também por um outro aspecto: não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado. Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível (GRAMSCI, 2011, p.155).

Percebe-se que, ao se modificar o indivíduo, modifica-se o coletivo, adquirir consciência individual é adquirir consciência do coletivo; da mesma forma que modificar a consciência individual é modificar a consciência do coletivo. Isto porque, o indivíduo não vive isoladamente, mas, ao contrário, vive a partir das relações sociais, coletivas e com o meio, construindo a sua própria história de vida. Nesse sentido, a educação política é de fundamental importância, porque permite ao indivíduo se compreender enquanto ser que se relaciona coletivamente.

Em outros termos, a mudança da consciência do sujeito exige formação da personalidade; ao compreender as relações sociais onde se insere, o indivíduo pode se associar a outros, segundo interesses comuns de transformação dessas relações.

Gadotti (2010), em estudo sobre Gramsci, escreve que Marx instituiu o trabalho como princípio do processo educativo, e Gramsci instituiu a hegemonia como essência da relação pedagógica. E afirma:

As duas visões do processo convergem e se complementam, porque ambas partem do mesmo pressuposto de que a tomada de consciência não é espontânea, isto é, a formação da consciência do indivíduo não é inata, exige esforço e atuação de elementos externos e internos ao indivíduo: a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos, de forças externas e internas. Ambas partem da crítica ao espontaneísmo. Se a educação fosse um processo espontâneo, natural e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo, de sistematizá-lo (GADOTTI, 2010, p.139).

Uma vez que a educação é um processo de elementos contraditórios e de forças externas e internas, então é fundamental um processo educativo intencional e organizativo, a partir dos educandos, em que sejam explicitadas as contradições sociais, bem como as possibilidades de sua superação.

Em estudos sobre o pensamento de Lênin e Gramsci, Gadotti (2010) expõe que:

As múltiplas reações, rebeliões, e oposições não são necessariamente revolucionárias. Podem até ser conservadoras ou corporativistas. Cabe ao proletário unificar esse processo, conquistando-lhe a direção, isto é, levando às massas a consciência do conteúdo real, de suas próprias reivindicações, politizando essas reivindicações. Os trabalhadores não inventaram a luta, não inventaram o movimento social, apenas o politizam. Trata-se de aglutinar o descontentamento, as posições negativas, com o objetivo de transformá-las em política positiva (GADOTTI, 2010, p. 140).

A educação não é neutra; nesse sentido, ela precisa ser propositiva e diretiva na formação dos sujeitos coletivos, precisa explicitar as contradições, parte constitutiva da sociedade capitalista. Os sujeitos da ação educativa precisam compreender-se enquanto sujeitos políticos que o são, precisam compreender que as decisões políticas devem ser tomadas por todos, e não somente por um determinado grupo ou classe, como vem ocorrendo na sociedade atual.

Sem o saber científico, sem o controle da realidade atual e “sem capacidade de auto-organização, os estudantes não podem se envolver adequadamente nas tarefas de construção de novas formas de organização para a escola e a sociedade. Não é sem razão que a escola capitalista sonegue estas capacidades à classe trabalhadora” (FREITAS, 2011, p. 118).

Além da capacidade de auto-organização, outra questão de grande importância na formação da classe trabalhadora do campo, especialmente na formação dos seus educadores ou daqueles que atuarão nas escolas do campo, é o desenvolvimento da capacidade de auto dirigir-se, porque:

Também sabemos que a categoria da auto direção, um elemento importante para o desenvolvimento de sujeitos lutadores e construtores do futuro, é uma âncora educativa de grande valor. Como pano de fundo estão a própria matriz formativa multilateral e os objetivos da educação postos a partir dos interesses da classe trabalhadora (FREITAS, 2011, p. 123).

Se considerarmos que a Educação do Campo quer que as Escolas do Campo formem seus educandos na perspectiva do intelectual orgânico, sendo a LEdoC expressão desta nas universidades públicas brasileiras, podemos perguntar: há processos formativos característicos da perspectiva do intelectual orgânico na LEdoC? Em caso afirmativo, esses processos estão compreendidos na formação para a politização do sujeito histórico, isto é, do educador do campo?

Os dados da pesquisa demonstram que nas falas dos docentes aparecem os dois eixos de formação, a politização e despolitização; enquanto nas falas dos estudantes o eixo da despolitização só é mencionado quando faz crítica a determinada metodologia utilizada por um ou outro docente. Isso possibilita afirmar que o eixo da politização se manifesta nas falas dos estudantes como uma tendência nos processos formativos da LEdoC, dentro das suas contradições, caracterizam-se como politizadores.

A fala a seguir demonstra a visão de docente que percebe os sujeitos sociais de forma homogênea, descaracterizados de classes e de contextos históricos que os diferenciam sociocultural e economicamente: “Eu acho que existe uma função social da universidade na formação de todos os cidadãos brasileiros, e o homem do campo é um cidadão brasileiro, né, então se a universidade puder adaptar seus mecanismos para que o homem do campo seja mais bem atendido” (DOCENTE, G).

Em outro trecho de sua fala, percebe-se que o docente tem a visão de que o conhecimento se dá de forma linear e contínua, quando descaracteriza, como fragmentação, os processos formativos que ocorrem na LEdoC (caso do Tempo Escola e Tempo Comunidade, por exemplo) que deveriam ser vistos como uma prática integrativa, entre a realidade onde vive o estudante e o conhecimento teórico-científico elaborado na escola ou na universidade: “essa fragmentação dos tempos, que acontece nos tempos pedagógicos da LEdoC, faz com que a ciência seja ensinada em momentos que não são muitos frequentes e são muito distanciados uns dos outros, então é muito difícil pro aluno se apropriar daquele conteúdo” (DOCENTE, G).

Observa-se que essas são falas características da despolitização do conhecimento que está presente na LEdoC; no entanto, tais falas parecem não encontrar referência no processo

formativo dos estudantes, já que estes percebem os processos organizativos como constitutivos da formação: “Essa organicidade, em tudo, ela faz parte do nosso crescimento, porque eu acho que não tem como você crescer sozinho, então para você crescer você precisa ter toda uma junção, não só em organizar um GO, a organicidade é um crescimento em si mesmo” (GRUPO, 3).

Noutro grupo é possível perceber que os estudantes estão utilizando os aprendizados na LEdoC para fazer intervenção na comunidade: “nós já estamos indo para a comunidade e interagindo, intervindo, fazendo a intervenção com a sociedade, na comunidade, na escola. Para mim um exemplo de formação política é os educando, que a partir de ideias daqui a gente já está agindo e tornando sujeitos ativos” (GRUPO, 4). Estes depoimentos vão contra a visão linear e despolitizada encontrada em falas dos docentes e demonstra que os estudantes estão se percebendo enquanto sujeitos responsáveis pelo caminho da construção social coletiva das suas comunidades, características do intelectual orgânico, que deve se colocar à frente na condução da sua classe social.

Em contraposição à visão linear, despolitizada e fragmentada da realidade dos estudantes encontrada em falas de alguns docentes, também foram encontradas falas entre os docentes que remetem ao eixo da politização, que pela análise das falas dos estudantes, é a que se sustenta no processo formativo na LEdoC:

[...] são tão importantes para a vivência e para a formação deles, aprendendo a conviver e a construir o curso em conjunto, onde eles também assume no processo, desde o processo avaliativo, do processo de construir o conhecimento, eles fazem discussões coletivas, aprendendo a assumir a dimensão da construção do conhecimento através da pesquisa, [...] então eles estão vivenciando essa organicidade, diria que é a organicidade do curso, na vivência dessa construção também do conhecimento quando você está em sala de aula (DOCENTE, C).

Na fala a seguir também se observa a visão que é contrária à da linearidade, descontextualização dos conhecimentos, ou seja, é uma visão da formação politizadora:

[...] o planejamento das minhas aulas é o fortalecimento da visão crítica sobre a experiência em andamento, o fortalecimento da visão das contradições em movimento e sobre tudo o fortalecimento da capacidade de intervenção sobre a contradição em movimento, não só descrever e analisar, mas descrever, analisar, planejar e intervir e aí analisar a intervenção, reformular e elaborar teoria a partir disso (DOCENTE, D).

Esse fortalecimento da visão crítica proposto pelos docentes, pelo que se depreende das falas dos estudantes, é a que está se materializando na forma de pensar e agir dos estudantes, na medida em que se observam falas como:

A gente tem crescido muito, a gente tem ficado mais responsável, e o próprio objetivo deles de nos formar politicamente, eu acredito que está sendo alcançado, nós estamos saindo bem diferente do que quando nós entramos, nossa visão de mundo tem se ampliado mais (GRUPO, 2).

Há várias evidências de que o processo organizativo da LEdoC está contribuindo de forma significativa para a formação da visão crítica dos estudantes, como se percebe na fala abaixo:

[...] todo o ambiente do curso propõe isso né, desde a organização do alojamento, essa proposta de a gente ficar em várias pessoas na mesma casa, aí a gente troca experiência de uma com outra; nos grupos de trabalho de lavanderia, e tal, e trabalho de sala, como os GOs, então cada etapa, a gente passa por um setor de trabalho, e a gente tem uma coordenação de algum setor, e nos GOs também, aí já vai ajudando porque você tem uma visão de mundo, como é que eu estou em sala então, como é quando estou coordenando, como é quando estou sendo coordenada, o que está exigindo de mim quando estou sendo coordenada e o que está sendo exigido quando estou coordenando aquele grupo (GRUPO, 2).

O processo organizativo da LEdoC demonstra ser muito mais que uma visão crítica e educativa, no sentido de ensinar os processos de organização social, é uma potencialização das relações interpessoais, na medida em que faz os estudantes se perceberem como seres interdependentes:

Um ponto muito importante é a troca de experiência e sobre tudo a formação humana mesmo que você tem, aprender a respeitar o colega, acho que o processo de formação humana e a troca de experiência, que você aprende a me respeitar e eu aprendo a respeitar você também (GRUPO, 4).

No trecho seguinte, deste mesmo grupo, observa-se a compreensão dessa interdependência que os estudantes estão conseguindo perceber:

Eu acho que é muito importante, porque é uma forma de organização, acho assim que esses métodos, em que tudo tem que ser por GOs, tudo que você for fazer hoje tem que ser coletivo, você não dá conta de fazer nada sozinho e é uma forma para quando você chegar na comunidade para você organizar, juntar a comunidade para conversar, formar grupos, acho que incentiva bastante (GRUPO, 4).

Falas como essas estão generalizadas entre os estudantes, mesmo entre aqueles que, *a priori*, já estão acostumados a se organizar desta maneira, porque participam de movimentos sociais:

[...] acho que tudo se resume em fazer uma organização social, em que um tem compromisso com o bem estar do outro e vice e versa, um complementa o outro; exemplo: vou estar neste setor, o outro vai estar naquele outro setor, amanhã vou em outro setor, e isso é uma força muito grande para um objetivo para a gente formar a sociedade (GRUPO, 3).

O processo organizativo da LEdoC, pelo que se observa nos dados da pesquisa, é um dos momentos educativos mais importantes na formação da capacidade dirigente dos estudantes, porque é uma exigência prática que se faz, na medida em que estes precisam se organizar em setores de trabalho e grupos de organização, isso é muito importante, considerando as diferenças culturais, políticas existentes em cada região do Brasil. Os estudantes são pertencentes a regiões muito distintas, desde os aspectos da produção social das suas sobrevivências aos aspectos culturais e políticos.

Portanto, embora haja, por parte de alguns docentes, evidências da formação despolitizada, a politização, conjugada ao processo organizativo, parece ser predominante entre os estudantes, especialmente entre aqueles que não têm envolvimento no social.

CONCLUSÕES

Propôs-se, neste estudo, pesquisar sobre as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília – LEdoC na formação política do educador do campo. Para realização desta proposta, partiu-se de dois objetivos específicos: I – examinar a organização do trabalho pedagógico e a formação política do educador do campo na LEdoC; II – analisar a compreensão pedagógica e sociopolítica dos estudantes da LEdoC a respeito da formação recebida no curso.

No primeiro objetivo, buscou-se compreender três questões: a) concepções políticas se encontram no Plano Político-Pedagógico (PPP); b) espaços que destacam explicitamente a questão da formação política na matriz curricular; c) práticas pedagógicas que trabalham intencionalmente a formação política dos educandos.

No segundo objetivo, buscou-se compreender duas questões: a) experiências vividas pelos educandos, na formação em Tempo Escola que denotam formação política; b) experiências vividas pelos educandos, na atuação em Tempo Comunidade que denotam a formação política.

As análises possibilitam fazer algumas afirmações sobre as questões levantadas anteriormente, conforme são apresentadas.

No primeiro objetivo, evidenciou-se que:

a) As concepções políticas constantes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da LEdoC se resumem na concepção ampliada de educação, de formação do sujeito crítico e reflexivo, capaz de atuar nos vários processos formativos, sejam eles escolares ou não escolares, de forma interdisciplinar, na perspectiva das relações interpessoais, de forma não hierárquica, visando a transformação da realidade educacional/social/política do campo brasileiro. Nesse sentido, as concepções políticas presentes no PPP estão condizentes com os fundamentos da teoria da educação politizadora, bem como aos fundamentos da Educação do Campo, ambos apresentados no Capítulo II;

b) Os espaços organizacionais do curso, propostos pela matriz curricular, são um importante mecanismo de formação política para os educandos, dando-lhes oportunidades de experimentação, de como exercitar os processos de participação democrática no fazer pedagógico das escolas e das vivências nas comunidades rurais. A metodologia de organização do curso é de fundamental importância na formação política emancipatória do educador do campo;

c) A prática das relações horizontais entre docentes e estudantes e o trabalho interdisciplinar, bem como as instigações dos docentes aos estudantes para que sejam protagonistas dos processos formativos desenvolvidos no curso também se caracterizam como fundamentais para a formação política emancipatória do educador do campo.

No segundo objetivo, verificou-se que:

As práticas de debates, do trabalho interdisciplinar, das relações não hierárquicas, dos seminários temáticos e instigações feitas pelos docentes, bem como a organização do curso pelo método da organicidade, caracterizam-se como importantes metodologias para o desenvolvimento dos processos formativos que proporcionam a formação politizadora do educador do campo;

O processo de inserção dos educandos nas escolas, nas suas comunidades de origem, com atividades de investigação/intervenção nos problemas sociopolíticos existentes (em cada região/comunidade), e a proposição para que os educandos trouxessem as análises/resultados destas investigações/intervenções para o Tempo Escola – TE para serem problematizadas pelos docentes e pelos demais estudantes, mostrou-se uma metodologia eficaz na formação da visão crítica dos educandos, porque lhes proporcionam a observação crítica da realidade educacional/sociopolítica do contexto em que vivem. Nesse sentido, este processo de inserção adota metodologias que favorecem a formação politizadora do educador do campo.

A análise indica que todas estas práticas pedagógicas presentes nos processos formativos na LEdoC são práticas inovadoras na forma de organização pedagógica e do ensinar, ou seja, são práticas politizadoras. Entretanto, essas práticas não são unanimidades entre os docentes da LEdoC, pois há, entre estes, discordâncias na forma e no método de organização do curso.

Nesse sentido, observou-se também a existência de práticas pedagógicas da forma tradicional, de método cartesiano e de concepção positivista da ciência na LEdoC, práticas estas que despolitizam, alienam os estudantes do seu próprio contexto social. Portanto, são práticas totalmente contrárias aos fundamentos da proposta de formação politizadora da Educação do Campo.

Contudo, a existência das práticas despolitizantes, alienantes, observadas em alguns docentes na LEdoC, não tiveram influências negativas no processo da formação politizadora dos estudantes. Ao contrário, os estudantes percebem-nas como tais: despolitizadoras, alienantes e que não contribuem no processo formativo do curso. Além do que, tais práticas têm provocado tensões que desgastam as relações interpessoais entre docentes e estudantes.

A análise sobre estas discordâncias entre os docentes sobre os processos formativos e organizativos da LEdoC e sobre as tensões entre docentes e estudantes demonstra ou parece reafirmar as proposições de alguns autores. Segundo Marx (2012), os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação vivida, logo seres humanos transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, mas as circunstâncias são transformadas pelos próprios seres humanos; assim sendo, o educador precisa também ser educado. Nesse mesmo sentido, Freire (2000) afirma que quem forma se forma e reforma ao ser formado e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2000, p. 25). Também, no mesmo sentido, Pistrak (2011) afirma que precisaria haver uma formação dos pedagogos ou professores da época de pré-revolução para atender as exigências do novo tempo, do novo homem, da nova sociedade ou da sociedade revolucionária.

Essas afirmações vêm no sentido de dizer que, nos processos formativos politizadores, os educadores também precisam ser educados na perspectiva da transformação, da não conformação com a lógica capitalista imposta aos sistemas formais de ensino. As práticas pedagógicas devem caminhar para a transformação do pensamento dominante em pensamento de transformação cultural e política. As técnicas devem ser aprendidas para satisfazer o conjunto das necessidades humanas, especialmente dos trabalhadores, trabalhadoras e não como tem sido: satisfazer uma necessidade de um sistema abstrato, chamado mercado.

As observações teóricas e empíricas da pesquisa possibilitam também fazer alguns apontamentos que, do ponto de vista da análise, são desafios para a continuidade dos processos formativos em curso na LEdoC, também no sentido da superação das contradições ou discordâncias evidenciadas entre os docentes.

Primeiro, trata-se da necessidade de manter um constante diálogo entre os próprios docentes e entre docentes e estudantes sobre as práticas pedagógicas exercidas no curso. Não se concebe uma proposta de educação politizadora sem o envolvimento do conjunto dos sujeitos nela implicados, também porque a proposta da Educação do Campo é um projeto de desenvolvimento coletivo, solidário e emancipador. Portanto, exige que todos estejam envolvidos, compromissados com as causas dos trabalhadores do campo.

Segundo, trata-se do aprofundamento entre a relação Tempo Escola e Tempo Comunidade enquanto práxis educativa.

Terceiro, trata-se de manter os princípios da organização do curso tal qual estão sendo seguidos até então, numa instituição em que todos os seus cursos estão organizados na lógica da organização pedagógica tradicional, com poucas oportunidades para práticas pedagógicas inovadoras e revolucionárias como as exigidas pela proposta da Educação Campo.

Vale ressaltar que esses apontamentos de desafios para a LEdoC não fazem parte da proposta da pesquisa. Mas, como dito acima, a análise permite fazê-los. É de interesse pessoal do pesquisador poder contribuir para que propostas inovadoras e revolucionárias, como observadas na LEdoC, no âmbito do sistema educacional, sejam cada vez mais ampliadas e disseminadas no conjunto das instituições de ensino. Portanto, trazer esses apontamentos dos desafios na manutenção da LEdoC na Universidade tem caráter exclusivamente de contribuir para a reflexão do conjunto dos sujeitos que constroem este curso, bem como para aqueles que se propõem à construção de propostas formativas politizadoras nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB**: do projeto às emergências e tramas do caminhar. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BOFF, Leonardo. **Teologia do Cativo e da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1980.

BRECHT, Bertold. Privatizado. In: CITELLI, Adilson. Bertold Brecht: comunicação, poesia e revolução. **Comunicação & Educação** [online], São Paulo, vol. 12, n. 2, p. 109-112. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/>>.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

_____. Apresentação. In: PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>>.

_____. Intencionalidades na formação de educadores do campo. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, RS, Ano VII, n. 11. 2007.

_____. Elementos para a construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por Uma**

Educação do Campo: contribuição para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5.)

CASAGRANDE, Nair. **A Pedagogia Socialista e a Formação do Educador do Campo no Século XXI:** as contribuições da Pedagogia da Terra. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia:** o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A sociedade democrática. In: MOLINA, Mônica Castagna; SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de; TOURINHO NETO, Fernando da Costa (Orgs.). **Introdução Crítica ao Direito Agrário.** Brasília: Edunb, 2003. (Coleção O Direito Achado na Rua, v. 3.)

COUTINHO, Carlos Néilson. **Contra a Corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **De Rousseau a Gramsci:** ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5.)

FONTES, Virginia. Democracia. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo:** série pesquisa. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Escola e Movimento Social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **A Construção da Rede Sócio-Técnica de Educação de Assentados da Reforma Agrária**: o Pronera. Tese (Doutorado em Sociologia Política), Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo em Perspectiva* [online], São Paulo, vol. 14, n. 2, p. 3-11. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O Leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. In: NETTO, José Paulo (Org.). **O Leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores 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: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Maria Borges de Mourão. *Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*. In: SOARES, Leôncio *et al.* (Orgs.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Apresentação. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo.)

NEDER, Ricardo. O movimento nacional dos docentes fortalece a autonomia científica e de gestão das Universidades. Quais os obstáculos reais na Universidade para consolidarmos os ganhos? Brasília, julho de 2012.

PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 14, n. 18, p. 37-46, Jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/revista.php>>.

RECK, Jair (Org.). **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso, Contextos e Concepções: (Re) significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá: Defanti, 2007.

SÁ, Laís Mourão. Subjetividade, Política e Emancipação na Formação do Educador do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia Participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Faculdade de Planaltina. **Licenciatura em Educação do Campo**: Projeto Político-Pedagógico do curso. Planaltina: UnB, 2009.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Questões gerais

1. O que é formação política para você?
2. Existe alguma relação entre a formação política e a docência?
3. As escolas e universidades devem dar formação política aos estudantes?
4. A quem cabe a formação política?
5. Qual a importância da formação política para o educador do campo?

Visão democrática nas relações de docência e entre os conhecimentos

1. Que valores orientam a sua prática docente e a sua relação com os estudantes?
2. A organicidade e os tempos educativos são espaços pedagógicos inovadores da LEdoC; eles têm alguma influência no modo como você organiza o seu trabalho pedagógico?
3. Já que a LEdoC se propõe a formar os educadores de modo interdisciplinar, como se dá a prática da interdisciplinaridade no núcleo ou área em que você atua?
4. Qual a relação dos conteúdos ministrados em sua disciplina com os conhecimentos existentes na realidade vivida pelos estudantes?
5. Você orienta sobre o modo como os estudantes podem usar os conhecimentos na realidade de vida do trabalhador do campo?

Intelectual orgânico e a universidade

1. O fato de que seus alunos sejam trabalhadores do campo tem algum peso no modo como você organiza o seu trabalho pedagógico?
2. Existe na sua prática pedagógica a intencionalidade de promover uma visão crítica da sociedade e da transformação social?
3. Você acha que existe uma função social da universidade na formação da classe trabalhadora do campo? Qual?

ANEXO II

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES

Questões gerais

1. O que é formação política?
2. Qual a importância da formação política para o educador do campo?
3. Existe formação política na LEdoC? Dê exemplos.

Visão democrática nas relações de docência e entre os conhecimentos

1. Relação entre os professores e os estudantes – pontos positivos e negativos.
2. Os professores relacionam os conteúdos das aulas com os conhecimentos práticos existentes nas comunidades?
3. Importância da organicidade e dos tempos educativos para a formação do educador do campo.

Intelectual orgânico e a universidade

1. Que significado tem para o trabalhador do campo estar na universidade pública?
2. Importância dos conhecimentos adquiridos no TE para a atuação prática na escola e na comunidade. Dê exemplos.