



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

CATARINA DOS SANTOS MACHADO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO: UM
ESTUDO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NO COLÉGIO ESTADUAL VALE DA
ESPERANÇA - FORMOSA/GO**

Brasília
2014

CATARINA DOS SANTOS MACHADO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO: UM
ESTUDO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NO COLÉGIO ESTADUAL VALE DA
ESPERANÇA - FORMOSA/GO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lais Maria Borges de Mourão Sá

Brasília
2014

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO: UM
ESTUDO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA NO COLÉGIO ESTADUAL VALE DA
ESPERANÇA - FORMOSA/GO**

Catarina dos Santos Machado

Prof.^a Dr.^a Lais Maria Borges de Mourão Sá – Orientadora
PPGE – UnB

Prof.^a Dr.^a Eliete Ávila Wolff – Membro
FUP – UnB

Prof.^a Dr.^a Mônica Castagna Molina – Membro
PPGE – UnB

Prof.^a Dr.^a Maria Osanette de Medeiros UCB

Então o que uma escola do campo deve ter? Vidas. É a primeira coisa. E a vida que eu falo é a vida do estudante, a vida do professor, a vida da comunidade dentro da escola. Uma outra coisa que eu acho que a escola do campo deve ter também, é pessoas querendo fazer a diferença, e tem que ter também caminhos de possibilidades (PEQUI-LEdoC).

A escola do campo deve estar no campo, ela tem que atender as especificidades dos moradores do campo, tem que atender os anseios, hoje temos tecnologia que tem na cidade, hoje temos várias coisas no campo que tem na cidade, mas nem por isso ela vai se tornar uma escola da cidade, porque tem que ter um diferencial, conhecer o estudante, fazer um diagnóstico de todos os estudantes que moram no campo [..], nós temos que tratar a partir das suas necessidades (IPÊ-LEdoC).

DEDICATÓRIA

A todos os trabalhadores do campo, principalmente aos do Vale da Esperança-GO, e aos meus dois cunhados e irmão que em toda sua vida incansavelmente debruçaram sobre uma enxada para retirar da terra o sustento de suas famílias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela escrita da minha vida em seu caderno.

Aos meus pais, Maria e Joaquim (*in memoriam*), tudo isso é para vocês.

Aos meus cunhados e irmão, Edson, Alduíno e Antônio, trabalhadores do campo incansáveis... exemplo de força, persistência, capricho e de cuidado com a terra de onde tiram seu sustento.

Ao meu filho Gabriel, meu mestre, pela compreensão das minhas ausências, por não me deixar perder o encanto de viver e jamais desistir dos meus objetivos. Valeu Biel!

À meu esposo, Salomão pelo amor e companheirismo incondicional.

A toda minha família, principalmente minhas irmãs e irmãos, meu porto seguro, pelo apoio, pelas palavras de incentivo que me fizeram chegar até aqui.

À minha orientadora, Lais Mourão, muito especial, por todas as palavras de carinho, incentivo e respeito com as quais sempre me conduziu, por dividir generosamente a sua experiência e o seu conhecimento e por acreditar em mim, muito obrigada, você é demais!

À Prof^a Mônica Molina, minha eterna gratidão, pelas valiosas contribuições para o meu crescimento humano, intelectual e espiritual, deste o início desta caminhada.

À Prof^a Osanette, pela carinhosa acolhida, pelas contribuições, aprendizado, incentivo e apoio à realização deste trabalho.

À toda a Comunidade Vale da Esperança e aos participantes da pesquisa, do Colégio, pela generosa acolhida e partilha das suas experiências, percepções e sabedoria.

Ao Diretor do Colégio, Professor Pedro Henrique, obrigada pelo carinho e sinceridade em suas palavras.

À Dona Inês e seu esposo Senhor Moreno por me receber na intimidade de sua casa e pelas conversas durante as noites em que pousei no assentamento.

Ao Prof^o Pasquetti, pelo acolhimento e compreensão, valiosos para a conclusão desta.

Ao Prof^o Vicente, pelo acompanhamento à comunidade durante toda a pesquisa.

À Elisângela, Flávio e Webson, pelo carinho e companheirismo.

À Prof^a Eliete, pelas importantes contribuições, pelo apoio, pela torcida e sempre carinhosa e acolhedora nos momentos mais frágeis dessa caminhada. Você iluminou meu caminho.

Ao Prof^o João Batista, suas palavras me ajudaram mais do que você pode imaginar.

À Prof^a Anna Isabel, pelo carinho e pela disponibilidade de material para consulta.

Aos Professores Rafael, Susane e Tamiel que gentilmente me cederam seus planos de aula.

À Prof^a Rosineide, pelo cuidado que teve comigo ao conduzir-me em seu próprio carro para a FUP, encurtando as distâncias e aliviando meu cansaço, importantíssimo para a conclusão desta pesquisa.

A todos os educadores da LEdoC/UnB que de uma forma ou de outra contribuíram para o êxito nessa formação.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral analisar a prática educativa de um grupo de professores do Colégio Estadual Vale da Esperança, município de Formosa Goiás, sendo três deles formados/em formação pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, e três formados em outros cursos de Educação do Campo. Para fundamentar de forma teórica as discussões sobre a Educação do Campo, recorreremos principalmente aos seguintes autores: Paulo Freire, Luiz Carlos Freitas, Pistrak, Roseli Caldart, Mônica Molina, e Anna Izabel Barbosa. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados as técnicas de análise documental, observação participante e entrevista. Para a organização dos instrumentos de pesquisa foram utilizados os aspectos centrais da organização do trabalho na escola capitalista, que segundo Luiz Carlos Freitas devem ser criticados e superados para instaurar uma escola dos trabalhadores: a ausência do trabalho como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento e a gestão escolar autoritária. Estes três aspectos centrais foram traduzidos na forma de três grandes eixos que devem estar presentes na prática pedagógica e nos processos de construção da escola do campo: presença do trabalho como princípio educativo, formação por área de conhecimento e gestão escolar democrática. Durante o processo de organização dos dados coletados, foram obtidas as seguintes categorias de interpretação: trabalho com princípio educativo, princípio de organicidade e auto-organização, trabalho pedagógico e formas de avaliação, interdisciplinaridade, gestão escolar e visão sobre a escola do campo. Os resultados da pesquisa levam-nos a inferir que as formas de organização pedagógica desses professores, sua dinâmica e seus projetos educativos na escola do campo começam de forma incipiente a desenvolver técnicas voltadas para as práticas da Educação do Campo, mas ainda necessitam de um avanço mais direcionado aos sujeitos do campo. O estudo aponta ainda a necessidade de ampliar as oportunidades de formação para que esses sujeitos desenvolvam práticas educativas voltadas para a melhoria da vida no campo e que a sua formação na Licenciatura em Educação do Campo venha a contribuir de forma mais específica e mais voltada para a realidade das escolas onde esses educadores atuam.

Palavras Chave: Educação do Campo, Formação de Educadores, Prática Pedagógica, Escola do Campo.

ABSTRACT

This work had as main objective to analyze the educational practice of a group of teachers of the State College of Vale da Esperança, municipality of Formosa Goiás. Three of them graduated or are graduating in the Bachelor's course of Rural Education of the University of Brasília, and three graduated in other courses of Field Education. To justify theoretically the discussions about Field Education, we appealed mainly to the following authors: Paulo Freire, Luiz Carlos Freitas, Pistrak, Roseli Caldart, Monica Molina, and Anna Izabel Barbosa. The research was conducted in a qualitative framework, with the instruments of data collection techniques for document analysis, observation and interviews. To organize the research instruments were used the central aspects of the organization of labor in capitalist school that, according to Luiz Carlos Freitas, should be criticized and overcome to establish a school of workers: absence of work as an educational principle; the fragmentation of knowledge and authoritarian school management. These three central aspects were translated in the form of three main components that should be present in pedagogical practice and the process of building the field's school: the presence of the work as an educational principle, the training by field of knowledge and democratic school management. During the process of organizing the data collected, the following categories of interpretation were obtained: work with educational principle, principle of organicity and self-organization, pedagogical work and forms of assessment, interdisciplinary, school management and vision on the field's school. The research results lead us to infer that the forms of pedagogical organization of these teachers, their dynamics and educational projects in the field's school start incipiently to develop techniques aimed at the practices of Rural Education, but still require an advance mainly directed at the field's individuals. The study also highlights the need to expand training opportunities for these persons to develop educational practices geared towards improving the rural life and his training at the Bachelor in Rural Education will contribute to more specific and more focused way to reality of schools where these teachers work .

Keywords: Field Education, Training of Teachers, Teaching Practice, Field's School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Matriz pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Figura 2 – Horta da Escola construída pelos estudantes e professores com garrafas pet

Figura 3 – Horta espiral construída pelos bolsistas do PIBID (2012) da área de Ciências da Natureza e Matemática.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBEP – Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular

CEVE – Colégio Estadual Vale da Esperança

CIEMA – Ciências da Natureza e Matemática

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNEC – Conferência Nacional Por uma Educação do Campo

CPP – Coordenação Política Pedagógica

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CETEC – Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural

DEx – Decanato de Extensão

EdoC – Educação do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FE – Faculdade de Educação

GO – Goiás

GO – Grupo de Organicidade

GT – Grupo de Trabalho

GTRA – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IOC – Inserção Orientada na Comunidade

IOE – Inserção Orientada na Escola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAI – Núcleo de Atividades Integradoras

NEB – Núcleo de Estudos Básicos

NEE – Núcleo de Estudos Específicos

OMTP – Organização e Método do Trabalho Pedagógico

PIA – Programa de Incentivo a Aprendizagem

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROMET – Proposta Metodológica

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

TC – Tempo Comunidade

TE –Tempo Escola

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1	Questões e objetivos da pesquisa	19
1.2	Contexto da Pesquisa – O Assentamento e o Colégio Estadual Vale da Esperança: história de conquistas	20
1.3	Caminhos Metodológicos	23
1.3.1	Procedimentos da pesquisa	25
1.3.2	Instrumentos utilizados na pesquisa	27
1.5	Descrição dos capítulos	29

CAP. 2. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UnB

2.1	Histórico da Educação do Campo	30
2.2	A Licenciatura em Educação do Campo da UnB	35
2.2.1	Currículo adaptado à realidade	44
2.2.2	Formação por Área do Conhecimento	46
2.2.3	A Alternância como mediadora do conhecimento	49

CAP. 3. A CONSTRUÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA DO CAMPO 53

CAP. 4. ANÁLISE DOS DADOS: retomando o percurso metodológico

4.1.	Trabalho como princípio educativo	64
4.2	Princípio da organicidade e auto-organização	71
4.3.	Trabalho pedagógico e formas de avaliação	82
4.4.	Interdisciplinaridade superar a fragmentação do conhecimento	88
4.4.1	Matriz pedagógica da LEdoC: formação interdisciplinar e complexos de estudos	94
4.4.2	O PIBID e as atividades de estágio docente	98
4.5	Gestão escolar	104
4.6	Visão sobre a escola do campo	120

CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS: contribuições para consolidação da LEdoC por meio das reflexões realizadas no percurso investigativo 123

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

APÊNDICES: 136

APÊNDICE A - Roteiro para análise dos documentos da LEdoC/UnB	137
APÊNDICE B - Roteiro de entrevistas semiestruturada para egressos e estagiária da LEdoC	141
APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas semiestruturada com professores de outros cursos.	144
APÊNDICE D - Roteiro de observação	146

MEMORIAL: IDAS POR CAMINHOS QUE NEM SABIA PERCORRER...

*“Você não sabe o quanto eu caminhei prá chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei, os mais belos montes escalei nas noites escuras de frio chorei [...]”
Cidade Negra¹.*

Relatar experiências vividas significa muito, uma vez que tenho que revelar ações, emoções, sentimentos, angústias, sofrimentos e apresentar minha história de vida para mim mesma e para o outro. Essa história serviu como alavanca para chegar onde estou.

Filha de camponeses com dez filhos, sendo eu a nona filha, nascida no município de Arraias, Estado de Goiás, atual Tocantins. Saí de casa muito cedo, com apenas nove anos de idade, para buscar sobrevivência na cidade grande e estudar. Foram muitos desafios, mas consegui superá-los à medida em que adentrava um mundo desconhecido que se descortinava dia a dia à minha frente. Antes de ingressar nesse mundo desconhecido, tinha na memória a infância, o lugar que eu morava e a escola onde estudei. Nessa memória estavam as metodologias que os educadores utilizavam nas escolas rurais para ensinar matemática, português e as outras matérias, baseadas em aulas expositivas, leitura em cartilhas e cópia no “quadro negro”. Os recursos mais utilizados para aqueles que não conseguiam aprender de acordo com o que a professora queria eram a palmatória, ajoelhar-se em um pedaço de angico ou no caroço de milho; e ainda escrever palavras ou frases dez vezes seguidas ou mais quando se errava a escrita. Naquela época eu já questionava como poderia aprender apanhando. As dores sentidas se refletem no aprendizado. A impressão que tenho é que o cérebro registra mais as dores do que o aprendizado, diante de ações tão humilhantes, tão doloridas. Embora meus pais fossem semialfabetizados, era no período de alfabetização em casa, que eu recebia a motivação e o estímulo para continuar mesmo com os métodos da escola, pois eles entendiam que aquilo era o certo. Os pais tinham que educar em casa e a escola tinha que continuar essa educação, princípio esse defendido pelos meus pais.

Hoje fazendo uma retrospectiva histórica da pedagogia e seus métodos de ensino no Brasil, compreendo que a escola utilizava métodos rígidos em que os indivíduos tinham que se adaptar aos valores e normas viventes sem que tivessem a liberdade para um aprendizado voltado para suas especificidades.

Só muito depois no curso de pedagogia é que fui compreender melhor aqueles métodos utilizados pela escola, ao estudar as tendências do pensamento pedagógico

¹ Fragmentos da música “A Estrada” de Toni Garrido. In: Álbum Hits, Cidade Negra, Gravadora Sony, 1999.

brasileiro. Descobri, então, tratar-se da pedagogia tradicional. A partir desses conhecimentos pude refletir que pancadas não educam os seres humanos, e sim o diálogo, a compreensão e o compromisso com o “ofício de mestre”. Isso já no estudo das pedagogias progressistas, tendo como referência Paulo Freire e Miguel Arroyo.

No decorrer de toda essa história, percorri caminhos, trilhei estradas, muitas estradas. Concluí o ensino médio em 1986 e logo me inseri no mercado de trabalho. Em 1996 fui convidada por uma servidora da UnB a participar do “1º Seminário sobre a participação das instituições de Ensino Superior na Reforma Agrária” coordenado por um grupo de docentes e técnicos administrativos da Universidade de Brasília, em parceria com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Era um trabalho extra que perdura até os dias de hoje.

Constituiu-se então nesse Seminário, o Grupo de Trabalho de Reforma Agrária/CRUB, com o objetivo de conhecer as experiências das Instituições de Ensino Superior (IES) nessa área; promover o intercâmbio de informações detectando dificuldades e êxitos comuns às experiências; traçar os princípios gerais de atuação conjunta e levantar as principais linhas de trabalho e por último consolidar esforço com um Termo de Cooperação Científico e Tecnológico entre as IES através do CRUB/GT e o Ministério Extraordinário para Política Fundiária. De acordo com o Relatório Final, os objetivos foram alcançados exitosamente. Diante desse contexto e com a demanda estadual, municipal e local por um acompanhamento mais presencial nas ações consolidadas no Seminário, houve a necessidade de criar em cada IES um grupo de trabalho que atendesse as demandas locais, ficando o GT/CRUB para as demandas Estaduais. Surgiu então a criação do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, vinculado ao Decanato de Extensão (GTRA/DEx), com o objetivo de acompanhar, apoiar e implementar tais ações no âmbito da Reforma Agrária proposta durante o Seminário.

A criação desse grupo traduz-se na agenda de novas ações e de políticas públicas para a promoção do desenvolvimento do campo que dela derivaram. A Universidade de Brasília, por meio do GTRA/DEx contribuiu, assim, para incluir o campo no projeto de nação e na pauta de pesquisa das universidades brasileiras. Sua contribuição também foi fundamental no âmbito interno da UnB. Houve significativa ampliação do número de estudantes, de diferentes áreas do conhecimento, que assumiram o desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária nas áreas de Reforma Agrária no Entorno do Distrito Federal. Foi nessa jornada de atividades ligadas à Reforma Agrária, que eu, como membro da equipe do GTRA/DEx, comecei a me inserir na vida acadêmica, tive a oportunidade de fazer uma graduação em Pedagogia, cujo tema da monografia foi “Políticas Públicas de Educação do Campo”, concluída em 2006 e uma especialização Lato Sensu em Psicopedagogia em 2007. Esses cursos contribuíram para que eu me inserisse cada vez mais nas atividades pedagógicas

Os 17 anos de atuação no GTRA/DEx, atuando como assistente administrativa e financeira rendeu-me uma vasta experiência em trabalhos burocráticos no serviço público. Sinto-me gratificada em ver alguns dos sujeitos do campo que participaram de cursos de

extensão, especialização e mesmo de capacitação, estar hoje em ascensão, emancipando-se e enriquecendo-se de conhecimentos teóricos e práticos, em busca da Reforma Agrária, da agricultura familiar e da Educação do Campo, no contexto atual da sociedade brasileira como uma política nacional de desenvolvimento do País. Pelo trabalho burocrático pude acompanhar muitas atividades pedagógicas participando de Seminários, Cursos de Formação, Oficinas didático pedagógicas, visitas a assentamentos, o que me aproximou e me despertou para compreender cada vez mais a Educação do Campo e suas especificidades, como política pública.

Vejo-me em estado de preparação para adentrar o universo da Educação do Campo especialmente na formação de professores e assim poder dar minhas contribuições para a formação desses sujeitos. Essa busca de conhecimento me permitirá retribuir aos povos do campo parte do que com eles aprendi, e, dessa forma, contribuir cada vez mais com sua luta.

Fui arrancada do campo, mas as minhas raízes permanecem lá. Foi este enraizamento na terra e na história que me instigou a desenvolver essa pesquisa direcionada às práticas docentes na escola do campo, bem como às implicações destas na formação dos sujeitos que vivem no campo e que resistem às tamanhas dificuldades existentes.

Consegui a duras penas chegar até aqui e quero testemunhar que há possibilidade de uma pessoa sair do estado de oprimido e emancipar-se por meio de oportunidades, esforço próprio e luta coletiva. Sabemos que o conhecimento é um dos maiores instrumentos que a classe trabalhadora pode ter e nesse sentido superar-se tanto como indivíduo tanto como classe. É nesse sentido que procuro superar as lacunas da minha formação e as dificuldades da vida pessoal.

1. INTRODUÇÃO

Estudar a formação de educadores do campo, dentro da realidade que envolve a sociedade e o campo brasileiro, com um modo de produção excludente, exige uma compreensão da luta histórica desses povos pelos seus direitos, em especial, a luta por educação e escola, vinculada à Reforma Agrária. Esses povos, que sempre estiveram à margem da sociedade e excluídos dos seus direitos, vivem as contradições do próprio campo brasileiro e da sociedade como um todo sob o comando do modo de produção capitalista. Nesse contexto de lutas e contradições, o campo coloca-se como espaço de resistência, em que a Educação do Campo (EdoC) e a formação de educadores vem se tornando uma realidade concreta. Neste capítulo introdutório apresento o tema, as questões e os objetivos da pesquisa; o contexto e os caminhos metodológicos; os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

1.1 Questões e objetivos da pesquisa

O presente estudo é desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa Ecologia Humana e Práxis Pedagógica, da área de concentração: Educação Ambiental e Educação do Campo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a prática educativa de um grupo de professores do Colégio Estadual Vale da Esperança, município de Formosa, Goiás, sendo dois deles formados, um em formação pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e três formados em outros cursos de Educação do Campo. Os objetivos específicos que dão sustentação à investigação são: analisar o currículo da LEdoC/UnB em relação à prática docente, gestão de processos educativos escolares e as metodologias desenvolvidas para atuar nas escolas do campo; analisar a percepção dos educadores do Colégio Estadual Vale da Esperança acerca da contribuição da Educação do Campo para a prática educativa e a gestão escolar e observar as práticas educativas dos professores do mesmo Colégio, no âmbito da gestão escolar e do ensino.

As questões orientadoras que possibilitaram a imersão no universo da pesquisa surgiram a partir da minha inquietação em compreender como esses sujeitos educadores, formados pela LEdoC/UnB e em outros cursos, colocam-se na realidade da escola do campo a partir da formação adquirida no curso específico e como sua prática pode promover a transformação e a melhoria do processo formativo na escola e na comunidade onde atuam.

Tais questões são:

- a) Como é a prática dos educandos formados pela LEdoC/UnB?
- b) Esses educandos conseguem exercer sua prática como gestores ou como docentes diferenciando-se do modelo capitalista da escola tradicional?
- c) Eles conseguem desenvolver os conteúdos utilizando os métodos específicos que atendam aos anseios e as demandas da realidade dos sujeitos do campo?

1.2 Contexto da Pesquisa - O Assentamento e o Colégio Estadual Vale da Esperança: história de conquistas

A escolha do Assentamento e do Colégio Estadual Vale da Esperança para desenvolver esta pesquisa deu-se pelo fato de congregar um grupo de egressos da LEdoC e de professores que vêm atuando em busca de um projeto dentro dos princípios da Educação do Campo; e também pela proximidade ao Distrito Federal e de melhor acesso via transporte coletivo.

O Assentamento Vale da Esperança está geograficamente localizado à margem direita do Rio Paranã, pertencendo à bacia do Tocantins, a 70 km da sede do município de Formosa, Goiás, com altitude acima de 600 metros. Por se tratar de latifúndio improdutivo, foi desapropriado após a ocupação da fazenda, em 15 de julho 1996 e regularizado em 1998 com 176 famílias assentadas vinculadas ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

De acordo com Xavier (2012), os pais decidiram que para o desenvolvimento da comunidade e a permanência das famílias no meio rural, a educação seria fundamental, uma vez que seus filhos se encontravam em casa de parentes na cidade de Formosa-GO para estudar. Iniciou-se então uma longa e penosa jornada com reuniões, audiências e mobilizações em órgãos públicos para a implantação de uma escola na comunidade. A partir dessas mobilizações, no segundo semestre de 1997 foram criadas no acampamento turmas de 1º ao 4º ano em uma antiga casa da fazenda desapropriada, com duas salas de aula e uma cantina, possibilitando assim, o atendimento as crianças dos moradores do acampamento. Posteriormente foram ampliadas essas salas para atender a crescente demanda.

Antes da desapropriação pelo INCRA, a terra pertencia a duas grandes fazendas. Hoje toda essa área pertence a três assentamentos: Vale da Esperança, Florinda e Água Viva, que

desenvolvem algumas atividades de forma integrada como lazer, cultura e projetos de agroecologia. A comunidade Vale da Esperança tem atualmente cerca de 178 famílias.

No início, os assentados viviam em associação criada com fins específicos para a organização do assentamento o que lhes dava força e poder de mobilização. As famílias se juntavam para discutir a organização social e da produção. Algumas famílias resolveram plantar tomate, abóbora, mandioca e hortaliças para sua própria subsistência. Outras sobrevivem de cesta básica, dos programas do governo federal e, ainda, de trabalhos esporádicos. De acordo com as visitas realizadas ao assentamento e em conversas com os moradores durante a pesquisa, foi possível perceber que essa é uma realidade que afeta a vida dessas famílias, sendo um dos principais fatores a falta de recursos e a pouca presença de políticas públicas, obrigando os assentados a buscarem sobrevivência na cidade de Formosa, atuando em cargos públicos municipais e estaduais, nas áreas de serviços gerais, comércio e serviços domésticos, ou em fazendas vizinhas.

Além do desenvolvimento econômico almejado pelas famílias acampadas, a educação formal sempre foi alvo de reivindicação em suas pautas de negociação. Criada a primeira sala de aula, ainda no acampamento, o sonho de todos era que as melhorias da comunidade não fossem somente econômicas, de infraestrutura, de produção, de comercialização e futuramente industrialização, mas principalmente o acesso à saúde e à educação, que são direitos básicos para todos, independentemente de onde moram. A participação efetiva das famílias nos primeiros anos foi fundamental para este desenvolvimento e conquistas da estruturação do assentamento e principalmente da escola, sendo que em poucos anos se formou a primeira turma do ensino fundamental.

Ao longo do tempo, a estrutura educacional conquistada juntamente com a infraestrutura gerou inveja, cobiça e desentendimentos, tornando-se um espaço de disputa por vínculo empregatício entre as lideranças e os dirigentes locais e regionais. Além das disputas internas, surgiram conflitos com os órgãos do poder público municipal e estadual, que viam e ainda veem a comunidade do Assentamento Vale da Esperança como nociva à política estabelecida no município e pelas velhas “raposas” da política regional (WASEN, 2009).

O Colégio Estadual do Assentamento Vale da Esperança, é um ponto de referência para as famílias assentadas e as que estão acampadas próximas, além de fazendas circunvizinhas. Estudam no Colégio 140 alunos e 14 (quatorze) professores sendo: 5 (cinco) da rede municipal de ensino e 9 (nove) da rede estadual. A escola atende às séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No período vespertino atende do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e a primeira série do Ensino Médio; no período noturno atende o oitavo ano do Ensino Fundamental e da primeira a terceira série do Ensino Médio. Os educandos desse colégio são filhos de caseiros das chácaras vizinhas e filhos de assentados do Assentamento Vale da Esperança, Assentamento Água Viva e do Assentamento Florinda. Este

último foi criado em 2008. “Os estudantes do Assentamento Água Viva percorrem, em média 30 km, os estudantes do Assentamento Florinda percorrem em média 20 km em um ônibus escolar para chegarem à escola” (XAVIER, 2013, p. 19).

1.3 Caminhos Metodológicos

Este item trata da abordagem qualitativa da pesquisa tendo como método de procedimento o estudo de caso. Essa abordagem possibilita ao pesquisador uma aproximação construtiva e interpretativa do real. “Seu caráter teórico significa a construção de modelos compreensivos sobre o que se estuda [...], tem passos singulares na análise dos dados e se vale de diferentes estratégias de investigação” (CRESWELL, 2010, p. 206).

O estudo de caso pareceu ser a forma mais aproximada da modalidade de abordagem adotada, por considerar os sujeitos e o contexto da pesquisa. André e Lüdke (1986, p. 17) entendem que “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

As autoras vão além e trazem as contribuições de Good e Hatt (1968 apud ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 17), quando estes afirmam que “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.” Trata-se, assim, de compreender um fenômeno em sua complexidade.

André e Lüdke (1986) apresentam algumas características do estudo de caso, das quais escolhemos duas que mais se aproximam da trajetória metodológica da pesquisa:

1. *Os estudos de caso visam a descoberta.* Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.
2. *Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.* Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa (p. 18-19).

Ao adentrar o contexto da pesquisa pude perceber a presença desses elementos à medida que compreendia cada vez mais a realidade a ser investigada, e relacionando-a ao referencial teórico inicial, e ampliando-o a partir dos dados coletados.

Para fundamentar o percurso metodológico na fase empírica, foi utilizado o método da observação participante em que o “pesquisador se coloca como observador de uma situação social” (MINAYO, 2007, p. 70), em relação direta com seus interlocutores e, à medida que convive com o grupo pode alterar seu roteiro de trabalho.

Minayo (2007) conceitua observação participante como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, tornando-se não apenas uma estratégia no conjunto da investigação, mas um método em si mesmo, para compreensão da realidade. Segundo André e Lüdke (1986, p. 26) a observação

[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘Ver para crer’ [...].

Trata-se de observar diretamente a realidade que, de acordo com André e Lüdke, aproxima o observador da ‘perspectiva dos sujeitos’. Segundo ainda essas autoras, “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 26).

Segundo Viana (2003), a observação pode ser utilizada de acordo com duas modalidades: ela pode ser ampla, abrangendo todo o período de permanência do observador no campo, ou pode ser seletiva, observando-se e descrevendo-se eventos determinados em função do problema de pesquisa. Foi utilizada, nesta pesquisa, a segunda modalidade citada.

Utilizou-se também na pesquisa a observação sistemática ou planejada. Barros e Lehfeld (1990, p. 54) afirmam que esta é realizada em condições controladas, por meio de instrumental adequado. Rudio (1990, p. 36) classifica-a como: ‘sistemática’, ‘planejada’, ‘estruturada’ ou ‘controlada’, destinada a responder a propósitos anteriormente definidos. Para esse autor qualquer processo de observação sistemática requer os seguintes elementos: planejamento e registro; objetivos definidos pelo interesse da pesquisa; instrumentos a serem utilizados; o campo e o sujeito da observação (o observador).

O planejamento de uma observação sistemática inclui a indicação do *campo*, do *tempo* e da *duração* da observação, bem como os *instrumentos* que serão utilizados e como serão registradas as informações obtidas. A indicação do campo serve para *selecionar, limitar e identificar* o que vai ser observado. E só pode ser definido quando se tem, para determiná-lo, a formulação de um problema,

enunciado na forma de uma indagação que deve ser respondida (RUDIO, 1990, p. 37).

Para o registro das observações, além do diário de campo, foram utilizados recursos como gravações eletrônicas, fotografias, entrevistas. A principal forma de registro foi o diário de campo.

O diário de campo como “principal instrumento de observação”, segundo Minayo (2009, p. 71) foi meu fiel companheiro em todos os momentos da pesquisa para que eu não perdesse momentos de falas, cenários e ações importantes para o meu objeto de estudo.

1.3.1 Procedimentos da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no período de maio a outubro de 2013.

Para cumprir a trajetória metodológica da proposta, foram adotados como eixos da pesquisa os três grandes princípios da organização escolar apontados por Freitas (1995): trabalho como princípio educativo, formação por área de conhecimento e gestão de processos educacionais e comunitários.

O autor destaca esses três pontos como aspectos centrais da organização do trabalho na escola capitalista, para superação desse modelo na escola dos trabalhadores. Lidos no sentido negativo, eles se apresentam como a ausência do trabalho como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento e a gestão escolar autoritária (FREITAS, 1995, p. 95).

Esses três princípios foram utilizados no decorrer de toda a pesquisa como referência para identificar em que medida os professores se apropriam deles por meio de sua prática pedagógica, na atuação de sua escola de inserção/atuação. No desenvolvimento da pesquisa estes princípios serviram como suporte para responder aos objetivos específicos, direcionando a investigação para questões concretas do dia a dia da escola, com reflexos na prática pedagógica, buscando-se observar ações que diferem a escola tradicional, capitalista, de subordinação e exclusão e as estratégias didáticas utilizadas para superar os princípios dessa escola.

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa professores da escola com experiência em Educação do Campo para dar ênfase nas estratégias de mudanças no sentido de uma escola do campo. Dessa forma, os critérios utilizados foram: ser egressos ou estudantes da

LEdoC, ou ter alguma outra formação anterior sobre a Educação do Campo e ter participado do Curso de Extensão Práticas Pedagógicas na Educação do Campo².

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram dois egressos da Turma II, uma estudante da turma IV da LEdoC; e três professores da mesma escola que participaram do curso de extensão citado, além de ter também formação em outros cursos de Educação do Campo, tais como: Pedagogia da Terra (UEG) e Magistério em Educação do Campo (MS); dentre estes últimos, uma professora ingressou na Turma VII da LEdoC (2013) durante o período da pesquisa. Esses interlocutores têm origem, vivem e trabalham no campo. Todos eles atuam no ensino fundamental e médio. Os dois egressos da LEdoC encontram-se nesse momento em atividades de gestão. Os demais encontram-se em atividades docentes.

Para preservar a identidade dos sujeitos foram atribuídos nomes de frutas e árvores existentes no cerrado na região: Pequi, Acerola e Ipê (LEdoC); Jatobá, Cagaita e Pitanga (outros cursos), totalizando seis interlocutores. As falas dos sujeitos entrevistados serão citadas no texto da mesma forma das citações dos autores.

No decorrer do texto, utilizamos as seguintes formas de designar os sujeitos da pesquisa: “Professores” todos os sujeitos pesquisados. “Egressos” professores formados na LEdoC e “Educandos”, quando se tratar no contexto da LEdoC ou da escola, sujeitos em formação.

1.3.2 Instrumentos utilizados na pesquisa

O momento da pesquisa de campo exige que o pesquisador seja cuidadoso na escolha das técnicas e instrumentos condizentes com a proposta do estudo, sua elaboração e aplicação. Severino (2007) entende que as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Elas podem ser utilizadas em pesquisas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias. É

² Este Curso de Extensão foi oferecido a partir do primeiro semestre de 2012, no Colégio Estadual Vale da Esperança, pela Universidade de Brasília/Decanato de Extensão/Licenciatura em Educação do Campo/LEdoC, e pelo Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC), em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O Curso faz parte de uma estratégia de formação continuada de apoio às práticas de educação do campo nas escolas rurais, tendo como objetivo capacitar educadores e gestores que atuem em escolas do campo, para que sejam capazes de ofertar uma educação contextualizada às realidades do campo. O público alvo são professores e gestores das escolas de Educação Básica localizadas nas comunidades de origem dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, que lecionem nas diversas disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade regular. (CURSO DE EXTENSÃO, 2012, p. 9).

importante ressaltar que esse momento exige do pesquisador a elaboração dos instrumentos de tal modo que eles possam colher informações que deem qualidade à análise desejada.

Para levantar dados sobre o primeiro objetivo específico da pesquisa, que foi analisar o Currículo da LEdoC em relação à prática docente, gestão de processos educativos escolares e as metodologias desenvolvidas para atuar nas escolas do campo, os instrumentos utilizados foram: a análise documental, observação participante e entrevistas com a Professora Coordenadora do Núcleo de Estudos Básicos (NEB). Foram analisados os seguintes documentos: o Currículo e o Projeto Político Pedagógico da LEdoC, ementas dos componentes curriculares do Núcleo de Estudos Básicos, planos de ensino, relatórios de inserção orientada na escola e de estágio curricular e monografias (turmas II). A observação participante foi realizada nos espaços pedagógicos onde são dadas as orientações para a prática docente, como os Seminários Integradores Tempo Comunidade e Tempo Escola, Seminários de Preparação do Tempo Comunidade, Seminários de Memória da Turma e Seminários de Avaliação, com a finalidade de explicitar as metodologias propostas para atuação nas escolas do campo.

Para levantar dados sobre o segundo objetivo específico, que foi analisar a percepção dos educadores da escola sobre a formação recebida na LEdoC e em outros cursos de EdoC, sua contribuição para a prática educativa e a gestão escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas eletronicamente, com os seis professores selecionados: três da formados/em formação pela LEdoC/UnB (dois egressos e um em fase de estágio curricular) e três formados em outros cursos de EdoC, como já foi mencionado, para obter dados sobre a sua compreensão a respeito da formação que receberam ou que ainda estão recebendo, a respeito dos princípios da Educação do Campo e como se desenvolve sua prática pedagógica na escola.

A entrevista, segundo Lakatos

é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico de um problema social. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária (LAKATOS, 2001, p.195-196).

Seguindo as recomendações de Lakatos (2001) e Szymanski (2004) fiz minha apresentação pessoal à instituição de origem e o tema a ser pesquisado, a proposta e as intenções da pesquisa. Solicitei permissão para a gravação da entrevista, assegurando o direito de anonimato, acesso às gravações e análises e abertura à possibilidade de os entrevistados fazerem perguntas quando desejassem também conforme recomenda Szymanski. O fato de conhecer parte dos pesquisados mais de perto (os da LEdoC) e

conhecer os outros professores por visitas realizadas à escola anteriormente a pesquisa, possibilitou esse contato face a face e a obtenção das informações necessárias em um clima de confiança e de parceria.

Para levantar dados sobre o terceiro objetivo específico, que foi observar as práticas educativas dos professores no Colégio Estadual Vale da Esperança no âmbito da gestão escolar e do ensino, foi utilizada a técnica de observação participante, com os seguintes instrumentos de registro: Diário de Campo e registro fotográfico das práticas educativas observadas no âmbito da gestão escolar e do ensino.

Os roteiros utilizados para a coleta dos dados encontram-se ao final do trabalho e são: Apêndice A - Roteiro para a análise dos documentos da LEdoC/UnB; Apêndice B - Roteiro de entrevista semiestruturada para egressos e estagiária da LEdoC/UnB; Apêndice C – Roteiro de entrevistas semiestruturada com professores de outros cursos que atuam na mesma escola; Apêndice D - Roteiro de observação.

1.5 Descrição dos capítulos

Utilizo o capítulo 1 para apresentar as questões e os objetivos da dissertação. Faço uma síntese sobre a história do Assentamento e do Colégio Estadual Vale da Esperança: história de conquistas; e dentro dos caminhos metodológicos descrevo os procedimentos e os instrumentos utilizados na pesquisa.

O capítulo 2 faço um breve histórico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, uma história de conquistas nas políticas públicas para a Educação do Campo e, principalmente, a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade. Ainda dentro desse capítulo um passeio pelo currículo adaptado à realidade dos sujeitos, utilizando para isso os conceitos de Arroyo e Caldart; com o auxílio de Rodrigues (2010) a formação por área do conhecimento; em Queiroz (2004) e Barbosa (2012) uma ida à Pedagogia da Alternância como mediadora do conhecimento para os sujeitos do campo.

No capítulo 3, a construção político pedagógica da escola do campo, dialogo com os autores Sá; Molina (2012) e Freitas (2008) para compreender as necessidades de se ter uma escola propriamente dita do campo e que atenda as especificidades dos seus sujeitos, uma escola que se diferencia daquela escola excludente, que dita regras, que oprime e que atende apenas uma parte dos interessados.

No capítulo 4, apresento a análise e interpretação dos dados da pesquisa, utilizando os três eixos: trabalho como princípio educativo em que foi feita uma análise do princípio da organicidade e da auto-organização e o trabalho pedagógico e suas formas de avaliação; a interdisciplinaridade formação por área do conhecimento, complexos de estudos e atividades do estágio docente e a gestão escolar.

Por fim, as considerações acerca do estudo, os elementos que contribuíram para a compreensão do questionamento inicial e outros que surgiram durante a trajetória da pesquisa. As respostas foram esclarecedoras do objeto da pesquisa e outras serviram para elencar elementos que venham contribuir para uma formação cada vez mais direcionada aos sujeitos do campo.

2. A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UnB

Este capítulo apresenta o histórico da Educação do Campo e a Licenciatura em Educação do Campo como política pública, fruto da luta dos movimentos sindicais e sociais pelo acesso a uma educação específica para os sujeitos que vivem *NO* e *DO* campo. Ao fazer uma incursão nessa história apresentamos a LEdoC como um dos elementos significativos da luta pela Educação do Campo e a sua contribuição para que essa Educação possa se efetivar, dando materialidade a essa política. O capítulo inclui os seguintes tópicos: Histórico da Educação do Campo; a Licenciatura em Educação do Campo da UnB; currículo adaptado à realidade; formação por área de conhecimento e a alternância como mediadora do conhecimento.

2.1 Histórico da Educação do Campo

A demanda por Educação do Campo surgiu na década de 80, com o avanço das lutas pela terra e com a crescente necessidade dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de conquistarem o direito à educação e à igualdade de acesso ao conhecimento. É nesta década, com a redemocratização da educação no país, que tem início um processo de inovadoras práticas educativas com raízes nas propostas de Educação Popular, geradas pelos movimentos sociais do período pré-ditadura.

Os movimentos sociais e sindicais do campo vêm, por meio de suas organizações e entidades populares, desde essa época, e cada vez mais, tomando consciência de seus

direitos e participando ativamente da construção de um modelo de educação que atenda às necessidades dos camponeses.

O termo “Educação do Campo” traz importantes significados, fazendo uma crítica à Educação Rural. O campo é compreendido como “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 3).

De acordo com Santos (2012, p. 44), “a educação do campo no panorama brasileiro é um caminho de construção contínua e requer que estejamos conscientes, o mais amplamente possível, sobre como se deu esse processo histórico, de modo que se efetive como um elemento político”. Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com os Movimentos Sociais, sindicais e populares que estão buscando construir um projeto de país onde os sujeitos do campo possam viver com dignidade e respeito em sua diversidade.

No contexto dessas lutas, o direito dos povos do campo à educação inclui os processos formativos. Como afirma Caldart (2002, p. 29) “o movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo;”

Sendo assim, um dos principais fundamentos da EdoC é construir processos pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo, vinculados à construção de outro modelo de desenvolvimento, não mais ao modelo capitalista de subordinação, de sustentação do agronegócio para atender à demanda capitalista mas, sim, um modelo de agricultura familiar camponesa, que se constitui na principal fonte de geração de emprego e renda para os pequenos produtores.

A Educação do Campo vem para resgatar uma dívida histórica com os sujeitos do campo, com o intuito de que os processos educativos escolares possam valorizar e contribuir para preservação das suas especificidades culturais, econômicas, religiosas, sociais e garantam o efetivo direito a escolarizar-se.

Ao mesmo tempo em que a educação começou a ser demandada pelos sujeitos do campo, surgiu a necessidade de discutir políticas públicas envolvendo universidades, secretarias de educação municipais e estaduais, e outros órgãos públicos federais com o propósito de conceber uma educação básica voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam no campo.

Um dos grandes marcos iniciais para o entendimento desse processo histórico foi a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I

ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), realizado entre 28 a 31 de julho de 1997, em Brasília, com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que juntos trabalharam na elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo, procurando avaliar e trocar experiências entre os diferentes níveis de escolarização do campo (MOLINA, 2003).

O objetivo do I ENERA era refletir e mobilizar o povo do campo em favor de uma educação que levasse em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, a especificidade do campo, que “tenha um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1999, P. 14).

Desse encontro participaram cerca de 700 pessoas entre assentados, acampados, educadores e representantes de universidades e de instituições que apoiam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, ou com ele têm parceria. O eixo de reflexão situou-se sobre os problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. O foco da análise contemplou da educação infantil à educação superior, tendo como ponto de partida experiências que eram fruto de concepções pedagógicas desenvolvidas pelos militantes do MST (MOLINA, 2003).

No I ENERA gestou-se o que viria a se tornar uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, instituído em abril de 1998, com o objetivo de fortalecer a Educação nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo.

De acordo com Santos (2012), o PRONERA foi a condição concreta para a implementação de ações no âmbito da educação de jovens e adultos e preparação de educadores com visão e prática pedagógica a partir do campo, sob novos parâmetros e a possibilidade de, a partir daí, afirmar-se um novo paradigma educacional.

Após a criação do PRONERA, realizou-se em julho de 1998 a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo - I CNEC, que reafirmava as questões postas pelos sujeitos da Reforma Agrária, mas trazia à cena novos atores, como os pequenos agricultores, as mulheres, os quilombolas, os atingidos por barragens, e a juventude rural.

Os anos que se seguiram, de 1998 a 2004, foram de intensa atividade. As universidades públicas brasileiras vêm, desde então, por meio do PRONERA, ofertando cursos para os sujeitos do campo em diferentes áreas do conhecimento. Em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo – II CNEC, momento em que, pensando na superação da dicotomia campo e cidade, urbano e rural, ampliaram-se os grupos

organizados, as universidades, e as representações governamentais, bem como a concepção de educação para atender a demanda vinda dos sujeitos do campo.

As Conferências tiveram como propósito ampliar a luta pela Educação do Campo e inserir os trabalhadores do campo na educação básica, em todas as etapas e modalidades: na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; nas universidades públicas brasileiras, na graduação e na pós-graduação, uma vez que o campo também necessita de profissionais qualificados para atuar em sua própria realidade. Tanto a I quanto a II CNEC foram realizadas nesta perspectiva, e na sequência outros eventos de iniciativas populares, acadêmicas ou governamentais, concorreram para aquele fim.

Ainda no período de 2004 a 2008 muitas atividades voltadas para a implementação da Educação do Campo foram realizadas. O II Seminário de Educação do Campo (2004); a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação-MEC (2005); a criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no INCRA/MDA (2006); os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em praticamente todos os Estados brasileiros, nos anos de 2005 e 2006; os dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo realizados na Universidade de Brasília (2008 e 2010); a criação do Programa Saberes da Terra (2005) e a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo-PROCAMPO (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2012), o PROCAMPO é resultado positivo e construtivo, pois sua base de proposição e elaboração questiona os tradicionais programas de formação destinados aos educadores do campo, por meio do Pró-Formação³ e Pró-Licenciatura⁴, programas conderados pelos movimentos sociais como precários e insuficientes para dar conta do grau das novas necessidades estabelecidas pelas lutas sociais nas quais os sujeitos do campo se encontram envolvidos.

Em novembro de 2006, o MEC decidiu então convidar as universidades para a realização de projetos-piloto para a formação de educadores que atuassem na Educação Básica em escolas do campo com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A proposta era de implementação de um Curso de Graduação - Licenciatura em Educação do Campo para atender à demanda formulada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de

³ O Pró-Formação, Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país.

⁴ O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. O objetivo é melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. O programa toma como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia sirva de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica (site MEC).

Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), endereçada à Universidade de Brasília mediante carta-convite datada de 3 de novembro do mesmo ano.

O Curso destina-se a formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuíam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações 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.

Simultaneamente, o curso pretende contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo. Dessa forma, insere-se num esforço de afirmação da Educação do Campo como política pública, em um processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

2.2. A Licenciatura em Educação do Campo da UnB

No contexto acima descrito nasce a Licenciatura em Educação do Campo, um novo curso de graduação que vem sendo implantado desde 2007, pelas universidades públicas, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação SECADI/MEC, voltado especificamente para formar sujeitos que atuam no campo como educadores e educadoras de escolas e outros espaços educativos.

Na Universidade de Brasília o curso começa a ser ofertado em 2007 e torna-se um curso regular, sendo aos poucos assumido pela Universidade, com entrada anual de 60 estudantes. Atualmente, a UnB tem três turmas já formadas, e quatro turmas em andamento, com intensa atividade nas comunidades rurais de origem dos estudantes.

Para tanto, é necessário compreender os fundamentos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC – UnB), uma vez que a dinâmica do curso estabelece novos olhares evidenciados como princípios orientadores no próprio Projeto Político Pedagógico.

O processo de conquista dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo representa um dos desafios na construção e na implementação da Educação do Campo como política pública para os sujeitos que vivem no campo, demandando rupturas com as

tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento e com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade (CALDART, 2007).

O PPP da LEdoC – UnB indica que o curso foi criado visando a formação de estudantes que tenham o ensino médio concluído mas que não tenham formação em nível superior, de professores em exercício nas escolas do campo e também outros profissionais da educação que atuem em centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

O curso propõe novas bases para o desenvolvimento do processo formativo e novas práticas pedagógicas, fundadas na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia Socialista e no princípio da Alternância. Tem como premissa a organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do método para o qual estão sendo preparados e a relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção do conhecimento (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

Dessa forma, o curso propõe uma experiência inovadora na formação de educadores do campo através do trabalho pedagógico interdisciplinar, onde os componentes curriculares são organizados dentro de quatro áreas do conhecimento (em contraposição às disciplinas fragmentadas): Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Até o momento, o curso da UnB oferece apenas duas áreas de conhecimento: Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática.

A carga horária prevista para o Curso é de 3.525 horas/aula e 235 créditos, integralizados em oito etapas (semestres). Funciona em regime de alternância, com etapas presenciais equivalentes a semestres. Busca integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde vivem e onde se encontram as escolas do campo.

Sendo assim, faz-se necessário utilizar dois tempos educativos em alternância: o Tempo Escola, realizado na Universidade quando se cumpre uma parte da carga horária dos componentes curriculares; e o Tempo Comunidade, que completa a carga horária do semestre, tempo/espaço onde os educandos realizam atividades de estudo, pesquisa e intervenção na sua realidade. Trata-se, portanto, de dois tempos articulados que envolvem prática, teoria e prática. Essa articulação ocorre por meio da alternância integrativa ou alternância real que

não se limita a uma sobreposição de um tempo sobre o outro, ou uma aproximação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade, nem tão pouco, a simples aproximação da teoria com a prática. A integração acontece mediante uma profunda relação do Tempo Escola- (TE)

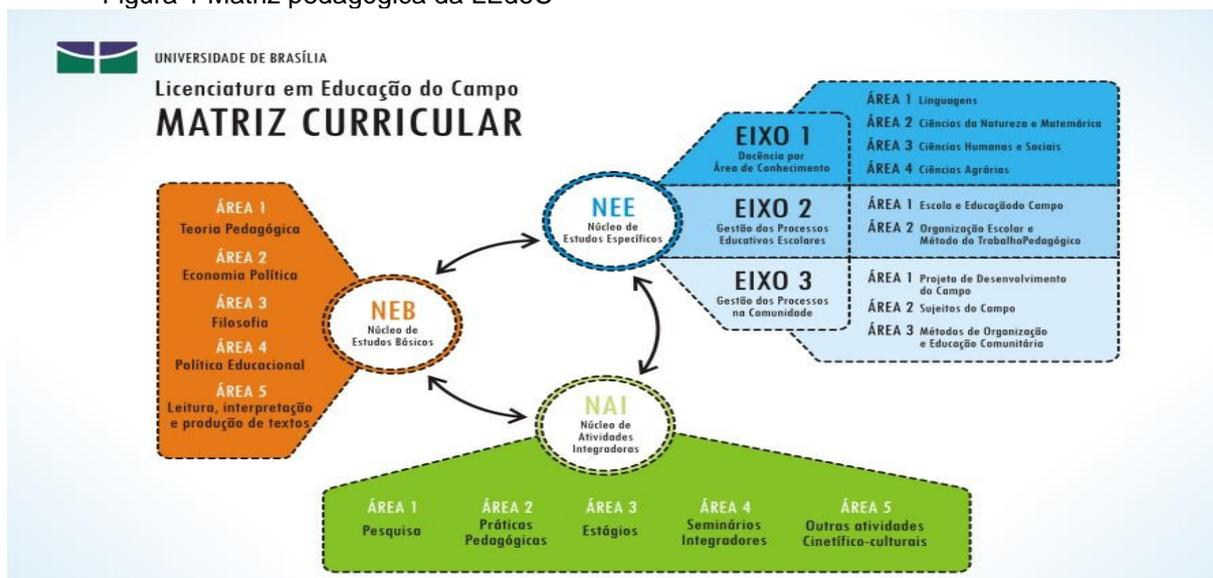
com o Tempo Comunidade – (TC), em um movimento dialético no qual, os dois tempos se intercomunicam, de modo que, a formação seja contínua em espaços diferenciados, ou seja, acontece uma dinâmica de formação permanente, tanto no TE, quanto no TC (SANTOS, 2012, p. 55).

Isso requer uma articulação entre a teoria e a prática para que haja uma ação concreta, o que significa privilegiar o processo, ao invés dos conteúdos. A prática é aqui compreendida como enfrentamento das questões que se apresentam no dia a dia desses sujeitos, sejam eles educadores egressos, em formação, famílias, comunidade. Portanto, não se trata de um simples fazer, da atividade pela atividade, mas de desenvolvimento e aplicação de conhecimento teórico, em busca de uma práxis transformadora. Nesse sentido, o PPP da LEdoC traz em seus fundamentos teóricos conceituais elementos que propiciem essa práxis, como a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a alternância, permitindo um contato dos licenciandos, no sentido de “trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo dos educadores docentes e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo (PPP, 2009, p. 19).

Pistrak ressalta a “necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético” (2000, p. 134). Trabalho e educação andam juntos em sua concepção e os conteúdos vêm da prática social, uma vez que, a escola capitalista não considera o trabalho como expressão do humano. É nas relações sociais que os sujeitos tomam consciência do seu papel na sociedade.

O desenho da matriz curricular explicita a proposta de articulação, organizando os componentes curriculares por Núcleos, Áreas e Eixos.

Figura 1 Matriz pedagógica da LEdoC



Fonte: Projeto Político Pedagógico da LEdoC/UnB 2009.

Segundo Barbosa (2012) “é importante salientar que o modo como se organiza esse Curso, o método com o qual foi construído, compõe um mosaico de vários elementos e que a eliminação ou substituição de qualquer um deles altera o todo”. Como assim? O Curso não é estático, está em constante movimento. As ações também requerem ajustes e, muitas vezes surgem demandas, há necessidade de criação de outras disciplinas que venham a atender às demandas dos estudantes e até mesmo ajustes necessários para atender as especificidades que o curso propõe.

Sendo assim, e com base nesta afirmação, observa-se que a experiência da LEdoC/UnB já se desenvolveu bastante, ao longo dos seus sete anos de existência, em relação aos princípios que constam do PPP. Neste sentido, é preciso olhar o curso dialeticamente, como um resultado das forças que atuam interna e externamente sobre ele. É um permanente movimento em que atuam novos profissionais, novos contextos e novos estudantes. O curso vai tomando novas formas para adequar-se à dinâmica que se lhe apresenta.

Deve-se, no entanto, manter o olhar no PPP como uma referência, mesmo porque já está havendo a necessidade de reformulação, alterações e adaptações para atender as demandas existentes do curso (debates que vem sendo realizados nas reuniões do colegiado do Curso, conforme consta de suas Atas, destacando-se aqui a reunião registrada na ATA de 07/11/2013). O PPP em si é uma proposta que contém limites, fruto de um momento histórico cujas forças políticas também estiveram presentes em sua definição, porém é preciso estar em constante diálogo com ele.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a estratégia da Matriz Curricular visa superar a fragmentação do conhecimento de forma interdisciplinar, organizando os componentes curriculares a partir de três Núcleos estruturantes.

No **Núcleo de Estudos Básico (NEB)** estão as disciplinas de formação político-pedagógica: Economia Política, Filosofia, Políticas Educacionais, Teoria Pedagógica, Leitura, Produção e Interpretação de Textos, que correspondem à formação básica para todos os estudantes, permitindo-lhes um conhecimento mais amplo sobre a dinâmica da Educação do Campo, como sujeitos de direito ao conhecimento. Foi constatado na ementa do componente curricular Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico (OMTP) e Prática Pedagógica (primeira reunião de preparação, LEdoC II Etapa IV 27.06.2010) que os educandos receberam orientações para atuarem em suas comunidades e escolas de inserção, a fim de que pudessem socializar os conhecimentos adquiridos/construídos. Ao mesmo tempo foram orientados para análise de práticas a serem desenvolvidas nessas comunidades e escolas.

Os conteúdos do NEB trazem uma compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida social; a compreensão teórica da realidade do campo no Brasil hoje, e a postura de cuidado com o desenvolvimento humano integrado ao desenvolvimento da natureza. Eles trazem, também, a compreensão das principais correntes de pensamento filosófico e científico que influenciam o pensamento pedagógico e a identificação de concepções que têm sido referência na construção da Educação do Campo.

O NEB pretende, ainda, promover a capacitação teórico metodológica para implementação de estratégias pedagógicas e, mais amplamente, para a condução de processos educativos que articulem projetos sujeitos e interpretação da realidade específica. A compreensão desses conteúdos deve levar à capacidade de iniciativa na solução de problemas concretos e à capacidade de organização e planejamento de uma intervenção coletiva em determinada realidade. Contribuem, por fim, para desenvolver a fluência na comunicação oral e escrita (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

O **Núcleo de Estudos Específicos (NEE)** é composto por três Eixos, sendo o primeiro relacionado à área de habilitação em que os educandos foram formados, e cujos componentes são oferecidos desde a primeira etapa do Curso. Nesse Eixo, os educandos adquirem a compreensão da lógica do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar no modo de produção da ciência e no modo de organizar o estudo e o ensino por área do conhecimento, além de habilidades didático-metodológicas para organizar/desenvolver atividades de ensino na escola ou nas comunidades que realmente atendam as suas necessidades. Preparar para a vida, portanto, perpassa também o processo formativo desenvolvido na escola e ultrapassa um sentido individualista, em que caberia ao educando estabelecer a relação de sua formação com a realidade social e econômica (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

O Eixo 2 do NEE, Gestão de processos Educativos Escolares, é entendido 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.

A grande transformação histórica a ser feita na escola é a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento da cada idade nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola.

O Eixo 3 do NEE, Gestão de Processos Educativos Comunitários, define as linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade e dos alunos.

Atualmente os estudantes vivenciam momentos na comunidade a partir do componente curricular Conflitos Estruturais Brasileiro e Educação Popular (CEBEP), cuja proposta, segundo Villas Bôas (2011, p. 318) “é lidar com os problemas ou os conflitos estruturais do País, em chave articulada, com o foco em três aspectos concomitantes: o conhecimento histórico, a apropriação teórica e o aprendizado de metodologias específicas para lidar com as questões” que as diversas situações exigem. Para trilhar esses caminhos os estudantes trabalham com os eixos que orientam a sua inserção na comunidade como, por exemplo, a educação popular, soberania alimentar, juventude do campo e luta de classe. Esses eixos são as referências para análise da realidade vivida pelos estudantes, oportunizando uma reflexão sobre sua ação na comunidade (PROF^a COORDENADORA DO NEB/LEDOC, 2014)⁵.

Essas atividades realizam-se durante o Tempo Comunidade, que se divide em Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC) Na atividade de IOE encontram-se, desde a primeira etapa da LEdoC, os inventários propostos por Freitas (2010), que possibilitam a pesquisa e o estudo sobre a comunidade e a escola, e posteriormente servirão de referência para o estágio, pois poderão ser relacionados com os conteúdos escolares. Na IOC as atividades são desenvolvidas pelo componente CEBEP, que privilegia as ações na comunidade. Atualmente acontece o Seminário de Estágio e CEBEP, onde os professores do Núcleo Básico buscam a interlocução entre escola e comunidade. Este seminário teve início no segundo semestre de 2013, e por ter gerado bons resultados permanece (IDEM).

A participação dos jovens e da comunidade nos processos educativos e decisórios no contexto escolar pode se efetivar em várias dimensões, desde os processos educativos vivenciados em sala de aula, como no planejamento e desenvolvimento de ações de cunho político, cultural e esportivo, ou em outras perspectivas que se apresentem relevantes e que atendam às especificidades da unidade escolar e da comunidade.

⁵ Comunicação oral por ocasião da defesa do mestrado (07.04.2014)

Tanto as ações do Eixo 2 como as ações do Eixo 3, na realidade, não podem correr separadamente mas, sim, devem atuar integradamente, de forma homogênea e interdisciplinar, desde o início do curso, para garantir a organicidade do processo educativo. Partindo do princípio de que cada escola possui uma realidade específica, a gestão escolar é entendida como uma atividade que propõe processos de planejamento que incorporem os diferentes olhares presentes no dia a dia da unidade escolar.

Dessa forma, através da efetiva participação de pais, alunos, professores e colaboradores nas decisões sobre o rumo da escola de forma participativa, os mesmos contribuirão no processo de construção de uma escola verdadeiramente autônoma e democrática no âmbito dos trabalhos coletivos.

O **Núcleo de Atividades Integradoras (NAI)** contempla cinco áreas de formação, dentre as quais destaco as Práticas Pedagógicas, os Estágios e os Seminários Integradores.

De acordo com o PPP, há uma participação/acompanhamento/mediação permanente do corpo docente do Curso junto ao processo didático-pedagógico com os estudantes, oportunizando condições para que estes desenvolvam as competências pessoais e profissionais necessárias e comuns a todo educador em cada área de conhecimento. De acordo com Garrido e Lima,

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (GARRIDO; LIMA, 2004, p. 88).

Essa mediação deve favorecer o diálogo e a interação entre a escola e a comunidade onde atuam os educandos para que eles possam exercer uma prática pedagógica significativa e refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática docente.

Portanto, de acordo com a pesquisa de Barbosa (2012), a Matriz Curricular é uma referência. Ela está em permanente discussão e precisa de modificações; a Matriz contribui para uma articulação entre os Núcleos e os Eixos e favorece a articulação com a prática concreta dos estudantes, ou seja, com a sala de aula, com o processo da alternância, e em cada um dos Eixos e habilitações e os tipos de Estágios que são feitos.

A dinâmica do Curso conduziu, por exemplo, a uma articulação entre as disciplinas Teoria Pedagógica (NEB) e Práticas Pedagógicas (NAI), ligando os questionamentos que os educandos trazem de suas comunidades/escolas às referências teóricas que permitem compreender essa realidade. Os professores de Prática Pedagógica e de Teoria Pedagógica

trabalham em conjunto numa programação única e fazem uma sequência pedagógica articulada.

Segundo depoimento da professora Coordenadora do NEB/LedoC (2013), percebe-se que a articulação entre esses dois componentes curriculares é um avanço interdisciplinar sobre o PPP. Ocorre uma relação entre as duas disciplinas com certa facilidade, mas não necessariamente ocorre com facilidade em outras disciplinas. As relações de interdisciplinaridade nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e de Linguagem, por exemplo, são relações mais difíceis em vários aspectos. As experiências de junção dos conteúdos nessas áreas ocorrem mais em nível de Estágio, nos trabalhos dos docentes em sala de aula, juntando pontualmente um conteúdo ou outro, mas não tem ocorrido como planejamento, como ocorre com Teoria e Prática Pedagógica que fazem o planejamento juntos.

Ainda segundo a professora, o que tem ocorrido de maneira mais visível na dinâmica do Curso são iniciativas interdisciplinares de alguns docentes que se reúnem para trabalhar juntos e algumas iniciativas dos estudantes das áreas específicas que conseguem se reunir com mais facilidade. Utilizam, por exemplo, textos de CIEMA para trabalhar interpretação nas aulas de português. Essa forma é mais fácil, uma vez que os docentes e os discentes conseguem usar os textos ou o teatro para trabalhar conceitos de ciências, e ao mesmo tempo trabalhar um conteúdo da área de linguagem.

Nesta perspectiva, percebe-se que a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida e tomada de decisões, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão.

2.2.1 - Currículo adaptado à realidade

A concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses, enfatizando o campo como lugar de trabalho, de moradia, lazer, sociabilidade e identidade. O campo é visto como um espaço de construção de novas possibilidades de reprodução social contra-hegemônica que demanda uma formação diferenciada para os sujeitos do campo. Segundo Arroyo (1999, p. 7), “os conteúdos, os calendários e o material didático devem ser adaptados às condições de vida do meio rural”.

O Artigo 28 da LDB também cita a necessidade da oferta de educação básica para a população rural, apontando que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Dessa forma, o educador deve ser formado a partir de sua realidade, adquirindo conhecimentos pedagógicos, metodológicos e teóricos voltados para sua especificidade, resgatando conhecimentos e valores que possam trabalhar e ampliar a compreensão sobre a realidade do campo.

Neste sentido, muitas experiências educativas estão se voltando ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tanto no que se refere à luta pela ampliação do acesso à escola de qualidade, quanto na defesa de projetos pedagógicos organizados a partir das suas experiências e das especificidades das escolas do campo.

Arroyo ressalta a importância de fazer um questionamento sobre o que se ensina e como se ensina, sobre a organização escolar e curricular, reconhecendo os educandos como sujeitos da ação educativa (ARROYO, 2006, p. 53).

Ao longo da história da educação brasileira, a formação dos que vão atuar em escolas no e do campo não tem recebido a devida atenção por parte das políticas públicas. Simplesmente eles recebem uma formação para uma escola ideal, com aluno ideal, para atuar na zona urbana. O campo não faz parte do currículo e muito menos de sua formação. “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código dominante” (SILVA, 2011, p. 35).

Assim, segundo Arroyo, do mesmo modo que o currículo urbano é transportado para o campo, a formação do professor segue o mesmo caminho. O autor pergunta: “o que leva o docente a se dedicar com eficiência a ensinar sua matéria? É a crença, o valor dado, a importância dada a essa aprendizagem para um dado ideal de ser humano, para um projeto de sociedade”. (2000, p. 81).

A forma de inserção e abordagem das disciplinas em um currículo escolar é em si mesma indicadora de uma opção pedagógica que pode propiciar ou não ao aluno a construção de um conhecimento fragmentado ou orgânico. Sua construção deve ser olhada a partir de novos ângulos, análises e perspectivas que desmistifiquem o sentido homogêneo de sua apreensão, na produção do saber e de suas práticas.

Surge então a necessidade de se pensar em currículos específicos para a formação dos educadores que atuam no campo e uma metodologia apropriada a esta formação, como é o caso da LEdoC/UnB.

De acordo com Barbosa (2012), a proposta metodológica do Curso da Licenciatura propõe-se a fortalecer o protagonismo dos estudantes, para que deixem de ser apenas executores de tarefas e passem a ter em suas mãos a decisão sobre o que fazer, como e quando agir nas suas escolas de inserção e comunidades como agentes transformadores.

A formação na LEdoC/UnB vem tentando atender às demandas vindas das necessidades dos sujeitos do campo, dentro da suas especificidades. Com as duas primeiras turmas já formadas, esses protagonistas estão começando a implantar, em coletivo com suas comunidades, ações direcionadas às suas necessidades e especificidades, acreditando que podem dar início à transformação da sua realidade, à sua emancipação e que possam lutar contra o poder hegemônico que os escraviza e os tornam sujeitos sem voz e sem vez dentro do seu próprio universo.

2.2.2 - Formação por área do conhecimento

Conforme já foi dito, o que diferencia esse Curso de outras licenciaturas é sua metodologia e seu currículo diferenciado, pensado e adaptado à realidade dos sujeitos que vivem no campo para que, nessa perspectiva, possam dar conta de pensar a educação a partir de uma lógica de totalidade. Como já mencionado, o currículo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, adota estratégias da multi, inter e da transdisciplinaridade, utilizando princípios da diversidade como elementos teóricos e metodológicos para romper com a fragmentação entre as disciplinas (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

Dessa forma, a compreensão que se tem é que a formação docente por área de conhecimento na LEdoC é que o educador formado nessa perspectiva possa dar conta de pensar a educação a partir de uma lógica integrada e de totalidade. Sendo assim, Caldart sublinha que

[...] a discussão ou elaboração específica sobre a formação para a docência por área, deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos que leve à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (CALDART, 2010, p. 129).

A partir de tal pensamento, surge a necessidade de uma ação coletiva e reflexiva por parte dos docentes, uma vez que exige uma fundamentação que não é individualizada, e sim coletiva, construída não apenas no ambiente da sala de aula, mas articular em diferentes processos que integram a formação humana numa visão ampliada de mundo e sociedade.

Para essa realidade, afirma Rodrigues (2010), que “somente por meio de alterações nos processos formativos dos educadores será possível efetivar transformações no cotidiano das escolas”. Para o autor, o conhecimento deveria ser ensinado de modo a capacitar os educadores a enfrentarem o inesperado e a incerteza e a modificarem seu desenvolvimento ao longo do tempo.

O PIBID⁶ Diversidade na LEdoC/UnB funciona dentro de uma perspectiva de incentivo à formação por área. Sendo uma política pública que visa consolidar e reforçar as ações de formação de educadores, o PIBID Diversidade veio contribuir com essa formação na LEdoC/UnB, uma vez que, tem dado relevante contribuição, pois sua forma de organização tem oportunizado a concretização dos princípios da Educação do Campo nas escolas básicas do campo nas quais se inserem os estudantes.

O Programa prevê ações e atividades em diferentes áreas dos componentes ministrados na Escola de Ensino Básico, levando em consideração as especificidades da formação para a diversidade desenvolvida em escolas públicas do campo, visando o fortalecimento da formação inicial e vislumbrando a melhoria da Educação Básica nesse contexto (MEC/CAPES/SECADI - PIBID Diversidade, Edital nº. 002/2010).

A proposta inicial é a integração entre a escola e a universidade, partilhando a prática e a teoria no processo de ação-reflexão-ação. E buscando, ainda, práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares. Busca fortalecer a formação docente por meio de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados e com frequência regular.

A concessão de bolsas se justifica pela absoluta necessidade de que todos os estudantes recebam apoio para permanecer no Curso evitando-se, assim, um processo de evasão, tendo em vista uma série de dificuldades decorrentes da condição camponesa e suas especificidades.

Dessa forma, o PIBID Diversidade veio fortalecer as ações que a LEdoC/UnB vem desenvolvendo nas escolas do campo durante o Tempo Comunidade, interdisciplinando as duas áreas do conhecimento: Linguagem e Ciências da Natureza e Matemática (PIBID/LEdoC/UnB. Ações de Planejamento. Documento Interno. Brasília: FUP/UnB, 2011).

⁶ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI-MEC.

Desfragmentação curricular e reorganização interdisciplinar do trabalho docente são, portanto, aspectos fundamentais para a proposta de formação da LEdoC/UnB, e se encontram contemplados na realização das atividades integrantes do PIBID, onde são incorporadas ações de incentivo a docência para os futuros educadores

Essas ações são propostas pelos coordenadores de área para serem desenvolvidas nas comunidades de origem dos educandos, ficando apenas como sugestão, uma vez que os estudantes têm condições de criar atividades pedagógicas de acordo com a necessidade da escola e da comunidade.

Na área de Linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Teatro, Artes) os estudantes têm a possibilidade de trabalhar com oficinas sobre o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com base em conhecimentos da Sociolinguística (variações fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilística), focalizando as variedades linguísticas (regional, social e generacional) e a variedade da leitura e da escrita em uso nos diferentes contextos sociais, observando o contínuo da oralidade e do letramento (PIBID/LEDOC, 2011).

Segundo Rojo, a leitura, a escrita ou a produção de textos envolvem uma multiplicidade de capacidades ou competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica, e ao longo da vida (ROJO, 2009, p. 83).

Durante o TC os educandos podem trabalhar utilizando oficinas de letramento: leitura, interpretação e produção de gêneros discursivos da comunidade do campo e de diferentes contextos sociais (letramentos múltiplos); letramentos multissemióticos (imagem, música, tabelas, gráficos e não somente a escrita); leitura, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros textuais (memória, contos, lendas, relatórios, jornais, projetos, manuais etc).

Trabalham com a avaliação leitora e escritora com o objetivo de detectar problemas de leitura e de escrita dos educandos do Ensino Básico da escola do campo. A estratégia é construir leitoras(es) e escritoras(es), considerando as especificidades do contexto e a mediação docente.

Na Área de Ciências da Natureza e Matemática os educandos são orientados para trabalhar com pesquisa sobre a Matriz Curricular e propor uma matriz adequada para escola do campo, conforme as necessidades do contexto, onde a participação de coletivos de jovens é de extrema relevância para a realização das ações.

Durante o estágio supervisionado esses estudantes tem a possibilidade de planejar suas aulas, sob a supervisão do professor coordenador, e voltar para sua comunidade onde possam desenvolver os conteúdos teóricos e metodológicos aprendidos durante o TE.

Os estudantes são orientados também a atuar no desenvolvimento de atividades experimentais com materiais de baixo custo, utilizando reagentes encontrados em casa, no supermercado ou farmácias e materiais que ao invés de ir para o lixo, seriam aproveitados (vidros, plásticos, garrafas).

A formação na LEdoC favorece que durante o estágio nas escolas do campo com a contribuição das ações do PIBID-diversidade ou ações afins, os estudantes venham a ser capazes de trabalhar coletivamente na elaboração de material didático específico, de modo que possam organizar o ensino através de temas socialmente significativos, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual. Para Pistrak, isto não é só possível como também é necessário encontrar formas de substituir o ensino livre e conteudista, por um ensino voltado e preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação.

2.2.3 - A Alternância como mediadora do conhecimento

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo adota o método da alternância que, segundo Queiroz (2004), não é novo, sobretudo em se tratando de educação, e mais especificamente, da educação escolar. A dinâmica de alternar momentos na instituição escolar com momentos no trabalho, na família, no bairro, na vila, na comunidade, na pequena propriedade rural, é bastante antiga. A grande questão é como se organiza a Alternância. De acordo com Barbosa,

a alternância é uma estratégia da organização curricular com o objetivo de garantir a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, permitir o acesso e a permanência aos professores em exercício, além de não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo (BARBOSA, 2012, p. 139).

Barbosa (2012) aponta o sentido da alternância construído na experiência pedagógica da LEdoC como um enfrentamento da realidade, permitindo que o educando atue não como observador neutro, mas como alguém que pertence à realidade onde atua. Segundo ela, é articular, distinguir sem desunir, associar sem reduzir: articular vida e escola, colocando a escola na vida e a vida na escola; articular formação geral e formação profissional.

No modo como a alternância vem sendo construída dentro dos processos formativos da LEdoC/UnB, a ligação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) permite ao estudante interagir com a escola e com a comunidade articulando realidade, saber popular e conhecimento científico. “O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

A utilização das práticas de Inserção Orientada na Escola do Campo (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC) é mais um exemplo da dinâmica do Curso em relação ao que está previsto no PPP, visando concretizar o princípio da alternância no que se refere às atividades de Tempo Comunidade, buscando integrar a escola, a família e a comunidade, e permitindo a troca de conhecimentos e o fortalecimento do vínculo dos mesmos com o campo, com o acompanhamento presencial dos docentes.

Trata-se, portanto, de atividades-processo que, segundo Barbosa (2012) foram pensadas com as seguintes intencionalidades: no caso da IOC, para articular as ações entre a organicidade da comunidade e da escola, de forma que a escola possa contribuir efetivamente para a formação da classe trabalhadora do campo e esta possa assumir coletivamente as decisões sobre a organização da produção da vida e do conhecimento como analisa . Já a IOE coloca foco nessa relação a partir de dentro da escola e promove a ação no sentido de reorganizar o trabalho pedagógico nessa direção.

Dessa forma, a alternância na LEdoC/UnB assume uma identidade própria, estruturada em três dimensões, com suas respectivas estratégias pedagógicas.

Alternância na LEdoC	Dimensão	Estratégias
Formação Humana.	<ul style="list-style-type: none"> - Superar a lógica da escola capitalista; - Romper com as relações sociais de subordinação que a escola ensina e cultiva; - Práxis contra-hegemônica; - Sujeitos mais esclarecidos e capazes de compreender e discutir como a sociedade organiza o modo de produção material e o modo de produção do 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de conhecimentos na própria dinâmica de TE e TC como tempos formativos alternados.

	conhecimento	
Relações Sociopolíticas e Culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Desconstruir as relações que impedem que os sujeitos do campo tenham autonomia; - Garantir que tenham conhecimentos e experiência suficientes para pensar, coletivamente, novos processos de produção e novas relações humanas; - 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - Protagonismo dos estudantes: inserir o estudante no novo modo de organizar o trabalho pedagógico, buscando seu protagonismo na gestão dos processos formativos; - Auto-organização do indivíduo, desde a sua própria organização, até sua inserção na dimensão coletiva - 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 nos colocamos diante das situações que exigem criação.
Relações de Produção de Conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Mudar a forma com que a universidade lida com a produção de conhecimento, para alterar a forma com que os estudantes vão lidar com o conhecimento em sua práxis docente na educação básica. Isso requer romper com a fragmentação do conhecimento que não está somente entre as disciplinas, mas entre elas e a vida; promover o diálogo entre o conhecimento científico e a realidade concreta; a 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre domínios teóricos e questões relevantes, ou seja, conflitos estruturais que os estudantes trazem das ações de inserção; - Formação do coletivo docente com diálogo entre as áreas de habilitação e os temas convergentes em cada etapa;

	transdisciplinaridade, diálogo com a realidade, com outros conhecimentos que existem nos territórios, saberes construídos na produção da vida, de diversas fontes, atravessando não só as fronteiras entre os conhecimentos científicos, mas dialogando com conhecimentos procedentes da vida social.	-Distribuição da carga horária das disciplinas. TE – construção do conhecimento a partir da apropriação do conhecimento científico e TC – conceitos a partir dos problemas da realidade.
--	---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de BARBOSA, 2012, p.141.

Esse quadro nos possibilita uma visão de como a alternância vem sendo utilizada no Curso e a forma como os educandos se apropriam dos conhecimentos a eles direcionados. A partir da alternância, o Curso vai ao encontro das necessidades dos educandos. Estes passam, a cada ano de curso, cerca de cento e vinte dias em atividades na comunidade e na escola de inserção (TC), construindo conhecimentos a partir da apropriação do conhecimento científico; e cinquenta e dois dias na instituição de ensino, (TE), trabalhando conceitos a partir dos problemas da realidade (BARBOSA, 2012).

3 - A CONSTRUÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo, serão abordadas as possibilidades da Escola do Campo estar a serviço dos sujeitos do campo onde os mesmos possam adquirir conhecimentos específicos voltados para sua realidade; práticas pedagógicas concretizadas nas escolas do campo que trazem, em seu conteúdo, as concepções e os projetos que os(as) educadores (as) intermedeiam em suas ações pedagógicas. A reflexão sobre essas experiências, articuladas aos princípios da Educação do Campo, é que poderão favorecer a construção de uma nova prática, comprometida com o projeto de desenvolvimento da população do campo.

Iniciamos essa reflexão falando acerca do caráter seletivo da escola, decorrente do fato de que o sistema capitalista lhe atribui a função social de preparadora de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade, traduzindo as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais (FREITAS, 1995). Por se tratar de uma sociedade escolarizada, a escola cumpre função importante que é justamente a de nos conformarmos com essa escola que forma para a obediência, portanto, atende aos interesses do capital.

Arroyo (2006, p. 106) apresenta a escola como uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados. Entende também este autor que para a construção de um projeto e uma prática de educação básica do campo, há que se considerar as matrizes culturais do povo do campo.

A escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Vincula-se às mudanças culturais que o movimento social provoca (ARROYO, 2004, p. 78).

Ao longo da histórica luta por escola a população do campo tem conseguido algumas conquistas, no enfrentamento das forças hegemônicas regidas pelo projeto capitalista e pelo modelo de desenvolvimento que concentra cada vez mais recursos e bens sociais nas mãos das elites.

Sendo a educação escolar uma das formas usadas pelo modelo hegemônico para impor suas intencionalidades de controle, ao mesmo tempo é um espaço de possibilidades para que os movimentos sociais possam atuar, visando à transformação social. Freitas (1995) propõe que será necessário distinguir o projeto capitalista do projeto progressista, para que se possa aproveitar as contradições do sistema capitalista em favor das classes populares.

Essas reflexões nos remetem a pensar uma escola no campo e do campo, a partir do projeto de desenvolvimento defendido pela luta social dos movimentos do campo, ou seja, uma educação e uma escola que forme sujeitos comprometidos com a transformação social.

É sabido que a escola que está no campo de modo geral ainda segue os moldes da escola rural, uma vez que a educação é a mesma daquela oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas. Essa realidade vem mudando com a atuação dos movimentos sociais e sindicais do campo que desenvolvem experiências voltadas para a realidade dos camponeses.

Podemos afirmar que a escola está construída fisicamente, mas não adaptada para atender à demanda digna dos sujeitos do campo. Essa escola necessita ser pensada como parte de um projeto que efetivamente fortaleça os camponeses em suas lutas. Segundo Sá e Molina,

a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. [...] Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do

campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (SÁ; MOLINA, 2012, p. 326-327).

A escola é um espaço de multiplicidade, onde diferentes valores, experiências, concepções, culturas e relações sociais se misturam e fazem do espaço da sala de aula uma rica e complexa estrutura de conhecimentos e de sujeitos. Essa rica heterogeneidade que permeia a escola acaba por se confrontar com uma estrutura pedagógica que está baseada num padrão de homem e de sociedade, que considera a diferença de forma negativa, gerando assim uma pedagogia excludente.

De acordo com Arroyo (2004), existe uma pedagogia que vai além da escola, que é organizada nos movimentos sociais e na prática social. O espaço da escola, segundo o autor, também se constitui como um elemento importante na ação dos educadores e educadoras do campo, pois traz a possibilidade de acesso a um direito negado e, sobretudo, a possibilidade de formação dos sujeitos do campo a partir de suas especificidades e relações estabelecidas com as pessoas e com o meio onde estão inseridas.

Muitas são as discussões a respeito do papel da escola em nossa educação, mas será que o papel da escola se resume unicamente em transmitir conhecimentos aos alunos? Certamente não deve ser esta a função de uma escola para a classe trabalhadora, mas sim pensar o mundo, o local onde vivem, e intervir para sua transformação. Por isso, ressaltam Sá e Molina,

a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (IDEM 2011, p. 328).

As relações estabelecidas no contexto da escola capitalista têm se revelado, a cada dia, mais difíceis e conflitantes. A esperança de que a escola possa constituir-se num espaço de construção de conhecimento, de alegria, de formação de pessoas conscientes, participativas e solidárias, ainda não se concretizou. Mas, segundo Freitas (2010),

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

Embora seja um espaço de disputa, e além de sua função propriamente pedagógica, nos lugares de maior pobreza, a escola adquire importância maior, por ser um dos poucos, senão o único, serviço público disponível. A escola é um instrumento de poder do Estado e deve ser conquistado nela, todos os dias, o espaço democrático. De acordo com Frigotto,

No Brasil, o Movimento dos Sem Terra (MST) é que de forma explícita disputa uma escola que tem seu horizonte na busca, não de formar o capitalismo, mas de desenvolver valores e conhecimentos para sua superação. Experiência, conhecimentos gestados na produção da vida se articulam como o conhecimento e valores desenvolvidos na escola. Por isso, o vínculo escola e trabalho se dá na perspectiva da produção de valores de uso, ainda que no espaço de relações sociais dominantes de produção de valores de troca (FRIGOTTO, 2009, p. 134).

Preparar para a vida, portanto, perpassa também o processo formativo desenvolvido na escola e ultrapassa um sentido individualista, em que caberia ao sujeito estabelecer a relação de sua formação com a realidade social e econômica. Ainda segundo Frigotto, “atualmente, mais de cinco mil militantes estão em formação em espaços de universidades públicas que, na contra corrente, buscam acolhê-los para que os educadores também sejam educados” (IDEM).

Entende-se que a escola é um espaço de formação humana quando se torna um ambiente social onde são praticadas relações, interações e movimentos de sujeitos que buscam, criam, mudam, questionam, aprendem, tomam consciência e interagem intencional e continuamente com os outros no espaço social comum.

Tendo consciência da necessidade de praticar essas relações dentro da escola/comunidade, “faz sentido afirmar que a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico” (SÁ; MOLINA, 2011, p. 329).

A função social da escola seria, portanto, socializar o saber elaborado/científico, transmitindo os instrumentos de acesso a este saber. Seria essa sua função primordial, mas sabemos que a instituição escolar é um significativo espaço de memórias, que tem uma temática central, que é a questão de determinados conhecimentos sistematizados, escolhidos por um grupo social como imprescindíveis para a sua permanência.

Ao mesmo tempo em que “forma personalidades”, as forma segundo o desejo de um tempo e de um espaço determinados, bem como para a efemeridade dos mesmos, ou seja, um conhecimento limitado, sem avanço fundamentado (BARBOSA, 2012). Os sentimentos em relação a ela têm sido de desilusão, desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos que surgem dentro dessa instituição chamada escola.

É necessário encarar esse desafio como utopia, como uma possibilidade de mudança em que a busca do diálogo estimule a capacidade reflexiva e a construção de uma visão plural do conhecimento.

É um desafio, porém, mais que tudo é uma luta, pois observamos todos os dias um engessamento da escola, reforçado pela gestão escolar. A submissão do professor a esta estrutura vem da percepção de uma incapacidade para a mudança, de uma solidão, de tentativas frustradas. A LEdoC pode tornar-se uma “fonte de esperança” para os sujeitos do campo, mas sobretudo, uma “fonte de reflexões”, análises, estudos e busca de saídas coletivas.

É preciso levar em conta a análise dos sujeitos concretos, contextualizada no tempo e no espaço – educador, educando e comunidade – atuantes no cenário educativo.

A incapacidade de se lidar com os conflitos comuns ao convívio humano, ou seja, questões ligadas à afetividade que integram o saber, a paixão e o sentimento, presentes em todas as relações humanas, estão presentes no chão da escola, e superá-los implica um desafio imbricado em questões políticas, econômicas, sociais e pedagógicas.

É na escola que, segundo Rojo (2009), “cabe potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro dos seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115).

Os saberes da escola do campo devem ser contextualizados a partir da realidade dos seus sujeitos, o que abrange populações bem diversificadas, por isso a importância de se respeitar e valorizar esta diversidade em seu contexto. Sousa (2011, p. 279) ressalta a importância da “organização de um contexto de interação em que as pessoas são ratificadas, considerando seus saberes, para que reconheçam outros”.

Trata-se da mediação pedagógica realizada pelo educador junto ao educando, que constitui, tanto dentro como fora da escola e em qualquer nível de ensino, uma prática dialógica, problematizadora e marcadamente reflexiva.

Freitas (2008) ressalta que quando a organização da escola admite separação sujeito/objeto, teoria/prática, cria-se uma prática artificial, que não é o trabalho vivo. Portanto, a escola deverá ter a preocupação de dar autonomia aos professores para realizar um trabalho pedagógico voltado para a construção de saberes junto com os educandos, por meio de atividades interdisciplinares e fazendo dialogar teoria e prática, pois “não havendo separação entre teoria e prática, não há também entre sujeito e objeto” (p. 100). É a isto que se propõe a Educação do Campo, forjada na luta dos movimentos sociais por uma escola do campo de

qualidade, que venha valorizar as especificidades dos seus sujeitos na escola e na comunidade como todo.

Essa escola do campo está em construção, mas, segundo Caldart (2010, p. 19), “qualquer desenvolvimento mais avançado que possamos inventar/conseguir fazer na escola terá como ponto de partida a escola que já existe, por isso a importância da análise da realidade”.

Educar é uma ação intencional, isto é, exige todo um planejamento de atividades que são desenvolvidas, a cerca de teorias, tendências pedagógicas que norteiam a prática docente. Logo, torna-se necessário planejar, traçar os objetivos, selecionar os conteúdos, métodos, recursos e pensar como serão avaliadas essas ações ou refletir sobre a relação teoria e prática no cotidiano escolar. “Não é sem razão, portanto, que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática” (FREITAS, 2008, p. 98).

Verifica-se o quanto as relações de trabalho e produção repercutem no seio da escola, garantindo à classe dominante o acesso aos últimos níveis de escolarização, enquanto as classes trabalhadoras têm que frequentar instituições educativas sem recursos, com ausência de profissionais compromissados, e, principalmente viver em um país marcado pela má distribuição de renda onde poucos possuem realmente “vez e voz” frente ao Estado. Este deixa que a escola agonize não para matá-la, mas para deixá-la dentro dos limites mínimos de qualidade. Nela verifica-se o descaso com a classe trabalhadora, como ressalta Freitas. “Ela produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza” (FREITAS, 2010, p. 156).

A tarefa de formar um novo homem foi dada em grande parte à escola, embora essa formação se dê também nas relações sociais e produtivas. Nessa direção o capitalismo é constantemente reorganizado e, com ele, as várias instâncias que lhe são intrínsecas e que lhe dão suporte, entre elas a escola, uma vez que nela são trabalhados valores, ideias e princípios que reforçam a lógica capitalista. Contudo, os órgãos oficiais divulgam, contraditoriamente, que a escola tem autonomia para elaborar seu projeto político pedagógico e os diversos encaminhamentos dele decorrentes, porém, na prática, deve seguir determinações de instâncias superiores que impõem tarefas a serem cumpridas.

De acordo com as considerações de Caldart (2000), quem deve construir a nova escola são os educadores, junto com os educandos e suas comunidades. Por isso, os educadores não podem ser tratados como meros executores ou seguidores de manuais simplificados. Devem ser estimulados e preparados para dominar as teorias pedagógicas, que permitem

refletir sobre a prática e tomar decisões próprias, construindo e reconstruindo práticas e métodos de educação coletivamente.

De um lado, a escola precária como instituição de ensino, de outro, alunos vistos pelo filtro do preconceito racial e social de profundas raízes culturais; no meio, educadores desrespeitados pela política educacional. Resultado de tudo isso: a escola não aceita as crianças e os jovens como eles são e as crianças e os jovens não aceitam a escola tal como ela funciona.

Forja-se, assim, a formação de professores multitarefeiros, polivalentes, que atuam em várias funções no interior da escola, que formam o trabalhador/consumidor e não um membro da sociedade capaz de compreender as contradições da sociedade em que vive. Neste processo, grande parte dos professores não se identifica como classe trabalhadora, e acaba aderindo ao projeto político da burguesia, adotando os conceitos de empreendedorismo, competitividade, inteligência emocional, polivalência, precarizando e fragmentando a sua própria formação e a de outros professores.

Outro efeito da fragmentação é que o educador não se vê como pertencente a uma categoria. Com a divisão das especialidades – administrador, supervisor, orientador coordenador – ele não se identifica mais como educador, e trabalhando em várias escolas, não se identifica nem com a escola em que trabalha, nem com os problemas da mesma. De acordo com Freitas,

essa função social seletiva, incorporada pela escola, faz com ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Neste sentido, se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas (FREITAS, 2008, p. 96).

Todavia esta divisão do trabalho escolar tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho.⁷

Segundo Freitas, a escola capitalista cria uma organização do trabalho pedagógico que é incompatível com um tratamento igualitário aos alunos (no sentido de reconhecer as diferenças, entendendo que não são essenciais, mas de classe), tomando como ponto de partida referenciais estranhos aos alunos, homogeneizando o processo didático e os tempos de aprendizagem, não permitindo que os professores vejam seus alunos como sujeitos de

⁷ Trabalho, em um sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, modificando a si mesmo. (FREITAS, 2008, p.97).

direito à educação, o que pressupõe o reconhecimento de seus diferentes ritmos de aprendizagem. Segundo o autor, “a escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe” (IDEM, p. 95).

Desta forma, podemos concluir com Freitas que os aspectos centrais da organização do trabalho na escola capitalista, que devem ser criticados e superados para instaurar uma escola dos trabalhadores são: a ausência do trabalho como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento e a gestão escolar autoritária. Estes três princípios foram utilizados como eixos estruturantes na construção dos instrumentos de pesquisa deste estudo, como referência para identificar em que medida a prática pedagógica dos egressos e formandos da LedoC se apropriam dos mesmos, na atuação em sua escola de inserção, no processo de construção da escola do campo. A partir deles, podemos perguntar:

- De que forma a prática concretamente se materializa no dia a dia da sala de aula?
- Em que medida difere da escola tradicional que oprime, que dita regras que devem ser cumpridas?
- Que estratégias didáticas são utilizadas para superar os princípios da escola capitalista?

Segundo (Freitas, 2010) é preciso reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Uma grande transformação a ser feita na escola é a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade nos processos de estudo, de trabalho e de gestão escolar. De acordo com Brandão,

[...] quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2002, p. 16).

Articulando a esta reflexão sobre a educação de um modo geral a questão da Educação do Campo, Molina afirma que:

[...] a educação como formação humana, ante a questão agrária, tem a função primeira de indagar os sujeitos qual seu papel no campo a partir dos vínculos com a terra. É requisito para formar a identidade como camponês e cidadão do planeta, seu reenraizamento político,

econômico, cultural, simbólico, físico e antropológico. (MOLINA, 2003, p. 36).

Neste sentido, compete ao educador apontar caminhos aos discentes, e a estes cabem, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, expandir os conhecimentos necessários à sua formação pedagógica e prática tanto pessoal como profissional.

A prática pedagógica deve despertar os alunos e direcioná-los para caminhos mais solidários, considerando suas relações em convívio com a sociedade, uma vez que esta é injusta na distribuição desigual dos benefícios sociais. É uma exigência atual que o aluno compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão, a mudá-lo na busca de condições de vida plena para todos.

4. - ANÁLISE DOS DADOS: OS DESAFIOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Este capítulo retoma o percurso metodológico da investigação, tendo como referencial a pesquisa qualitativa e apresenta os dados seguidos de interpretação e respaldados por referencial teórico.

Como foi visto no capítulo 2, os aspectos centrais da organização do trabalho na escola capitalista, que devem ser criticados e superados para instaurar uma escola dos trabalhadores são: a ausência do trabalho como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento e a gestão escolar autoritária (Freitas, 2008). Estes três princípios foram utilizados na pesquisa como referência para identificar em que medida a prática pedagógica dos egressos e educandos da LEdoC se apropriam dos mesmos na escola donde atuam.

Estes três aspectos centrais foram utilizados na organização dos instrumentos de coleta de dados, na forma de três grandes eixos de compreensão sobre a prática pedagógica e os processos de construção da escola do campo: trabalho como princípio educativo, formação por área de conhecimento e gestão escolar. Durante o processo de organização dos dados coletados, eles geraram as seguintes categorias de análise:

1. Trabalho com princípio educativo (incluindo trabalho manual e intelectual).
2. Princípio da organicidade e auto-organização.
3. Trabalho pedagógico e formas de avaliação.

4. Interdisciplinaridade (incluindo fragmentação e/ou integração do conhecimento; a matriz pedagógica da LEdoC; complexos de estudo; PIBID; estágio na escola de inserção).
5. Gestão escolar.
6. Visão sobre a escola do campo.

4.1 Trabalho como Princípio Educativo

O trabalho na escola tem que ser instigante e proporcionar às crianças e aos jovens momentos de prazer e não de desânimo. Mesmo sendo o trabalho considerado alienante na sociedade capitalista, ainda assim, ele continua a ser princípio educativo. É necessário reafirmar, para as crianças e jovens, seu significado pelas implicações que daí decorrem em todo o processo de luta social, de emancipação que envolve, e também, a produção do conhecimento. Aprender pelo método do trabalho, significa aprender trabalhando e produzir aprendizagem pelo trabalho. Significa querer bem ao que se está realizando/executando, tendo como espelho a própria vida, seja no trabalho, nos estudos ou mesmo no lazer, enfrentando e desvendando os “terremotos” que são apresentados. Como diz Paulo Freire 1996, “o conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam” (p. 86).

A prática educativa deve ser fundamentada não só na união entre teoria e prática, mas também em ações associativas e ao mesmo tempo unidas à realidade social. Essa junção confirma que o trabalho, como processo educativo, não pode sozinho destruir as condições de subordinação e de autoritarismo para com os seres humanos. Ele pode ser considerado um elemento central que contribui para a libertação do trabalhador, mas não um elemento por si só libertador. Segundo Pistrak (2000),

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (PISTRAK, 2000,p. 38).

Dessa forma, o trabalho deve ser *vinculado à vida e a vida ao trabalho*. É o processo de sobrevivência que deve ser vivido. O que não é coerente e nem pedagógico é ele ser vinculado à exploração e a subordinação como castigo e como obediência. Quando o trabalho

é vinculado ao castigo e a exploração, ele se torna uma obrigação desagradável sem sentido para a vida. Torna-se anti-prazeroso, torna-se uma violência contra a criança. Os adultos violentam as crianças. [...] “não levam em consideração as coisas que interessam a uma idade determinada [...] ignoram a biogênese, a ciência demonstra que uma criança numa idade determinada interessa-se por isto ou por aquilo” (PISTRAK, 2000, p. 39).

No Colégio Estadual Vale da Esperança foi possível observar junto aos educandos a execução de tarefas que se aproximam do trabalho como princípio educativo, por não se tratar do trabalho socialmente necessário, mas apenas de uma prática pedagógica estimuladora da aprendizagem. A horta, por exemplo, é um laboratório de pesquisa para os estudantes da LEdoC. Após seu ingresso no curso, as atividades da horta se intensificaram de forma a potencializar seu caráter pedagógico e interdisciplinar.

Nesse sentido, a horta é utilizada como forma de incentivo para as aulas de Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, uma vez que o educando ao mesmo tempo em que está desenvolvendo tais atividades manualmente, está também utilizando os conteúdos desses componentes curriculares.

Figura 2 – Horta construída pelos educandos do colégio/escola com garrafas pet



Fonte: Da autora

Podemos conferir na fala de um dos professores entrevistados “[...] a horta é um laboratório de pesquisa, aliar teoria e prática é para a educação não ficar sendo aquela coisa superficial, aquela coisa distante do que o aluno tá aprendendo, então assim, o ideal da gente é aliar a prática à teoria, é vivenciar, é estar o mais próximo possível uma da outra” (CAGAITA - outro curso).

Esse depoimento revela a intenção da educadora em articular teoria e prática, no entanto, conhecendo os ditames da escola capitalista, sabe-se que essa visão da educadora ainda está longe de se materializar, restringindo-se a uma prática pedagógica reprodutora visto que não evidencia os fundamentos do princípio educativo. O que há é uma substituição, como

aponta Pistrak (2000), da relação entre o trabalho e a ciência, pela relação dos diferentes conteúdos e trabalhos com projetos que o Colégio desenvolve, como por exemplo, a horta. Como disse Ipê,

primeiramente a escola ainda tá caminhado pra esse trabalho como princípio educativo e pra gente fazer esse tipo de trabalho com o estudante há um esforço de conscientização dos pais, nas reuniões os pais não aceitavam que os filhos deles trabalhassem, então nessa concepção de trabalho como princípio educativo os pais pensam que a escola é só pra ler e escrever e estudar e não para poder varrer um chão, lavar uma louça e limpar o que ele sujou (IPÊ-LEdoC).

Isso leva a acreditar que o trabalho como princípio educativo ainda não é uma realidade no Colégio, como foi mencionado anteriormente, pois não há uma compreensão por parte dos pais nem dos professores e educandos a respeito desses fundamentos. Como disse o próprio Ipê, é necessário um processo de conscientização, e acrescenta que o pouco que vem sendo discutido a respeito dessa concepção “não saiu desses pais em grande maioria, mas pelos estudantes; eles já estão vendo que esse princípio educativo é bom pra eles”, porque além de ajudar na organização do ambiente escolar reflete no ambiente familiar. Como pode ser conferido no entendimento de Pequi

[...] na própria casa eles tem que fazer esse trabalho coletivo com a família e aqui a gente tem também que educar pra isso que ele faça o trabalho que é necessário para a sobrevivência dele e que esse trabalho que é necessário pra sobrevivência dele seja feito por ele e não por terceiros. Aí estamos tentando juntar o trabalho intelectual que é a ciência e o trabalho manual que é limpar, cuidar (...).(PEQUI LEdoC).

Ambos os educadores vão além e dizem que essa é uma possibilidade de ligar a escola com a vida, esforço que vem sendo feito para a concretização do trabalho como princípio educativo. Nesse aspecto há um início de discussão acerca dessa temática como disse Pequi “o trabalho como princípio educativo chamado também socialmente útil, na escola estamos tentando fazer esse trabalho [...], os pais estavam meio assim pediu pra eu explicar e até para os próprios estudantes também pediram”. Pequi continua sua fala dizendo que fez uma explanação do que vem a ser o trabalho como princípio educativo disse que “não existe um trabalho manual e um intelectual, eles não deve andar separados”.

De acordo com depoimento da Coordenadora do NEB/LEdoC (2014), na construção dos complexos é necessário separar os objetivos educacionais ou instrucionais e objetivos formativos. O trabalho organizativo dos estudantes e o cuidado com a escola e com o ambiente é um trabalho formativo, ele não precisa necessariamente estar ligado a alguma matéria da sala de aula, porque a aprendizagem que se tem a partir dessas experiências é uma

aprendizagem diferente do ponto de vista da formação humana (PROFª COORDENADORA DO NEB/LEDOC)⁸.

A proposta da LEdoC traz como um dos princípios da organização escolar o trabalho como princípio educativo, que envolve as concepções de trabalho manual e intelectual.

A divisão do trabalho ou divisão técnica do trabalho é típica do modo de produção capitalista. Refere-se à fragmentação de uma especialidade produtiva em numerosas operações de modo que o produto resulta de uma grande quantidade de operações executadas por trabalhadores especializados, e de forma individualista.

A escola está organizada para atender aos interesses do capital. Mas, como afirma Kuenzer (1997, p.26):

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos. O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, *são os homens em sua atividade prática*, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é transformada por elas.

Na perspectiva colocada por Kuenzer, o trabalhador contraditoriamente se apropria do saber historicamente acumulado. Para tanto é importante compreender o princípio organizador da escola “em suas relações com a dinamicidade do processo de constituição da sociedade. Ou seja, é preciso compreender qual princípio educativo a partir do qual se organiza a escola [...]”, como aponta (KUENZER, 1997, p. 98).

Entretanto, não podemos perder de vista que a concepção do trabalho como princípio educativo não se realiza no capitalismo. Se ele não for ligado a uma realidade concreta perde o sentido. De acordo com Pistrak, (2000, p. 53), “o trabalho doméstico introduz-se, então, de forma gradual no conjunto das tarefas escolares; amplia-se e se aprofunda constantemente [...], é apenas um começo, uma introdução ao trabalho doméstico correspondente”.

Percebe-se nas entrevistas uma tentativa de trabalhar com os estudantes uma forma de não fragmentar o conhecimento, isto é, não separando, como propõe Pistrak, o trabalho e a ciência, conforme relato de um dos entrevistados.

⁸ Comunicação oral por ocasião da defesa do mestrado (07.04.2014)

Então o trabalho manual e o intelectual já parte da sala de aula, como te falei dos seminários, os alunos constroem tudo, faz as ornamentações, produzem os cartazes, produção de slides, tudo isso eles constroem e depois vão explicar e aí a gente tá tentando inserir isso no MAIS EDUCAÇÃO⁹ as meninas são duas, que cozinha pra eles e lavam as panelas grandes e pesadas e aí cada um lava sua louça limpa a cozinha, o outro grupo lava os banheiros e o outro grupo organiza o barracão; eles aceitaram isso muito bem, daí até porque a gente tem poucas servidoras, mas mesmo que tivesse muitas a questão é trabalhar isso com eles mesmo tendo alguém que limpa, eu falo pra eles assim que elas não recebem pra limpar; elas recebem pra manter limpo, então quem tem que limpar são vocês mesmo só porque elas estão aqui que tem que limpar pra vocês sujarem? Elas têm que manter limpo, se sujou, limpam, organizam e limpam aí a cada final de turno eles tem 10 minutos para limpar a sala e deixar organizada para o noturno (PEQUI-LEdoC).

Ao se pronunciar sobre trabalho manual e intelectual, Pequi quer mostrar a articulação da sala de aula com a vida do educando, passando pela dinâmica escolar. Isto significa dizer que há um movimento do currículo construído com a intenção de promover essa integração. Valemo-nos da afirmação de Kuenzer, quando ela diz: “Se toda forma de ação do homem sobre a natureza para transformá-la é trabalho, então todas as formas de educação se constituem em educação para o trabalho, e têm, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e uma dimensão prática” (KUENZER, 1997, p. 36) .

Chama a atenção, ainda, nesse relato a intenção dos professores de exercitar com ações do cotidiano escolar uma práxis educativa, em que os estudantes vão tomando consciência por meio de práticas simples de um aprendizado integrado que está presente na sua vida dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo, percebe-se o esforço dos professores em construir uma metodologia capaz de articular a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, integrar trabalho intelectual e trabalho manual, como parte da categoria trabalho.

Aqui o trabalho como princípio educativo assume relevância, uma vez que os educandos vão percebendo, discutindo e refletindo essa realidade por eles vivenciada, tendo oportunidade de fazer suas próprias indagações, incentivados a buscar respostas que os possibilitem compreender a realidade em que estão inseridos e buscar transformá-la. Talvez um sonho, uma realidade distante, o certo é que a escola está buscando.

Como diz Paulo Freire o homem é um ser de busca e como seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, são os sujeitos de

⁹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

seu próprio movimento. “Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao *ser mais*, à humanização dos homens” (FREIRE, 2005, p. 86). É nessa busca que o ser humano encontra o conhecimento de si mesmo e do mundo. Assim ganha sentido um espaço de ação e reflexão, espaço que deve ser construído dia a dia pelo coletivo escolar. De acordo com Acerola, o trabalho manual

é aquilo que ele vai tá fazendo né e o intelectual é saber se ele tá conseguindo absorver alguma coisa e aprender mesmo né? Isso seria a diferenciação acho que o intelectual vai mais por essa parte, realmente aprendeu? Na forma que o aluno desenvolve é que a gente vai observar se ele aprendeu ou não porque a aluno não é uma caixinha que vem pronta, nem a gente não tá pronta no dia a dia a gente tá aprendendo, desenvolvendo essa parte. Quanto aos alunos lavar as louças, eu vejo como uma forma de desenvolver o trabalho coletivo, não é porque o aluno tá na sala de aula que ele não pode também né, desenvolver essa outra parte do trabalho é uma forma também de contribuir e de ver que ele tá aprendendo a viver na sociedade. (ACEROLA - LEdoC)

Ao observarmos a fala de Acerola, vemos que ela vai ao encontro do que afirma Pitanga, quando se refere ao trabalho manual e intelectual:

bom, nas minhas aulas o trabalho manual eu acho mais proveitoso, porque são algumas informações principalmente nos meus conteúdos; religião... religião eu acho todas as informações pra eles trabalharem no debate buscarem o conhecimento; já artes eu prefiro o manual porque eles vão aprender fazendo né, porque você ficar passando só a teoria, teoria e não ir pra prática, não é legal eu acho mais interessante quando eles fazem né que ai eles aprender fazendo e já nas outras disciplinas o intelecto é importante porque eles buscam eles pesquisam, eles debatem eles dão opinião, questionam agente eu acho isso muito importante porque eles estão buscando e não é só o fazer. (PITANGA - outro curso)

No entendimento dos educadores a prática pedagógica deve estar articulada à teoria, mas não desvinculada da realidade.

Os dois são necessários, se não fosse o intelectual não existia o manual e vice-versa. Na escola temos essa divisão do intelectual com o manual só que a gente tenta passar pelo menos pras meninas da cantina, o pessoal da vigília, a gente trazer eles pras reuniões pra tentar fazer com que eles trazem a discussão com a gente no pedagógico da escola, mas ainda há uma barreira com relação a isso, eles não conseguem chegar e discutir isso com a gente; a gente poderia fazer isso pra melhorar no aprendizado, mas ainda tem uma barreira a ser quebrada entre esses dois eixos, intelectual e manual (IPÊ-LEdoC).

Quando os professores querem trazer merendeiras, vigias e pessoal administrativo para as reuniões pedagógicas, entendem que a escola é um coletivo e como tal deve reunir toda a comunidade escolar para as tomadas de decisões, encaminhamentos, elaboração de propostas e projetos, a exemplo do Projeto Político Pedagógico. Isto significa que as atividades curriculares devem constituir esse todo para que se possa articular teoria e prática, tendo o trabalho como uma categoria importante e que não pode separar o pensar e o fazer.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental (KUENZER, 1997, p. 29-30).

Perguntados sobre a importância de usar esses conceitos na prática escolar e pedagógica, os entrevistados ressaltaram a mudança de valores e atitudes como respeito, convivência, valorização do trabalho do outro, valorização dos espaços sociais e ambientais e melhoria no aprendizado por meio da consciência que vão tomando no processo de ensino e aprendizagem. Como princípios da organização escolar, esses valores e os princípios da Educação do Campo vêm sendo incorporados à proposta da escola, tais como: o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo, o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos.

Percebe-se que a escola em seu corpo docente expressa um projeto social e, por isso, ela não se esgota em si mesma, mas caminha para uma intencionalidade coletiva e social.

É no contraste com outros pontos de vista, que só é possível pela vivência em coletivos, que se confrontam valores, culturas e objetivos. Esse contato permite a construção coletiva de uma visão de um para com o outro.

4.2 Princípio da organicidade e auto-organização

Segundo Pistrak a organização da escola refere-se ao aspecto da auto-organização dos estudantes, o que implica no desenvolvimento de aptidões tais como: trabalhar coletivamente, analisar cada problema novo como organizador e criar as formas eficazes de organização. “A organização, a auto-organização, a gestão democrática, a participação, a organicidade dos sujeitos na condução da escola, colocam-se como tarefa essencial, para efetivar-se uma concepção de escola e de formação emancipatória” (GEHRKE, 2010, p. 106).

Isso quer dizer que as pessoas envolvidas no processo formativo precisam aprender a se auto-organizar, caso contrário não poderão trabalhar coletivamente. A coletividade no espaço escolar ainda é um grande desafio. Entretanto, essa prática é necessária, sobretudo, se quisermos fortalecer a luta que se trava por novos modos de produção de relações sociais.

No caso das escolas do campo é necessário reorganizá-la, ou melhor, organizar a partir da proposta de coletividade, de participação, de modo a envolver todos os segmentos que estão dentro da escola. O trabalho irá contribuir nesse processo se não se restringir a meras tarefas de limpar o chão, lavar a louça, plantar uma horta, mas encarado como força que educa, para isso deve haver uma intencionalidade colocando-o no PPP da escola como princípio educativo.

Pelo trabalho, pelos jogos coletivos as crianças se envolvem cada vez mais nas várias esferas da vida social, pedagógica e econômica, as quais vão colocando ante elas novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-as na ampla vida social, ligando sua auto-organização com os outros, com os movimentos sociais, com as associações juvenis (FREITAS, 2009, p. 30/1).

A partir dos princípios e das intencionalidades contidas no PPP da LEdoC, a vivência da turma durante o Tempo Escola (TE) era organizada segundo uma metodologia que tem objetivo proporcionar uma experiência de auto-organização coletiva com base no princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada entre a turma e a coordenação do curso (SÁ; MOLINA, 2012, p. 45). A autonomia, neste contexto, se constitui um princípio de gestão quando oportuniza a participação de todos os envolvidos na tomada de decisões, e direcionando o olhar de todos os atores envolvidos nesse processo para o planejamento das ações, atividades e projetos a serem desenvolvidos pelo Curso.

Segundo Barbosa (2012), as instâncias de organicidade foram definidas de modo que o processo decisório caminhe em uma democracia ascendente e descendente, oportunizando aos estudantes intervir no processo pedagógico, compreendido como caminho em construção, permitindo adquirir autonomia nas relações interpessoais e grupais e o aprendizado de comandar e ser comandado.

Estas instâncias, descritas abaixo, propostas pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, tem a intencionalidade essencial da visão democrática, como garantia de compartilhamento de mudanças comportamentais e organizacionais dentro do Curso.

- Grupo de Organicidade – GO: É um espaço de acolhida e sua intencionalidade é promover a formação e a autonomia garantindo assim a equidade de gênero e da região de origem e de movimento social a qual se vincula cada educando;
- Setor de Trabalho – ST: Compreende a base formativa do educador;

- Coordenação Político Pedagógica – CPP: Instância que contribui com o planejamento e o re-planejamento pedagógico da etapa;
- Plenária da turma: Instância que reúne 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, p. 149-150).

Estas instancias “são destinadas à gestão das relações interpessoais e grupais e ao aprendizado de comandar e ser comandado”, tendo como objetivo,

proporcionar uma experiência de auto-organização coletiva, com base no princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada entre a turma e a coordenação do curso; criar um espaço de formação com base nos princípios da cooperação e solidariedade; além de vivenciar uma organização do trabalho pedagógico tal em que todos os tempos e experiências de convívio tem intencionalidade formativa (IDEM, p. 148).

Trata-se, pois, de um movimento vivo e dinâmico que impulsiona as ações de um determinado organismo, no caso aqui grupo, para objetivos comuns, ao mesmo tempo em que neles se ancora. É o modo como um grupo dinamiza suas ações, em que indivíduo e coletivo se interconectam para um trabalho integrado.

É necessário que a partir dessas instâncias que contribuem com a formação humana, o educando possa adquirir autonomia para sua produção histórica e social, abarcando a capacidade humana de fazer escolhas e de tomada de decisões, mediante o respeito à vontade pessoal e a do grupo ao qual pertence.

Segundo Paulo Freire, “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmos” (Freire, 1996, p. 34). A escola do campo é parte da sociedade e tem uma relação dialética e recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social. Uma tarefa ampla, complexa e nova. Requer que as escolas, principalmente as do campo, se direcionem, se organizem, se equipem para isso; revejam sua organização e se organizem de um modo que contemple as especificidades dos sujeitos do campo.

Falar de organicidade é falar em primeiro lugar de uma forma de gestão e de uma organização escolar coletiva e participativa em que se articulam processos pedagógicos, administrativos e instâncias participativas da comunidade escolar.

No caso do Colégio Estadual Vale da Esperança esse movimento vem se construindo a partir do entendimento e da vivência que os egressos da LEdoC tiveram durante o curso de formação, por meio dos tempos educativos.

Segundo Barbosa, a formulação dos “tempos educativos e as instâncias de organicidade” Grupo de Organicidade (GO), Setor de Trabalho (ST), Coordenação Político Pedagógica (CPP) e Planária, na LEdoC proporcionam a gestão das relações interpessoais e grupais e ao aprendizado de comandar e ser comandado tinham como objetivo,

proporcionar uma experiência de auto-organização coletiva, com base no princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada entre a turma e a coordenação do curso; criar um espaço de formação com base nos princípios da cooperação e solidariedade; além de vivenciar uma organização do trabalho pedagógico tal que todos os tempos e experiências de convívio tem intencionalidade formativa (2012, p. 148).

Trata-se, pois, de um movimento vivo e dinâmico que impulsiona as ações de um determinado organismo, no caso aqui grupo, para objetivos comuns, ao mesmo tempo em que neles se ancora. É o modo como um grupo dinamiza suas ações, em que indivíduo e coletivo se interconectam para um trabalho integrado.

Em relação a essa prática na escola, os egressos da LEdoC e os outros professores vem cuidadosamente adotando esse movimento junto aos educandos de forma que eles compreendam passo a passo o processo e a importância desse tipo de espaço na convivência dentro e fora da escola, como ressalta Pequi:

São momentos diferentes quando você tem os momentos da LEdoC e quando você parte para o espaço da escola. Não dá pra você trazer toda aquela organicidade que tem lá pra dentro da escola, sendo que aqui você vai construindo aos poucos. Até porque os alunos sofrem, é uma mudança de hábitos, tanto é que muitas pessoas sofreram na LEdoC na questão da organicidade (PEQUI-LEdoC).

Como afirma o próprio Pequi trata-se de uma mudança de hábitos e, portanto, de mentalidade. Vivemos em mundo fragmentado com uma organização vertical e autoritária. Ao mudar para uma organização horizontal os sujeitos muitas vezes reagem a essa nova forma que exige sair da individualidade e interagir com um coletivo, o que gera muitos conflitos.

O trabalho na LEdoC tem como objetivo, Segundo Barbosa, “proporcionar aos estudantes oportunidades de tomar parte na manutenção das condições materiais da vivência coletiva, o cuidado com o outro, gerindo o próprio espaço de convivência” (2012, p. 150). Percebe-se uma intencionalidade no PPP que, durante a realização das atividades nos Grupos e nas instâncias, são adquiridas habilidades de direção, coordenação e gestão de pessoas e processos coletivos que podem ser utilizados na gestão de processos educativos ou comunitários, uma vez que o educador do campo é formado também para atuar junto a sua comunidade de inserção. Um dos princípios orientadores que é central nesta concepção e

consta no PPP é a “*abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere*” (2009, p. 19).

Pequi, Ipê e Acerola concordam que essa forma de organizar os espaços dentro das instâncias é desafiadora, mas necessária para uma nova forma de pensar e fazer os processos pedagógicos mais articulados e menos fragmentados. Entretanto eles perceberam na LEdoC que os estudantes que não vieram de Movimentos sociais encontraram mais dificuldades para se adaptarem a esse novo método de trabalho e estudo.

[...] aí você vai sofrendo, mas entendendo que ela é importante, quando você vem pra escola você tem uma organicidade diferenciada, você vai construindo com os estudantes junto com os professores [...] (PEQUI-LEdC).

Eu acho que a ideia da organicidade ela vem como princípio educativo. Na universidade a gente teve vários setores, mesmo assim teve gente que não se identificava com esses setores [...], pra mim foi um aprendizado... a partir do momento que a gente saiba lidar com diversas situações como o coletivo que tem que estar trabalhando em vários setores, não só aquele, como tipo, hoje vou ficar só na saúde pro resto da vida, não, eu tenho que aprender outras funções. Na escola também tem que haver esses círculos [...]. (IPÊ-LEdC)

eu vejo assim, quando eu fui para a Ledoc né, esse negócio de sigla de CPP, Plenária, de Coletivo eu tinha uma outra ideia né de coletividade de organicidade, e assim funciona muito a gente precisa disso de tá nos organizando o tempo todo, então assim me ajudou e eu vejo que ajuda muito os alunos também na forma de organização deles e na minha muito, me ajudou demais até na forma de eu organizar meus próprios planejamentos você ter um controle de tudo que vai fazer é uma forma de tá aprendendo no dia a dia (ACEROLA-LEdC).

A partir do movimento que a organicidade gera, o curso contribui para que os educandos possam dar conta da circulação das informações e ações e, a partir dessas, internalizarem suas práticas nas escolas ou comunidades onde atuam.

Neste sentido, concordamos com a compreensão de Caldart acerca da organicidade.

A expressão organicidade indica no Movimento o processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o *núcleo de base [...]*, em uma combinação permanente de *movimentos ascendentes e descendentes* capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões. (CALDART, 2000, p. 162)

Para Caldart (2000), a construção da organicidade é importante nas instâncias e setores, porque essa lógica vai contra os princípios do isolamento, consolidando o princípio de

um Movimento de articulação nacional. Esse propósito de organização das famílias, além de objetivar o enfrentamento e resistência no campo, tem a intencionalidade de proporcionar a autonomia das famílias. Nesse contexto percebe-se a angústia da educadora quando ressalta que *“as famílias não participam mais das lutas dos movimentos sociais, das reuniões das associações, fica cada um no seu cantinho[...], a gente que tá na educação, que a gente aprendeu que o objetivo da luta não é só ganhar a terra, é um conjunto: é a saúde; é a educação; é a segurança; é a soberania alimentar”*(CAGAITA- outro curso). A luta que se desenvolve parte do envolvimento das famílias e precede uma prática pedagógica, uma vez que é preciso pensar e planejar toda e qualquer ação a ser desenvolvida com a escola e a comunidade.

Para Ipê-LEdoC, *“o processo da organicidade dentro do Curso, é um aprendizado, desde que as pessoas saibam lidar com situações dentro do coletivo”*

A coletividade, segundo Makarenko, (apud ITERRA, 2004, p. 43) “é um grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizados e dotados de órgãos de direção, de disciplina e responsabilidade”. Ainda segundo o autor, “a coletividade é um organismo social vivo e, por isso mesmo possui órgãos, (sistema de) atribuições, (sistema de) responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. É assim, e dentro dessa organização coletiva, que os Ledoquianos desenvolvem suas tarefas durante o TE.

A relação da organicidade dentro da escola, ressalta Ipê-LedoC, é o Grêmio Estudantil, instância organizativa que representa todos os estudantes onde os mesmos têm autonomia para tomar decisões em coletivo e, a partir delas, realizar as atividades sempre com uma intencionalidade formativa. “Passei pra eles a demanda, estamos precisando de transporte pra buscar os computadores, organizaram um torneio e arrecadou fundos pra ir buscar os computadores, pois a escola não tinha esse recurso disponível... e aí é pra benefício próprio deles, eles se organizam e fazem acontecer a demanda com certa autonomia”.

É explícito no PPP da LEdoC a intencionalidade que essa concepção pedagógica enfatiza na Lógica da Organização Curricular:

Haverá uma intencionalidade na articulação entre a organização de estudos e as demais dimensões e prática formativa oportunizada pelo curso gestão coletiva do processo pedagógico, participação em atividades de trabalho no local de realização do curso, convivência na turma e entre diferentes turmas (2009, p. 24).

A partir dessa intencionalidade pedagógica o corpo docente do Curso pode pensar em estratégias de aprendizagem e convivência que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento de características pessoais de autonomia e participação,

como por exemplo, o espírito de liderança, a cooperação, o companheirismo e a capacidade de administrar conflitos entre outros.

Feita uma pergunta sobre quais conflitos e resistências aparecem nas atividades desenvolvidas no Colégio, as respostas foram:

Os principais conflitos são estudantes que não querem participar dependendo do tema, mas é uma questão da adolescência mesmo, tem estudante que às vezes tá em uma fase complicada né, então dificulta o desenvolvimento dos processos educativos, outros são professores que não concordam com certo tipo de procedimentos que pode acontecer no projeto e aí há uma concepção de que o que falei não foi acatado pelo coletivo então eu não vou contribuir, mas isso é mínimo, mas sempre acaba aceitando e aí no fim vê que foi uma boa avaliação. (IPÊ-LEdoC)

Hoje está mais tranquilo pra trabalhar, a gente já teve alguns desafios bem...a gente já teve questões de drogas, de violência, de indisciplina né, alguns casos vem até da estrutura familiar, aí eles vem descontar aqui na escola ou vinha pelo menos, aí a gente tem todo esse processo de auto organização de auto gestão a gente tem conseguido contornar essas situações, não sei... até o próprio incentivo, a gente tem falado muito que eles tem que ter sonhos e o que eles tem que fazer pra realizar o sonho deles é motivar-se acho que uma coisa que estava perdido em uma outra gestão em algum tempo atrás, um outro capítulo [...]. (CAGAITA-outro curso).

É possível observar essa organicidade no Colégio, uma vez que traz consigo um conjunto de regras e normas que são discutidas com os estudantes e professores como forma de mantê-los dentro do processo de construção das mesmas. Além da disposição de se organizar, é preciso também trabalhar para que as regras e normas sejam construídas, mas, sobretudo, cumpridas. Para desenvolver boas ações dentro do Colégio é preciso que o professor ou estudante compartilhe das normas e regras internas discutidas no coletivo. *“construir relações sociais que sejam pautadas pela solidariedade e preocupação com os problemas do outro para garantir o bem-estar do coletivo”* (ITERRA, 2007, p. 47). Sobre essa temática, Pequi ressalta da seguinte forma:

Eu oriento não sair do que foi discutido no coletivo. Se eu vejo que o professor tá saindo da discussão do coletivo, [...] eu chamo individualmente e falo ô, foi discutido no coletivo assim e você não está cumprindo o que foi decidido no coletivo [...] Então, vamos tentar seguir o que foi decidido no coletivo, e que foi decidido no coletivo, tá decidido. [...] há resistência de alguns professores, alguns tem resistência em trabalhar no coletivo, hoje bem menos, mas antes eram muitos, é assim, existe conflitos internos de pessoal que tem que chamar os envolvidos e tentar resolver ali mesmo e no mais é isso o grupo aqui comparado a outras realidades, tem uma aceitação boa. (PEQUI – LEdoC).

Sabemos que a violência escolar tem se constituído, nos últimos anos, em um problema social de amplitude mundial. Amplamente divulgada e explorada pelos meios de

comunicação, tornou-se tema de debate público e vem despertando o interesse de um número crescente de pesquisadores na área da educação. A intensificação dos conflitos acaba por gerar uma espécie de “guerra” não declarada, onde tem-se apenas perdedores: os professores, pelo estresse físico e psíquico a que estão submetidos, e os alunos, por terem à sua frente mais um obstáculo na produção de seu conhecimento, imprescindível para o exercício da cidadania. Jatobá ressalta que:

Alunos que já vieram da cidade com esses conflitos, e através dos esportes a gente conseguiu amenizar essa situação. Aqui tinha uma juventude muito violenta, era hora da gente vê um matando o outro, era a realidade, ai tinha um campinho lá na sede a gente começou levar os meninos de lá pra cá os daqui pra lá, buscando entrosar eles, e eu no medo de uma hora eles saírem no pau, rrsrsrs. Foi na conversa, um tentando entender o outro, um compreender a realidade do outro, porque os que veio da cidade achava que era melhor que os outros e os daqui rejeitando essa situação; mas aí a gente foi conversando, apaziguando, a escola orientando cada um pra que eles aprendessem a viver no mundo do outro, as vezes o menino sai daquele mundo urbano, barulhento e chega aqui e encontra os meninos mais calmos, mais quietos, acham que não é assim, mas ai a gente conseguiu através dos pais ir conversando um com o outro, aí a gente conseguiu contornar a situação [...], Não vou falar que foi fácil, tinha hora que a gente tinha medo de achar a cabeça de um aluno na escola, mas conversando, explicando, dando atenção, preocupando com eles. Alguns falavam que tinha que expulsar, de jeito nenhum, não houve expulsão, a gente ficou com eles aí, arriscando, com medo mas contornamos a situação, hoje eles diz um pro outro: cê lembra das nossas brigas? Aí ficam rindo um do outro [...]. (JATOBA - outro curso).

Todo esse cenário nos faz destacar a importância da mediação dos educadores na formação dos sujeitos. Percebi, trilhando os complexos caminhos de pesquisadora, que há uma prática, como aponta Freitas (2008) que forma, informa e transforma simultaneamente o sujeito e suas circunstâncias, e há uma prática que oprime, distorce e congela especialmente o sujeito que nela se exercita e, nesse caso, este perde o acesso às suas circunstâncias. Percebi nesse processo que a prática é sempre mais do que aquilo que se supõe à primeira vista e sempre menos inteligível do que seria necessário considerar quando surgem os conflitos a serem mediados e resolvidos. Os conflitos existem quando há processos democráticos, sempre onde existem trabalhos coletivos e para mediá-los. Segundo Freitas (2008, p. 104) “será possível quando professor e aluno não estiverem em relação antagônica, incorporando interesses de classes sociais diferenciadas”.

À pergunta sobre como os estudantes são orientados para resolver esses conflitos, Cagaita-outro curso ressalta que:

É o pensar. A gente tem colocado eles a pensar, se auto organizar e chegar a um senso comum. A gente é muito de ouvir eles. A nossa gestão não é aquela que chega e diz isso é isso e eles aceitam, não.

Muitas coisas são levantadas, a gente leva pra eles, eles discutem, traz a devolutiva pra gente, ou então vem à gente faz a discussão e leva a devolutiva pra eles. Então é assim no diálogo. A gente procura discutir, discutir até esgotar as possibilidades. (CAGAITA – outro curso)

Sabemos que no modelo de auto-organização em construção na escola do campo o estudante deve vir a ser agente do seu próprio conhecimento, mas só que de forma coletiva a partir de necessidades concretas, que lhe são colocadas nas suas vivências sociais. Percebemos, então, que essa ideia se contrapõe a todo o modelo de educação proposto pela sociedade atual, pois tudo que o capital não quer é uma sociedade que aprenda a se auto-organizar em busca de interesses e necessidades coletivas que não correspondam aos interesses do seu próprio domínio. No Colégio Estadual Vale da Esperança, percebi durante a observação e também nas falas dos entrevistados que, tanto o corpo docente quanto o discente trabalham de forma integrada em que os conflitos são mediados por conversas e reflexões. Isso pode ser percebido nas falas de Acerola, Ipê e Pequi quando dizem que:

[...] tem alunos que participam das negociações da escola nas reuniões do conselho, então é uma forma de tá contribuindo. Os alunos estão sempre a par do que tá acontecendo e do que vai acontecer [...]. (ACEROLA – LedoC).

[...] em relação a isso, tem o grêmio estudantil que contribui bastante. Mas assim, em relação à turma e esses conflitos que surge que emerge do professor com a turma vai pra turma e tenta resolver na turma mesmo [...] a gente senta com o professor e a turma e resolve ali mesmo, não apoiando um e desfavorecendo o outro, mas que eles se compreendam. Às vezes você fala a mesma língua mas de forma diferente mas sempre com a participação dos estudantes [...]. (IPÊ – LedoC).

Tem reunião que a gente convoca o estudante que não quer participar. A gente passa a importância da participação deles [...] os coordenadores também passa pra eles então é um trabalho mútuo aí. São várias pessoas conversando com o estudante [...] (PEQUI – LedoC).

A missão da escola é proporcionar às classes subalternas uma visão do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade onde as relações capitalistas estão se expandindo (MOCHCOVITCH, 1988). No campo estão os filhos dos camponeses que terão que recriar a escola com uma concepção de formação humana que é diferente da concepção capitalista que detém o controle econômico e dá direção para ela de acordo com sua lei, mas para eles não interessa. Resta-nos saber quem serão os sujeitos/protagonistas/educadores que estarão prontos para trabalhar com a diversidade nas escolas do campo e serem capazes de enfrentar a ordem capitalista e o sistema dominante existente. Segundo Caldart,

esses sujeitos são agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos (...). Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2002, p. 30).

A autora enfatiza a necessidade dessas características nos educadores ingressos nos cursos de formação, principalmente aos que estão ligados diretamente ao campo, que buscaram ou buscam a conquista da terra e também aqueles que estão nas áreas urbanas, mas que tem sua atuação no campo.

4.3 Trabalho pedagógico e formas de avaliação

Ao analisar a Proposta Metodológica do Curso (PROMET, T2, E5, 2011) e os planos de aula principalmente os do Núcleo de Estudos Básicos-NEB da LEdoC, foi possível perceber que os educandos tiveram contato com uma maior gama de teorias e modelos da Educação, assim como maiores campos de discussão, de pesquisa e aplicação teórico prática das ferramentas necessárias para que se tornem profissionais do ensino, a partir dos estágios e das atividades que são direcionadas para os TCs, onde possam identificar-se com a cultura de aprendizagem do aluno e dar novo significado às suas práticas pedagógicas.

Um dos objetivos implícito no PPP é capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida. 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 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009, p. 16).

O conhecimento teórico e prático aliado ao espírito crítico são requisitos básicos para um profissional da educação nos dias atuais. O aluno ao aproximar-se da realidade observada busca intervir na mesma realidade que está pesquisando.

Os dados levantados sobre o trabalho pedagógico nas escolas de inserção, por meio de entrevista semiestruturada e observação, permitem constatar uma prática pedagógica que atende a proposta da LEdoC, por parte dos egressos e da estagiária, e aos princípios da Educação do Campo, tanto por esse grupo quanto pelos demais docentes entrevistados, tendo

em vista que estes, conforme já foi mencionado, possuem formação em cursos voltados para a Educação do Campo.

Durante o período de observação foi possível perceber práticas pedagógicas desenvolvidas na escola por meio de projetos contemplados no seu PPP e articulados às atividades curriculares. Esses projetos são definidos, encaminhados e executados pelo conjunto da comunidade escolar, como pode ser observado no depoimento da educadora:

Os projetos são definidos pela própria necessidade. A gente se depara um pouco com dificuldade quando eles vem de Goiânia ou da subsecretaria que é a instância estadual, mas ai a gente não rejeita, a gente adapta ele a nossa realidade, a gente vê que ele é viável. Então discute com toda a equipe e nós já temos os projetos que são permanentes né, tipo o projeto PAZ que é permanente, festa das regiões que fizemos agora é permanente e a própria questão do meio ambiente, que esse ano ele veio na forma de conferência ambiental. A gente tem um que é permanente, que é o projeto do cerrado, então assim todo ano a gente desenvolve ele, em ternos de fruto dos cerrados, aproveitamento do agroextrativismo [...] CAGAITA-outro curso.

Ao desenvolver um trabalho integrado e articulado ao currículo e ao PPP os professores exercitam uma prática que aponta para uma educação transformadora, isto porque na sua formação vivenciaram, especialmente os da LEdoC, metodologias que possibilitaram articular vivências do cotidiano e conhecimentos teóricos para uma prática docente transformadora.

Segundo Veiga (1992, p.79), “a prática docente pressupõe a compreensão de uma complexidade do processo ensino-aprendizagem [...], é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível”.

Nessa mesma linha de pensamento, as contribuições de Kuenzer (1997) endossam as falas dos educadores quando se referem aos projetos da escola que vêm prontos para serem executados, mas que eles preferem e lutam por projetos que partam da realidade dos educandos, como por exemplo a festa das regiões, do meio ambiente, que são projetos da própria escola, pensados e desenvolvidos em conjunto com a comunidade, como afirma Cagaita. Ao extrair conteúdos dessas atividades os educadores estão atentos à construção do saber “no interior das relações sociais” e procuram materializar os princípios da Educação do Campo que vão além da lógica da escola capitalista. Nesse sentido, a construção de uma política pública de formação de educadores do campo vem para reforçar o quanto tem sido acertado construir essa política pública baseada em uma outra lógica que vê o sujeito como produtor da sua própria existência.

Em vista disso, vários projetos são desenvolvidos na escola o que permite aos professores organizá-los de acordo com os interesses de cada turma, de forma interdisciplinar, buscando uma fusão de conteúdos. Numa aula de ciências, por exemplo, eles trabalharam com

a necessidade de uma boa alimentação, utilizando a horta como meio de produção de alimentos saudáveis, trabalharam medidas matemáticas e produção texto, envolvendo aspectos de linguagem escrita, gramática, vocabulário, criatividade e desenvoltura em língua portuguesa.

A proposta de se trabalhar com projetos é justamente a de proporcionar um ambiente favorável ao saber. Por isso propomos que os temas sejam escolhidos juntamente com os alunos, para que esses sintam-se valorizados em suas opiniões e que tenham prazer em estudar e pesquisar aquilo que querem e, principalmente, percebam que a sala de aula não é o lugar onde deve-se engolir os conteúdos passados pelos professores, mas um espaço aberto de trocas de conhecimento (IPÊ, LEdoC).

Todos os trabalhos realizados dentro da escola, envolvendo os estudantes, são coletivos e de forma espontânea, como limpar o pátio da escola, lavar louças, limpar o galpão onde se desenvolvem as atividades do projeto MAIS EDUCAÇÃO, organizar as salas de aula, limpar os banheiros e a cozinha. Para essas atividades não há a presença de monitor. Os educandos fazem por eles mesmos, porque já incorporaram a ideia de coletividade. A lógica é que todos desempenhem uma atividade visando o bem estar da escola e a sua própria formação como coletivo, sem a necessidade de outra pessoa para realizar aquela tarefa que ele próprio pode fazer.

Foi observado que os estudantes organizam-se em grupos democraticamente, nomeiam seus grupos (Marmelada, Naja e Arara), formam comissões com seus respectivos coordenadores e realizam as atividades de acordo com a demanda do dia. Se for o dia de limpeza nos arredores da escola, cada grupo tem uma função. Conforme descreveu um dos professores entrevistados, um grupo limpa, outro recolhe o lixo e outro carrega para queimar. Essas atividades de limpeza externa e cuidados com a horta são sempre acompanhadas por um professor ou um monitor, envolvendo o diálogo e a conscientização para um ambiente saudável e um trabalho coletivo participativo. Trata-se pois, de um trabalho pedagógico e quando a atividade envolve a horta, o educador ou monitor trabalha com o objetivo de incluir na formação dos estudantes a necessidade de se ter uma alimentação saudável. Isso envolve o plantio, a colheita e a manutenção da horta. Essas atividades estão articuladas ao tema meio ambiente e são avaliadas com base nos princípios da avaliação formativa, portanto, processual e contínua, envolvendo o corpo docente e discente por meio de técnicas e dinâmicas para melhor desenvolvimento dos estudantes, melhor compreensão do ato pedagógico por parte desses e dos educadores. Os pais também participam desse processo, embora de forma ainda incipiente.

Então, hoje nós temos três formas de avaliação. Temos trabalhos em sala, temos seminários, cada bimestre define os temas geradores e eles têm que apresentar em seminários, para desenvolver a dicção a

exposição corporal e oral, e temos a avaliação da disciplina em si, como matemática, língua portuguesa, e estamos caminhando para conseguir que os estudantes aprendam matemática de outra forma, mas estamos caminhando ainda pra isso, mas infelizmente ainda estamos avaliando ele no lápis, na caneta, na borracha (IPÊ-LEdoC).

Sabemos que cada professor possui um modo particular de avaliar seus alunos, alguns introduzem elementos inéditos e conservam alguns dos tradicionais. De acordo com o depoimento de Ipê, a escola busca práticas de avaliação formativa, mesmo “avaliando na ponta do lápis”. Para esses professores, o mais importante é não cometer erros que podem levar a uma possível falha na avaliação, que é o processo fundamental para a dinâmica do ensino e da aprendizagem. Ela é “uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Um dos educadores retrata essa questão dizendo como tem sido a avaliação de um modo geral e como ela deveria ser:

olha só, infelizmente hoje em nosso país se avalia os estudantes por números. Eles valem de 0 a 10, se ele vai bem, ele vale 10 se ele não vai bem aí vai descendo, a gente é contra, mas, ainda nós não temos o nosso próprio sistema de avaliar, a gente procura aproximar o máximo possível... procura valorizar o aprendizado do estudante a experiência que ele já traz de fora [...], a gente acredita que o nosso espaço é um espaço de troca de experiência de socialização do conhecimento e um dos objetivos nosso é formar cidadãos críticos, então assim, diante de tudo isso a gente avalia todo o processo né, avaliação é um processo contínuo e ela se dá a cada dia tanto nos trabalhos práticos, seminários e apresentações, os nossos estudantes tem abraçado essa causa (CAGAITA-outro curso).

Vê-se que os professores propõem uma avaliação processual, qualitativa, contrária à avaliação da escola capitalista que, ao invés do processo, visa o resultado, por isso buscam construir as práticas pedagógicas e avaliativas com a participação dos estudantes, mesmo estando na prática do lápis, da caneta e da borracha, com afirmou IPÊ-LEdoC. Quando os professores propõem vários momentos e formas de avaliação, mesmo não sendo o ideal, na visão deles, estão buscando e praticando um processo pedagógico integrado, visando o desenvolvimento do educando no seu todo, com sua história de luta, sua vida individual e coletiva, as experiências vividas.

Uma concepção de avaliação que contemple esses aspectos chama a atenção do educando sobre si e seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, e oferece aos educadores elementos para avaliarem sua própria prática pedagógica, rever critérios e redimensionar o ato educativo, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Dessa forma, o conjunto escolar tem condições de rever critérios e comparar o proposto com o realizado, no

que diz respeito ao que esperam do ato educativo, tendo na avaliação o instrumento norteador desse ato.

Nessa análise, é importante detalhar o entendimento que os professores têm de avaliação, como a definem, quais os critérios utilizados, que resultados esperam e, como propõe Freitas (1994, p. 153), que “finalidade atribuem à avaliação”.

Esse ano, estamos em experiência na forma da avaliação. Não é uma avaliação fechada, mesmo porque a gente tenta uma não dá certo, tenta outra não dá certo. A princípio nós começamos só com a avaliação da produção dos seminários, os alunos organizavam, aí o conselho da escola iria avaliar cada aluno pra avaliar o conhecimento mesmo; aí estava ficando aquém na questão das ciências; aí retomou: metade os seminários e metade o simulado né que é a avaliação objetiva, a gente está nessa questão de experimento mesmo; aí os professores avaliam todo o processo de construção dos seminários e também a avaliação da apresentação que seriam os temas abordados por bimestre [...] (PEQUI-LEdoC).

O entrevistado falou, ainda, acerca do Projeto de Intensificação de Aprendizagem¹⁰ (PIA) que nesse ano de 2013 veio com o tema Cerrado. O professor avalia, atribui uma pontuação de acordo com o desempenho do estudante que ele acompanhou. O outro componente da nota são as questões objetivas.

as formas de avaliação que a gente pratica acho que é aquela que você sabe que o aluno consegue absorver os conteúdos que você está trabalhando com ele, de uma forma ou de outra o aluno aprende, alguma coisa. Não adianta a gente falar que é aquilo que o livro tá dizendo que você busca, eu canso de falar pra eles que não adianta nada eles terem um caderno cheio de conteúdos e você não carregar nada de conhecimento pra si mesmo, o próprio aluno ter esse conhecimento, eu falo pra eles que para onde for não vai levar aqueles cadernos com conteúdos eles tem de levar o aprendizado, então a questão da avaliação é você avaliar o que o aluno está conseguindo absorver dos conteúdos (JATOBÁ-outro curso).

Nesse processo, os estudantes se colocam como sujeitos, como protagonistas, o que contribui para a construção de uma educação que considere a pessoa em todas as suas dimensões. Na realidade, observa-se que muitos professores nesta escola fazem uso da avaliação tradicional, cobrando conteúdos aprendidos de forma mecânica, sem muito significado para o aluno. Chegam até mesmo a utilizar a ameaça, vangloriam-se de reprovar a classe toda e/ou realizar vingança contra os alunos inquietos, desinteressados, desrespeitosos,

¹⁰ Programa implementado pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio das Subsecretarias Regionais de Educação em todas as escolas da rede pública estadual, o “Período de Intensificação de Aprendizagem”, será trabalhado com todos os estudantes e que terá foco, principalmente, em ações para melhorar o desempenho daqueles que têm mais dificuldades. Em outras palavras, uma iniciativa que também colabora para reduzir a desigualdade educacional entre as escolas.

levando estes e seus familiares ao desespero. Entre essas e outras questões, Libâneo afirma que:

Avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. [...] é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...] apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa [...] cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Do ponto de vista de Jatobá, o ato de avaliar tem um significado profundo, à medida que oportuniza a todos os envolvidos no processo educativo momentos de reflexão sobre a própria prática. Através dela, direciona o trabalho, privilegiando o aluno como um todo, como um ser social com suas necessidades próprias e também possuidor de experiências que devem ser valorizadas na escola.

Devem ser oportunizados aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados. Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar. Então, não só o aluno, mas o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, através dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento.

O educador deve ter, portanto, um conhecimento mais aprofundado da realidade na qual vai atuar, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo, inovador. Assim, colabora para um sistema de avaliação mais justo que não exclua o aluno do processo de ensino e aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade. De acordo com Pimenta, (2004, p. 37) “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

4.4 Interdisciplinaridade: superar a fragmentação do conhecimento

A LEdoC/UnB foi estruturada para a formação docente por áreas de conhecimento, numa perspectiva multidisciplinar, para que os educandos tivessem condições de relacionar conhecimentos científicos e conhecimentos práticos de forma a superar a visão de que a teoria e prática são polos separados. E para que pudessem trabalhar a sua realidade, sendo capazes

de protagonizar mudanças políticas, educacionais e culturais na sociedade da qual fazem parte.

Um dos objetivos da habilitação por área, conforme Sá e Molina, é possibilitar a ampliação de oferta da Educação Básica no campo, em especial no Ensino Médio, “pensando em estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudarem em suas localidades de origem” (SÁ; MOLINA, 2011, p. 48).

Em um mundo pequeno perante a velocidade de circulação das informações e o impacto que um fato local pode provocar em termos globais, cada vez mais o conhecimento especializado precisa ser submetido à análise crítica de cidadãos que sejam capazes de avaliar os benefícios e malefícios da realização de projetos relacionados a esse conhecimento. E isso não pode ser alcançado, senão por uma educação que contemple prioritariamente a interdisciplinaridade.

Segundo Rodrigues (2010), a formação por área é um método de reestruturar pedagogicamente o ensino, de modo que os currículos escolares passem a ter sentido para os educandos e educadores, possibilitando a construção de conhecimento por meio do diálogo e da constituição de uma subjetividade, rompendo, dessa forma, os limites do currículo linear disciplinar.

A formação por área do conhecimento tem uma finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar aos educandos da LEdoC uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações. Essa formação permite, primordialmente, sistematizar informações sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem, especialmente aquelas concernentes à sua prática docente de forma interdisciplinar.

Questionados se conseguem fazer uma interação entre as suas disciplinas e as de outros professores os entrevistados responderam da seguinte forma:

A gente trabalha a parte da leitura enquanto o outro trabalha a matemática, não dá pra separar uma da outra. Então já está fazendo um trabalho interdisciplinar. Quando leva os alunos para a horta e ele vai descobrir o nome científico das verduras ou colocar o nome em inglês ou em espanhol, ou vai fazer a medida do canteiro, pra saber de quanto em quanto vai plantar os pés de alface, eles vão pesquisar os nomes, então tá lendo é um trabalho de português e matemática ao mesmo tempo (ACEROLA, LEdoC).

Educação física, Filosofia e Sociologia eu não consigo trabalhar essas disciplinas sem interferir nas outras disciplinas eu acabo buscando porque educação física eu venho trazer a questão do comportamento, da alimentação e tudo que se trata do corpo [...], eu procuro trazer pra dentro da realidade dos alunos envolvendo as outras disciplinas. [...] o que a gente aprende na parte teórica a gente leva pra realidade [...], minhas aulas práticas é voltadas em cima do que eles desenvolve na sala de aula que é a teoria (JATOBÁ-outro curso).

Esse contexto revela que os educadores, mesmo principiantes, tentam de forma ainda tímida aproximar a teoria com a realidade. “[...] aliando a teoria com a prática é a proposta da educação do campo que a gente estuda mais, vivencia mais [...] aliar a teoria com a prática, aproximando nossas crianças da realidade” (CAGAITA-outro curso).

Um dos meus questionamentos na pesquisa para os educandos da Turma II, da LEdoC, foi saber como era sua prática pedagógica no início do curso e como foi se desenvolvendo ao longo do curso e após sua conclusão. Outro questionamento era saber como educadores e gestores compreendiam e utilizavam a proposta da LEdoC e da Educação do Campo; como trabalhavam com a realidade dos sujeitos do campo e a ligação da teoria com a prática.

Todos os professores afirmaram que antes de sua formação em Educação do Campo tinham uma prática pedagógica tradicional em que sua concepção de educação, professor e ensino era autoritária, fragmentada e descontextualizada. A formação possibilitou ampliar essa visão e adotar uma nova postura diante do ato educativo com práticas pedagógicas que privilegiassem os sujeitos, os processos e a realidade.

Um dos princípios metodológicos da formação por área, é permitir aos educandos condições de exercer sua docência de forma menos reducionista, com uma visão mais ampla e integrada do conhecimento e das práticas pedagógicas, como propõe a LEdoC. Nesse sentido, Freitas afirma que não adianta trocar a “escola verbalista pela praticista, ambas não funcionam, uma complementa a outra. Prática sem teoria é pragmatismo” (FREITAS¹¹). Portanto não há possibilidade de ensinar conteúdos sem se amarrar à realidade. A teoria ilumina a prática

A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa. O resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com Rodrigues (2010), para seguir outro caminho de reflexão, é necessário discutir a interdisciplinaridade em sua aproximação com o fazer da educação, tendo em vista ser o curso em análise uma licenciatura, procurando debater o processo de especialização do

¹¹ Anotações da palestra proferida pelo Prof^o Luiz Carlos Freitas, em 17 de setembro de 2008 no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITERRA, Veranópolis-RS, II Seminário de Inserção das Escolas do Campo, Turma I, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

saber transposto para os currículos como disciplinas, seus limites e as possibilidades de superação a partir da integração dos saberes na prática pedagógica.

Conforme consta no PPP da LEdoC, a proposta do Curso é capacitar os educadores do campo para uma conscientização política contra hegemônica para lutar por uma escola que vai atuar e pensar a escola do campo a partir das peculiaridades dos povos do campo e pensar em currículos direcionados a suas especificidades, diminuindo as diferenças educacionais existentes, reflexos da exclusão social nas escolas do campo.

Isso implica na ação dos educadores do campo no sentido de buscar medidas de adequação da escola à vida do campo, permitindo ou, mais do que isso, buscando propostas pedagógicas que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos; de gênero e de etnia e principalmente em sua formação. “Pensar de forma interdisciplinar remete à necessidade de compreender a realidade como uma totalidade concreta e dialética” (RODRIGUES, 2010, p. 107).

Assim sendo, a interdisciplinaridade somente é viável se houver participação ativa e contínua dos professores atuantes na escola. Mas, nem todo o corpo docente está disposto a desenvolver essas habilidades, uma vez que para integrar tais áreas encontra-se resistência; isso pode ser percebido no relato do educador quando diz que:

No início havia até resistência [...], tinha área que dava pra trabalhar e discutir tranquilamente, mas já tinha área que não dava pra discutir. Então eu dizia, vamos tentar rever o que não deu certo, mas aí é feito por área das humanas, das ciências e da linguagem. O que não se discute é ciências, eles (os professores) não estão conseguindo [...], tem até a possibilidade de linguagem discutir com matemática do que química discutir com matemática, mas em outras áreas é bem tranquilo (PEQUI-LEdoC).

É somente a partir de uma prática docente intencionalmente direcionada para a interdisciplinaridade, em que serão oferecidas condições para que o aluno perceba as relações entre as disciplinas escolares, que se inicia o processo de trânsito de saberes que é exigido na contemporaneidade.

Essa metodologia gera uma formação que articula os tempos do pensar e do fazer e constitui uma inovação da formação pedagógica. Quando associada aos movimentos sociais e sindicais e outras organizações comprometidas com a transformação social, poderá contribuir para uma prática pedagógica transformadora e ao mesmo tempo coerente com os princípios da Educação do Campo. Nessa compreensão, Caldart ressalta que:

[...] a formação para a docência por área, deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais

que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos que leve à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (CALDART, 2010, p. 129).

Sendo assim, é de fundamental importância o trabalho integrado do corpo docente para a efetivação da interdisciplinaridade na escola, e para que se possa reconhecer que há uma efetiva manifestação da fragmentação dos saberes na escola, onde se faz necessária a busca de outras formas de desenvolver o trabalho pedagógico, contrariando essa lógica. Dessa forma, é necessário buscar elementos de compreensão e afirmação para uma escola que rompa com o modelo capitalista existente, fragmentado e excludente. Com isso, percebe-se a importância da formação por área na LEdoC e a necessidade do corpo docente do Colégio buscar cada vez mais formas de fazer com que essa nova escola se torne uma realidade.

Essas considerações vêm ao encontro do relato de Pequi e Ipê quando lhes perguntei sobre os conflitos e resistências que aparecem quando tentam trabalhar as disciplinas integradas.

Existe em relação a eles não enxergar um diálogo entre as disciplinas [...], da CIEMA ainda não conseguiram enxergar esse diálogo entre as disciplinas, eles não conseguem ver a matemática na biologia, conseguem ver na física, mas na química e na biologia não conseguem ver a matemática, não conseguem ver a biologia na química ou na matemática, na física [...], Aí só existe esses conflitos que não conseguiram enxergar mesmo, e o que eu acho que causa mais conflitos é a falta de preparação deles mesmo de buscar conhecimento, eles mesmos buscar e entender isso, não adianta a gente ficar falando se eles não vêm outras experiências, tem estudos sobre isso né (PEQUI-LEdoC).

A falta de experiência e conhecimento do corpo docente, não entende, não conhecem e não podem fazer uso de tal prática (IPÊ-LEdoC).

De acordo com o relato dos educadores, Pequi e Ipê, percebe-se uma preocupação em relação à formação docente dos educadores do Colégio. Entre os educadores que fizeram outros cursos, encontramos visões contraditórias sobre o sentido atribuído à questão da interdisciplinaridade, como pode visto em seus depoimentos sobre a interação entre as disciplinas que ministram com as de outros professores. Os três responderam da seguinte forma:

[...], quando determinado professor quer, dá pra fazer esse trabalho interdisciplinar. Porque arte tem interação com literatura, português, religião, sociologia e filosofia. Dá pra trabalhar geometria e

matemática na parte artística, então quando há interação desses professores dá pra fazer (PITANGA-outro curso).

Eu consigo em diversas situações [...] você está aliando a teoria com a prática e aí a proposta da educação do campo, que a gente estuda mais, vivencia mais é esse processo de aliar a teoria com a prática aproximando nossas crianças da realidade” (CAGAITA outro curso);

Sim, consigo porque eu busco essa parte teórica pra que eles façam uma reflexão dentro da realidade da prática, porque eu trabalho a parte teórica, é isso que eu falo, a teoria eles vê maior facilidade aí quando a gente vai pra prática, aí é que eles vai ver que não é fácil, eu busco assim, mas a gente acaba conseguindo fazer isso, levando da teoria pra prática porque a gente se acaba estudando por exemplo fez a teoria levou pra prática, não deu certo? A gente volta na teoria e vê qual motivo qual a dificuldade que a gente tá encontrando. É em cima da dificuldade que a gente volta em cima da parte teórica que a gente teve dificuldade a gente acaba conseguindo, não é fácil, porque na parte teórica a gente vê tudo fácil mas na prática não é fácil, como eu sempre falo aí que tá o segredo da coisa, só assim a gente vai saber se está conseguindo levar esse conhecimento que a gente quer pros alunos (JATOBÁ-outro curso).

Verificam-se nesses depoimentos duas interpretações diferentes sobre a integração do conhecimento; enquanto a primeira resposta se aproxima em parte da concepção de interdisciplinaridade adotada na LEdoC, as outras duas destoam totalmente, confundindo integração do conhecimento com articulação teoria-prática. Como vimos, a partir de RODRIGUES (2010), a interdisciplinaridade proposta na LEdoC implica simultaneamente em conhecimento da realidade como totalidade e integração entre os conhecimentos disciplinares.

Sabemos que esse é um processo lento, está no começo, e mesmo porque não depende só deles, envolve todo um conjunto de instâncias, normas e procedimentos para ir, aos poucos, inserindo os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo para os sujeitos do campo.

Mesmo parecendo que há um conflito no entendimento e na prática da interdisciplinaridade, o que se pode observar é que ainda não existe um projeto intencionalmente dirigido para essa prática e, sim, iniciativas por parte de alguns professores. A gestão do Colégio por meio da sua coordenação pedagógica e direção procura incentivar a prática interdisciplinar por meio de reuniões e principalmente pelos projetos. Assim diz o coordenador pedagógico: “como coordenador eu tento inovar o máximo possível [...], o coordenador hoje tem que estar diretamente em sala de aula com o estudante e com o professor”. Isso significa que há um acompanhamento e apoio da coordenação pedagógica ao trabalho dos professores no sentido de consolidar uma prática pedagógica inovadora, como pôde ser observado no período em que estive no Colégio.

4.4.1 A matriz pedagógica da LEdoC: formação interdisciplinar e complexos de estudos

E os egressos da Licenciatura que cursaram quatro anos de curso, como é trabalhar a interdisciplinaridade na escola? Como foi sua formação? Conseguem conectar a teoria com a prática? De acordo com as respostas dos educandos da LEdoC, percebe-se uma falha na intencionalidade do Curso quanto à integração da matriz curricular¹², quando respondem se receberam ou recebem uma formação interdisciplinar e de que forma. As respostas foram as seguintes:

No início a gente conseguiu ver isso mais no NEB; no NEE a gente quase não viu essa interdisciplinaridade [...], Artes Visuais deu sua aula; literatura deu sua aula de literatura e linguística deu sua aula de linguística sem conversar entre elas. No NEB teve isso de se comunicarem entre os professores já no NEE não teve isso (PEQUI-LEdoC).

[...] a partir da hora que os professores nos permite fazer os planejamentos de interdisciplinaridade entre CIEMA e linguagem nós já estamos trabalho interdisciplinar, porque entram vários professores diferentes em sala e cada um traz o seu tipo de conhecimento, então pode ser um professor de uma área totalmente diferente que contribui com aquilo que o professor tá passando no dia então eles já estão fazendo um trabalho interdisciplinar (ACEROLA-LEdoC).

Mesmo não dando ênfase a uma formação com base na interdisciplinaridade, esses dois educadores reconhecem que houve momentos interdisciplinares no curso, embora de modo muito incipiente. Esse aspecto é melhor explicitado pela professora Coordenadora do Núcleo de Estudos Básicos (NEB/LEdoC):

a interdisciplinaridade ocorre com uma certa facilidade entre Teoria e Prática e Organização e Método do Trabalho Pedagógico, o que nesse caso podemos afirmar que ocorre uma relação entre três disciplinas, e que vem ocorrendo com certa facilidade, mas não necessariamente ocorre com facilidade em outras disciplinas. As relações entre Ciências e Linguagem são relações mais difíceis em vários aspectos. Então essas experiências de junção dos conteúdos das disciplinas a Prática Pedagógica ocorre muito mais em nível de Estágio nos trabalhos dos professores em sala de aula, juntando pontualmente um conteúdo ou outro, mas não tem ocorrido como planejamento como tem ocorrido com Teoria e Prática Pedagógica que ocorre o planejamento juntos toda a disciplina (PROF^a COORDENADORA DO NEB/LEDOC, 2013).

Segundo essa mesma Coordenadora, o que tem ocorrido de maneira mais visível na dinâmica do Curso, são iniciativas interdisciplinares de alguns docentes que se reúnem para

¹² Ver Matriz da LEdoC no Cap. 1.

trabalhar juntos e algumas iniciativas dos estudantes das áreas específicas que conseguem se reunir com mais facilidade. Utilizam, por exemplo, textos de CIEMA para trabalhar interpretação nas aulas de português. Essa forma é mais fácil, uma vez que os docentes e os discentes conseguem usar os textos ou o teatro para trabalhar conceitos de ciências, e ao mesmo tempo trabalhar um conteúdo da área de linguagem.

Um dos princípios orientadores da LEdoC é a “organização dos componentes curriculares por área do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar” (PPP, 2009, p.19), possibilitando aos estudantes vivência dessa prática. O depoimento da professora de Teoria e Prática Pedagógica vem ao encontro do depoimento dos educadores (Pequi e Acerola), ou seja, não foi ainda efetivado o processo interdisciplinar constituindo-se este um desafio para a LEdoC.

[...] a interdisciplinaridade deve ser compreendida como processo e não como um conjunto de procedimentos a ser seguido. A busca pela superação da fragmentação, de olhar para a realidade como um totalidade, formada por diferentes dimensões que se interpenetram, é um objetivo nunca plenamente atingido. Dessa forma, para além de uma proposta teórica, a interdisciplinaridade se consolida como prática, a partir do trabalho em equipe e da análise dos avanços e limites destas experiências concretas (RODRIGUES, 2010, p. 109).

Outro aspecto explorado na pesquisa foram os Complexos de Estudo, que consiste na organização do ensino tendo o trabalho como princípio educativo. Segundo Freitas “os complexos são uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática” (FREITAS, 2010, p. 165). Não é um método de ensino, segundo o autor, mas possibilita o elo entre teoria e prática, por meio do trabalho socialmente útil na escola. Os complexos fazem essa mediação de forma que a teoria complementa a prática e vice-versa. Eles permitem elaborar planos de estudo que envolvem natureza, trabalho e sociedade. Sendo assim, A respeito da influência dos complexos de estudo na prática pedagógica dos egressos e da estagiária da LEdoC, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, muito, por exemplo, pra você entender o estudante, você tem que entender o que é a vida dele. Qual é a vida dele? A gente não tem isso documentado, mas a gente sempre busca qual é a experiência dele em sala de aula, perguntando, debatendo. Então quando você vê o estudante e traz sua cultura e vê que está dando certo é muito gratificante né? Então isso influencia muito nosso olhar como educador também, nosso fazer pedagógico enquanto educador né? Então, assim quando a gente vê em uma reunião que o professor quer penalizar aquele aluno e que ele tem um potencial imenso que só basta explorar e entender, aí você defende mesmo o estudante e fala não é bem por aí, você tem que avaliar melhor o seu método e ver como é que funciona né? Existe um questionamento, por que trabalhar só o cerrado? Tem outras coisas que a gente pode explorar, mas a gente tem que buscar, não foi buscado ainda mas, vamos

esquecer um pouquinho o cerrado e vamos buscar outras culturas, a Festa do Divino que é uma cultura da comunidade [...] (PEQUI-LEdoC).

[...], quando eu penso que já aprendi os tal dos complexos aí eu vejo que ainda tenho que aprender. Assim eu sei que envolve o cotidiano, a vida, envolve tudo, envolve as disciplinas, e assim eu ainda tô aprendendo sobre esses danado de complexos (ACEROLA-LEdoC).

Essas falas demonstram que há um movimento em busca de trabalhar com os complexos. Os próprios egressos da LEdoC, ainda não se sentem em condições suficientes para coloca-los em prática. Por isso, o que se observou na escola e o que as falas revelam é que há um início de trabalho com os complexos de estudo e uma intenção de aperfeiçoar essa dinâmica de trabalho. Trata-se de um processo e de uma construção que requer estudo, planejamento e, principalmente intencionalidade.

Dessa forma, segundo Freitas, na obra citada, a construção dos complexos contribui para a realização das práticas educativas e possibilita o investimento de diversas ordens: teórico-metodológica, ético-política, técnico-instrumental e, sobretudo, sócio-ocupacional, onde crianças e jovens são incentivados/motivados a produzir algo que esteja conectado com a sua realidade. A utilização dos complexos permite realizar uma prática participativa, interagindo com a realidade de cada um. É trazer a teoria para realizar a prática de forma interativa e dinâmica, envolvendo professores, alunos e comunidade.

Em relação aos educadores de outros cursos a pergunta foi: Você consegue integrar na prática docente os conhecimentos teóricos com a vivência e os saberes dos estudantes? Como isso acontece? Em que contextos? (sala de aula, projetos, etc.)

Eu tento, mas quando você está trabalhando determinado conteúdo às vezes tem muitos que tem até vergonha de falar, eu acho bom quando alguém fala, não professora é assim mesmo, eu já vi tal coisa assim eu fico muito satisfeita, só que a maioria ficam doidos pra aula terminar logo que não tenha debates. Eu cito muitos exemplos até mesmo daqui do assentamento, como em religião que eu trabalho muito harmonia, vivência coletiva, respeito ao próximo né? Eu trabalho muito as questões daqui do assentamento, às vezes eu pergunto se alguém lembra de tal coisa que aconteceu, daí entramos no debate cada um dando a sua opinião (PITANGA-outro curso).

Outro educador respondeu que sim, que consegue integrar a prática docente aos conhecimentos teóricos para que os alunos “façam uma reflexão dentro da realidade da prática, [...]”. Disse ainda esse educador que os alunos veem maior facilidade na teoria, mas “quando a gente vai pra prática, aí é que eles vão ver que não é fácil” como no caso de medir um canteiro e prepará-lo para o plantio e acompanhar a época certa da colheita. “Então a gente faz isso, levando da teoria pra prática. Fez a teoria levou pra prática, não deu certo? A gente

volta na teoria e vê qual motivo, qual a dificuldade que a gente tá encontrando” (JATOBÁ-outro curso).

Esse mesmo educador ressaltou a importância de relacionar teoria e prática para que o aluno possa aos poucos levar o conhecimento para a prática e trazer a prática para uma reflexão teórica e concluiu dizendo que é isso que se quer do aluno, mas que não é fácil.

Percebe-se nestas falas que existe uma compreensão equivocada sobre a proposta dos complexos de estudo. Porque, conforme Freitas (2010) trata-se de superar a dicotomia teoria-prática por meio do conhecimento totalizante da realidade vivida, e não a mera utilização de exemplos aleatórios desvinculados da realidade dos educandos para ilustrar a teoria; para aplicar os complexos é necessário que aconteça previamente uma atividade exaustiva de pesquisa sobre essa realidade, para que a mesma possa ser problematizada e para que possam ser selecionados os aspectos práticos que conduzirão o estudo da teoria. Dessa forma, torna-se possível trabalhar os conteúdos disciplinares, interdisciplinando e integrando saberes entre escola e comunidade.

Nesta perspectiva, percebe-se que a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida e tomada de decisões, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática participativa. A prática docente pressupõe a compreensão de uma complexidade do processo ensino-aprendizagem. O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos (VEIGA, 1992, p. 79).

4.4.2 - O PIBID e as atividades de estágio docente

O PIBID Diversidade significou uma contribuição importante para o desenvolvimento de ações interdisciplinares e da ligação da escola com a vida. Sua forma de organização na LEdoC tem oportunizado a concretização dos princípios da Educação do Campo nas escolas básicas do campo nas quais se inserem os estudantes, com a proposta de integrar escola e universidade, partilhando a prática e a teoria no processo de ação-reflexão-ação. E buscando, ainda, práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares.

Oferece aos educandos a oportunidade de envolver-se mais efetivamente com as práticas docentes durante o período de sua graduação, participando de ações concretas nas escolas (planejamento, coordenação, regência, projetos, reforço escolar, interação com a

comunidade, preparação de material didático), de acordo com a realidade específica. (PIBID/LEDOC, 2011).

Esse Programa vem contribuindo de modo significativo na formação de alguns dos egressos e nas práticas pedagógicas hoje desenvolvidas na escola pesquisada. Isto porque favorece o desenvolvimento de atividades integradas e articuladas dentro da escola por meio de métodos e práticas adequadas aos diversos contextos. Além disso, propicia intervenções na realidade fazendo com os estudantes da educação básica possam compreender e interferir nessa mesma realidade. Dessa forma, o PIBID Diversidade veio fortalecer as ações que a LEdoC/UnB vêm desenvolvendo nas escolas do campo durante o Tempo Comunidade, interdisciplinando as duas áreas do conhecimento: Linguagem e Ciências da Natureza e Matemática (PIBID/LEDOC, 2011).

Os atuais estudantes da LEdoC, bolsistas do PIBID, continuam dando sequência às ações iniciadas pelos egressos. Essas ações são propostas pelos coordenadores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens para serem desenvolvidas nas escolas e comunidades de origem dos educandos, ficando apenas como sugestão, uma vez que os estudantes têm condições de criar atividades pedagógicas de acordo com a necessidade da escola e da comunidade.

Durante o Tempo Comunidade (TC) os educandos podem trabalhar utilizando oficinas de letramento: leitura, interpretação e produção de gêneros discursivos da comunidade do campo e de diferentes contextos sociais (letramentos múltiplos); letramentos multissemióticos (imagem, música, tabelas, gráficos e não somente a escrita); leitura, interpretação e produção de textos de diferentes gêneros textuais (memória, contos, lendas, relatórios, jornais, projetos, manuais etc).

Trabalham com a avaliação leitora e escritora com o objetivo de detectar problemas de leitura e de escrita dos educandos do Ensino Básico da escola do campo. A estratégia é construir leitoras(es) e escritoras(es), considerando as especificidades do contexto e a mediação docente.

Na Área de Ciências da Natureza e Matemática os educandos recebem a sugestão de trabalhar em pesquisa sobre a Matriz Curricular e propor uma matriz adequada para escola do campo, conforme as necessidades do contexto, onde a participação de coletivos de jovens é de extrema relevância para a realização das ações.

Durante o estágio supervisionado esses estudantes tem a possibilidade de montar o planejamento de suas aulas, sob a supervisão do professor coordenador, e voltar para sua comunidade onde possam desenvolver os conteúdos teóricos e metodológicos aprendidos durante o TE.

Os estudantes são orientados também a atuar no desenvolvimento de atividades experimentais com materiais de baixo custo, utilizando reagentes encontrados em casa, no supermercado ou farmácias e materiais que ao invés de ir para o lixo, seriam aproveitados (vidros, plásticos, garrafas).

A formação na LEdoC favorece que durante o estágio nas escolas do campo com a contribuição das ações do PIBID-diversidade ou ações afins, os estudantes venham a ser capazes de trabalhar coletivamente na elaboração de material didático específico, de modo que possam organizar o ensino através de temas socialmente significativos, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual. Para Pistrak, isto não é só possível como também é necessário encontrar formas de substituir o ensino livre e conteudista, por um ensino voltado e preocupado com o estudo da realidade e com sua transformação.

Figura 3 - construção da horta espiral



Fonte: retirada do relatório do PIBID Educando da área de CIEMA.

Assim, o Estágio se destaca entre os componentes curriculares da LEdoC por sua relevância na formação do futuro educador, visto que propicia ao acadêmico um contato com a realidade escolar, e com a prática pedagógica por meio de situações concretas da docência, pois tem que organizar o que ensinar e como ensinar, assim como também, desenvolver um processo de reflexão crítica sobre sua docência.

Os Estágios contemplam as várias dimensões da prática pedagógica, possibilitando o exercício da prática docente. No caso dos estudantes da LEdoC, essa prática desenvolveu-se nas escolas de inserção, vindo a ser socializada nos Seminários de Estágio durante o Tempo Escola (TE). É nos estágios que os educandos que ainda não exercem sua profissão docente têm a oportunidade de intervir na realidade da escola. Segundo Pimenta e Lima,

[...] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da

escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2004, p.45).

Foi nos Seminários de Estágio, que os professores entrevistados, quando ainda estudantes, tiveram o momento de apresentar suas trajetórias como educadores durante o Tempo Comunidade e socializar os trabalhos realizados na escola ou na comunidade de inserção. Esses Seminários possibilitaram uma socialização com os demais educandos, com a finalidade de trocar experiências e esclarecer dúvidas.

Ao fazer o exercício de gestão dos processos educativos durante o TC, os egressos tiveram a oportunidade de levar para a prática a teoria que a LEdoC lhes proporcionou principalmente por meio do NEB. Nesse mesmo caminho, o estágio oportunizou uma visão mais ampla dos processos de aproximação da teoria com a prática e a realidade por meio da docência. Para isso, foram feitas as seguintes perguntas: até que ponto o estágio contribui para sua prática docente; quais as facilidades ou dificuldades para articular teoria com a realidade, durante o estágio.

Eu já estava em sala de aula, eu já estava na escola, eu tinha uma prática, então aí eu tinha que estagiar 30 horas enfim, minha prática não serviria para o estágio? O estágio é a prática, enfim, eu dava o que eles queriam ouvir e estava fazendo o que eles queriam, eu não estava porque não concordava, mas aí tinha que preencher de tal hora a tal hora, eu achava isso muito burocrático, mas é uma exigência da academia, pra mim o estágio foi só uma questão burocrática, porque eu já estava tendo a prática (PEQUI-LEdoC).
como eu já era professor da escola antes de entrar, não teve uma grande interferência, essa interferência foi mais da minha prática, eu tinha um pouco da prática tradicional; mas meu estágio foi muito bem aceitado pela escola e pelos estudantes né? Então acho que o estágio ajudou no que a universidade estava querendo passar (IPÊ-LEdoC)

De acordo com a proposta do estágio da LEdoC, esse é um momento importante “para o professor em formação; um momento de reflexão sobre a própria prática. Não é apenas um momento de aula, mas de releitura e ressignificação do conceito de ensino e aprendizagem e do papel do professor” (PROFESSORA COORDENADORA DO NEB/LEDOC, 2013).

Ao relatar seu ponto de vista sobre o estágio, os egressos ao mesmo tempo que demonstram compreensão da proposta, parecem entrar em contradição quando afirmam que o estágio não interferiu muito na sua prática e que não concordavam com a proposta do estágio. Entretanto, o objetivo do estágio é colocar o estudante em contato com a realidade da escola e da comunidade para que ele possa compreender essa realidade e dela extrair dados que contribuam para sua formação política e pedagógica:

a preparação para o estágio é iniciada na primeira etapa (semestre) na forma de estudo da realidade da comunidade e da escola que nela existe. O estudante é estimulado, desde o início a relatar, com base em pesquisa, observação e entrevistas, a história da escola e da comunidade, ressignificando o ambiente onde vive e trabalha. Em um segundo momento é solicitada a sistematização das observações, assim como o aprofundamento do estudo sobre a realidade a partir da caracterização de todo o entorno da escola (PROFESSORA COORDENADORA DO NEB/LEDOC, 2013).

O estágio é um momento de testar os conhecimentos teóricos e romper com a dicotomia entre teoria e prática. “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade [...]”, (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45, grifo das autoras).

Os egressos relatam que já exerciam a docência e que o estágio não se apresentava mais como uma novidade e, sim, como um momento de experiência. Foi uma oportunidade para o rompimento da prática tradicional de Ipê e o cumprimento das exigências burocráticas da academia, para Pequi. No entanto, na LEdoC o estágio tem “um sentido para além do cumprimento formal do estágio curricular, provocando a reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas na escola de inserção”, contribuindo assim, “para a construção e consolidação dos novos paradigmas da educação do campo” (PPC LEdoC no EMEC, s/d, p. 6). Mesmo que os estudantes tenham alegado que o estágio pouco contribuiu foi observado tanto em conversas informais, quanto na sua prática pedagógica diária que houve ampliação do seu universo pedagógico, sócio cultural e uma ressignificação dessas práticas, tanto em relação à escola quanto à comunidade.

Em relação ao que Pequi fala sobre o aproveitamento de sua prática em sala de aula para o estágio, Barbosa afirma que um estudante que já exercia a docência, por exemplo, poderia “atuar diretamente na escola com propostas de formação para alunos e professores ou, ainda, alterando sua própria prática pedagógica [...]” (BARBOSA, 2012, p. 166).

Em continuidade à discussão sobre o estágio e a articulação da teoria com a realidade, durante o estágio, Ipê e Pequi colocaram seu entendimento da seguinte forma:

Acho que nossa orientação vinda da universidade já vem baseada na teoria e colocamos em prática no estágio, isso facilitava de um lado como a gente chegava com a base teórica pronta e aí tinha que fazer a parte prática, isso facilitava. Agora a partir do momento que tinha de tirar da prática para a teórica, pra mim já dificultava um pouco, porque a minha fase de fazer, era mais fácil que a fase de escrever (IPÊ-LEdoC).

Algumas dificuldades foi relacionar a teoria com a prática, todos tinham que compreender isso e nem todos compreendiam. A facilidade é quando você instiga o estudante a trazer sua prática ele participa mais, ele busca mais e o resultado tá aí né e eu acho que isso deveria estar impregnado no PPP da escola mesmo, ter essa

compreensão que vamos partir do complexo, trazer isso, planejar acima disso, mas isso ainda é um sonho [...]. Mas teve facilidades e dificuldades sim, acho que tem que trabalhar com outros professores e ter essa compreensão sim, se eu fosse trabalhar individualmente tudo bem, aí depois da IOE, teve uma mudança significativa sim em relação à prática da escola, o PPP da escola (PEQUI- LEdoC).

Ao relatar que o estágio não apresentou novidade, por já estar em sala de aula, Pequi reconhece que a teoria facilitou sua prática no estágio. Ipê destaca que o fato de o estudante ser instigado a trazer sua prática ele participa mais. Foi o que aconteceu com ele. No entanto, Pequi entende que o estágio deveria contemplar a prática já existente, como foi o seu caso.

Trata-se de uma reivindicação que deve ser considerada pela equipe da LEdoC, uma vez que o curso propicia trazer as experiências dos educando e estas serem aproveitadas em seu processo formativo. Mesmo com esse reconhecimento Pequi entra em contradição ao falar que o estágio foi meramente burocrático, no entanto, ele afirma que houve mudança significativa em relação à prática da escola.

Outro aspecto a ser considerado nesta análise refere-se “a compreensão do estágio como uma atividade criativa e inovadora, em contraposição a uma prática repetitiva, e fragmentada” (PPC LEdoC no EMEC, s/d, p. 6). Dessa forma, Pequi e Ipê cumpriram esse pressuposto uma vez que houve modificação na prática pedagógica de Ipê como ele mesmo relata, e ambos conseguem no dia a dia da escola dinamizar as ações de modo criativo, crítico e inovador, como foi possível observar.

4.5 Gestão escolar

Para compreender os fundamentos da organização do trabalho pedagógico na LEdoC/UnB, e em específico a metodologia desenvolvida para a gestão escolar e a prática docente, como construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, é preciso considerar que este tem sido um desafio desde os anos 90.

O horizonte do conceito de gestão é o da construção da cidadania, que inclui: autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico em contraponto à ideia de subalternidade. Este é o visor que nos faz construir e enxergar a escola-cidadã que nada tem a ver com um modelo burocrático tradicional, tecnicista e excludente (CARNEIRO, 1998, p. 38)

Entende-se que os fenômenos multifacetados e interligados do sistema educacional no Brasil têm interferido na construção da autonomia da escola, uniformizando a gestão e refletindo na precarização das condições do trabalho docente.

Uma questão central em relação à gestão está no fato de que há ausência de planejamento e, ainda, há planejamento feito para cumprir tarefas ou demandas vindas de um sistema autoritário e manipulador, o que fere o princípio de autonomia dado pela LDB, como interpreta Carneiro no Inciso VIII do Artigo 3º, ao afirmar que

na gestão democrática, a ideologia da burocracia, que tem como eixo a hierarquia autoritária, é substituída pela “construção da hegemonia da vontade comum” pela construção de um projeto político pedagógico que a caracteriza e singulariza, na sua execução, acompanhamento e avaliação, por todos os participante (IDEM).

Cada escola como um todo, dentro de seus contextos, demanda uma política pública que atenda às mudanças vividas na atualidade, de modo a oportunizar a participação da comunidade educativa, a partir da diversidade dos diferentes atores sociais.

Nesse sentido, a participação da comunidade educativa deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda espaços sociais específicos para a sua concretização, tempo para que ideias sejam debatidas e analisadas, bem como, a valorização do esforço de todos aqueles preocupados com a formação do cidadão dentro da sua especificidade e de uma escola verdadeiramente democrática, tendo a comunidade como aliada.

Dessa forma, o planejamento participativo e a gestão democrática são as principais estratégias para um processo de organização do trabalho coletivo na unidade escolar caracterizado por um movimento ininterrupto de planejar, acompanhar, avaliar e replanejar todas as ações propostas pela comunidade. Esse processo de planejamento participativo e gestão democrática, deve ser proposto no projeto político pedagógico, e ter por função transformar uma dada realidade, permitindo que o projeto político pedagógico seja ferramenta de mudanças políticas, pedagógicas e administrativas na escola e na comunidade.

Novas formas de planejamento para a gestão democrática nas escolas, serão inviáveis se surgirem de um processo que não contempla a participação efetiva dos agentes educacionais, ou seja, é necessário a participação dos pais, professores, funcionários e alunos para um trabalho que venha a fluir bons resultados, tanto na escola como na comunidade. Ainda de acordo com Carneiro em sua análise do Artigo 3º Inc VIII da LDB, a “gestão democrática do ensino público é fundamental para ultrapassagem de práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, na apartação social que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos” (Ibdem, p. 39).

É preciso, pois, que todos os integrantes da escola canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa para a concretização dos processos democráticos, para que a escola possa proporcionar a classe popular “uma visão do mundo natural e do mundo social que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais [...]” (MOCHCOVITCH, 1998, p. 63).

É necessário que esses processos democráticos se articulem com as reflexões do que Gramsci chama de ‘núcleo de bom senso’, “a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política”. Para ele “esse movimento não pode existir sem a formação de uma camada de intelectuais, que representa a união entre a teoria e a prática [...]”, (MOCHCOVITCH, 1998, p. 18) por meio da filosofia da práxis. O *intelectual orgânico* para Gramsci deve alcançar as fronteiras mais avançadas do conhecimento sem nunca perder a referência às lutas hegemônicas da sua classe.

(...) são aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea – os intelectuais orgânicos são dirigentes e organizadores [...] (MOCHCOVITCH, 1998, p. 18).

A escola tem que estar revestida de práticas voltadas para a participação de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar. A comunidade escolar deve exercer sua autonomia. Autonomia que não implica em proclamar a independência em relação ao poder público, mas emancipar-se. Com isso, a dimensão humana da educação vai se explicitando e dando corpo à natureza política e pedagógica da própria escola e da comunidade. As decisões, tomadas coletivamente e de forma participativa, devem ser postas em prática por todo o conjunto da escola. Percebe isso na fala de Pequi quando ressalta “a questão da hierarquia ainda está impregnado, mas isso vem mudando um pouquinho”. O papel do gestor é, portanto, o de um mediador cooperativo, de alguém que consegue reunir as aspirações, as expectativas da comunidade escolar e articular a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. “Em uma decisão anterior, eu sugeri uma forma de avaliação e eles acataram, em outra eu não quis participar e eles já mudaram, talvez se eu estivesse participado, eles não mudariam”. Como ressalta Freitas,

Uma relação democrática no interior da escola será possível, quando professor e aluno não estiverem em relação antagônica, incorporando interesses de classes sociais diferenciadas. Nesse momento, professor e aluno, mediatizados pelo trabalho material, poderão encontrar-se com o saber – o primeiro respaldado apenas em sua autoridade de condutor mais experiente, o segundo em sua disposição natural de aprender, movidos pela contradição básica ente o que sabem e o que podem saber ao final do processo (FREITAS, 2008, p. 104).

Percebe-se a necessidade de se trabalhar cada vez mais a gestão escolar democrática como facilitadora de resoluções de problemas e conflitos, por meio do trabalho coletivo com a equipe escolar, identificando as necessidades e demandas da escola, para que se possam dar os rumos necessários ao projeto político pedagógico e, dessa forma, oferecer uma formação adequada aos estudantes, com a qualidade que se quer, qual seja, formação do sujeito emancipado. Na escola observada, foi possível perceber uma dinâmica participativa entre gestores, servidores e alunos, mesmo que de forma ainda tímida.

Para que se tenha, de fato, uma gestão participativa, a comunidade deve estar comprometida com a proposta da escola, pois poderá estimular o gestor a criar condições para o desenvolvimento de um melhor processo de aprendizagem, encorajando-o a enfrentar os desafios cotidianos com esperança e persistência, tornando a escola um lugar prazeroso.

Sendo assim, um dos educadores colocou seu entendimento, afirmando que “A gente conseguiu passar isso pra eles que a escola tanto é pra estudar tanto pra brincar” (JATOBÁ-outro curso). Dessa forma, todos os atores da instituição serão capazes de desenvolver o gosto pelo conhecimento, tendo a aprendizagem como seu foco principal.

Quanto às práticas de gestão participativa e democrática utilizadas no Colégio, foram feitas perguntas direcionadas mais especificamente para os egressos da LEdoC, devido as características de sua formação.

Para Ipê, uma dessas práticas no Colégio ocorre por meio do conselho escolar formado por vários segmentos, de pais, de professores e estudantes. “Fazemos votação pra ter esse conselho escolar”. Já para a direção a realidade é outra, “hoje não tem isso. Não temos votação pra direção, inclusive porque só temos agora um professor efetivo, o que temos hoje é indicação, que conquistamos por ser o diretor da própria comunidade”, então já temos três anos seguidos a direção da própria comunidade e os próprios professores que são do quadro (IPÊ-LEdoC). Esse processo vem sendo desenvolvido há três anos seguidos com professores da própria comunidade e a gestão atual vem dando continuidade aos trabalhos iniciados pela gestão anterior.

Acho que as pessoas têm que ter atitudes de ir fazer, ir buscar solução, de opinar [...], mas as tomadas de decisões entre o coletivo pedagógico e agora inserindo no grêmio estudantil e na questão administrativa a gente vem tentando que eles se inserem também na questão administrativa para contribuir. Só que as pessoas não conseguem compreender, ano passado, por exemplo, foi tirada uma equipe da escola e da comunidade pra estar acompanhando a reforma, ai esse ano eu fui chamar eles e ninguém veio [...], então de que forma eles podem participar? Eu acredito assim, que os professores tem muita autonomia de buscar e sugerir. [...], em relação a gestão democrática e participativa é isso, nas tomadas de decisões, eu não tomo decisão sozinho jamais; na parte pedagógica o coordenador tem autonomia, totalmente, só na parte administrativa que eu ainda vejo muita falta da participação mesmo (PEQUI-LEdoC).

De acordo com o argumento de Ipê e Pequi, há que se fazer ainda um trabalho de base para um melhor entendimento de uma gestão participativa, em que as decisões sejam tomadas em conjunto e acompanhadas pelas instâncias e grupos/comissões formadas para isso. Desse modo, entende-se que o desenvolvimento organizacional depende da melhoria contínua dos seus processos de gestão e de base. A efetivação dos processos depende dos referenciais e recursos humanos neles utilizados e são determinantes, pois a capacitação e motivação desses sujeitos é que vão contribuir para a realização de uma gestão democrática e participativa, podendo configurar-se em uma cultura organizacional de desenvolvimento integrando escola e comunidade.

Para Pistrak é essencial a presença de três qualidades na gestão escolar: “aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador, e aptidão para criar as formas eficazes de organização” (PISTRAK, 2000, p. 41).

É ao diretor, com espírito coletivo, que todos os componentes da equipe docente, discentes e colaboradores da escola levam suas ideias, seus desejos e seus objetivos para a realização de um projeto concreto. Freitas ressalta que

a escola tem que ser vista, necessariamente, na perspectiva do trabalho coletivo entre educadores (incluindo aqui os gestores) e estudantes, de caráter democrático participativo, retirando o foco do educador isolado em uma ponta, e o estudante isolado em outra, administrados por um poder superior (FREITAS, 2010, p. 163-164).

Nesse sentido, Pequi destaca o envolvimento dos estudantes na gestão escolar por meio do grêmio e que, enquanto gestor, procura envolver todos nas ações pedagógicas e administrativas para que a escola possa ser um coletivo que pensa e age junto com base no respeito às diferenças, tendo como princípio o diálogo, para que cada vez mais haja um envolvimento da equipe escolar nas tomadas de decisões e seus encaminhamentos. E disse ainda esse educador que procura incentivar toda a comunidade escolar para uma prática coletiva e ao mesmo em tempo em que reforça aquelas já existentes.

Daí a necessidade de ser uma pessoa aberta ao diálogo, firme, calma, capaz de encorajar nas horas de desânimo e de estimular nos momentos de entusiasmo, porém com prudência. Ao falarmos em gestão democrática e participativa, estamos propondo uma educação com um relevante valor social, ou seja, uma escola construída a partir de uma ação coletiva, cujo objetivo maior é formar cidadãos responsáveis e conscientes.

Para que ocorra uma gestão democrática mais consistente é necessário que o trabalho esteja ligado a uma dada realidade, caso contrário perde o sentido. A gestão democrática da escola significa, portanto, a conjunção entre instrumentos formais da realidade, como eleição de diretor e conselho escolar, criação de estratégias participativas, para que possa funcionar em uma perspectiva democrática, visando melhorar as questões pedagógicas e conseqüentemente obter resultados satisfatórios nas questões administrativas como bem aponta o educador Pequi.

Diante desse conjunto de ideias, foi perguntado aos gestores se existe diferença entre um educador e um administrador escolar, tendo-se obtido como uma das respostas que administração e educação devem caminhar juntas, entretanto, nem sempre é o que acontece na prática. “Quando você fala em administrador, pensa logo no administrativo, na prestação de contas, e quando você fala em educador pensa em sala de aula” (IPÊ-LEdoC). Esse educador destacou a importância de o educador olhar para a escola como um todo e o administrador também.

Entender o significado da gestão escolar e suas relações no sistema educacional, bem como com a sociedade, tornou-se uma exigência imprescindível para garantir uma gestão participativa. Daí a importância das ações escolares pensadas e organizadas coletivamente com reflexo em um planejamento participativo em que todos se sintam responsáveis e ao mesmo tempo parte do conjunto das propostas, das ações e dos projetos escolares. Ressalta Pequi: “é muito difícil e muito complicado no início, mas a gente vê que quando a pessoa tem uma resistência e ela compreende e começa a ceder positivamente, fica mais fácil”.

O gestor da escola deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição. A equipe escolar é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que, juntos possam promover a aprendizagem dos educandos, dentro das suas especificidades. Essa ideia vem ao encontro do que diz Ipê “A escola tem que trabalhar como uma engrenagem, como um motor, a partir do momento que uma desgasta ou sobrecarrega, atrapalha todo o conjunto”.

Para melhor entender a dinâmica da gestão do Colégio, foi perguntado que atributos um gestor escolar deve ter para exercer a função.

Eu acho que o principal que ele deve ter é um olhar de águia, olhar lá na frente. Tem os dois olhares o da galinha que é micro e o olhar da águia que é macro. Todos tem um micro, olhar da galinha, mas acho que primeiro tem que ter o olhar de águia. Segundo, muita paciência, porque o gestor ele vai lidar com o professor, com o aluno, com os técnicos com o coordenador, com o administrativo, com os pais, com as subsecretarias, tutor pedagógico, enfim, com tudo e todos, toda a escola é responsabilidade dele; juridicamente toda a escola é responsabilidade do gestor, se ele responde pelas questões jurídicas,

quem trabalha com ele também tem que entender. Então ter essa visão de águia, ter muita paciência e ter muito jogo de cintura e além de tudo, ser líder, mas é aquele líder que vai na frente e puxa e não aquele que manda, o líder também tem que saber o que ele quer pra escola e para a comunidade, tem que ter isso em mente também. Como diz Shakespeare se você não sabe pra onde vai, qualquer lugar serve. Então a gente sabe que na educação não pode ser assim, tem que saber pra onde vai e o que quer. [...], Acho que o gestor tem de dar liberdade pras pessoas ter autonomia, tem de ser um líder, e liderança é um exercício que você deve ir fazendo (PEQUI-LEdoC).

E para onde vocês querem ir? Continuei a questionar.

Nós queremos ir pra uma educação que realmente venha a contribuir com a mudança social. Que os estudantes sejam politicamente capazes de transformar a sua realidade, porque eles transformando sua realidade, eles conseguem transformar a realidade de toda uma sociedade, como diz Gandhi, *seja a mudança que você quer ver no mundo*. Então a gente tenta fazer com que eles mudam pelo menos politicamente sua forma de ver o mundo (IDEM).

Como pode ser percebido nesses depoimentos, o professor sabe que o gestor hoje é desafiado a compreender a dinâmica escolar do ponto de vista administrativo e pedagógico e a escola no conjunto do sistema educacional. Daí que seus atributos devem estar ligados ao compromisso político e pedagógico. Sendo assim, o papel do gestor está diretamente ligado aos seus atributos que vão, certamente, influenciar nas suas práticas.

Tanto nas entrevistas quanto nas observações realizadas no Colégio, pôde-se constatar o esforço da equipe gestora para manter a escola dentro dos princípios de uma gestão democrática com suas práticas de participação, coletividade em busca de uma escola comprometida com os princípios da educação do campo, portanto, uma escola que atenda as especificidades dos seus sujeitos. Parafrazeando Pistrak (2000), a gestão participativa e democrática corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento significativo e regular do coletivo da escola na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução das tarefas.

Como ressalta Freitas (1995, p.104), uma relação democrática no interior da escola será possível, quando professor e aluno não estiverem em relação antagônica, incorporando interesses de classes sociais diferenciadas.

Em razão dessas considerações feitas pelos educadores, foi perguntado também quais as dificuldades enfrentadas na atual gestão. Uma das dificuldades apontadas foi a participação, como pode ser conferido na seguinte fala:

eu vejo pouca participação. Eu falo nas reuniões, gente eu posso ser contestado e posso mudar minha opinião a partir da sua opinião, mas eles não entendem que eu posso ser contestado. Eles podem não concordar, mas acabam aceitando. Está impregnado ainda a questão

da hierarquia né? E aí apesar que isso vem mudando um pouquinho (PEQUI-LEdoC)

Foi possível verificar tanto nas observações quanto nas entrevistas que a equipe gestora procura não interferir nas decisões dos professores, para que eles possam tomar suas decisões e fazer os devidos encaminhamentos sem influência tanto do gestor, quanto do coordenador pedagógico.

Tem vez que eu prefiro não participar de decisões né? Igual ontem mesmo em uma decisão anterior, eu sugeri uma forma de avaliação, eles acataram, em outra eu não quis participar e eles já mudaram, talvez se eu estivesse participando, eles não mudariam né? Isso a gente vem trabalhando aos poucos (PEQUI-LEdoC).

Outras dificuldades enfrentadas referem-se a questões administrativas, como falta de funcionários, rotatividade de professores e as questões burocráticas que lhes tomam bastante tempo, comprometendo uma maior dedicação à parte pedagógica.

Nessa sequência de questões os conflitos existentes no Colégio constituem um desafio para a equipe gestora, que vem trabalhando no dia a dia à medida que eles aparecem tanto no que se refere aos professores, aos servidores e estudantes, quanto à comunidade. “eu chamo os envolvidos pra discutir e ver o que está acontecendo, sempre a história tem dois lados e aí os conflitos surgem e tem sempre duas opiniões diferentes e dois lados diferentes” (PEQUI-LEdoC). Esse comportamento revela que a equipe gestora está imbuída dos princípios de uma gestão democrática e procura aplicar esses princípios no dia a dia do espaço escolar e comunitário.

Nesse sentido, promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades como as escolas do campo, requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão. Desse modo, o que se buscou na presente pesquisa, foi evidenciar os elementos específicos para uma formação pedagógica dentro do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Uma formação que prepara o educando não apenas para a docência em uma determinada área de conhecimento, mas dá-lhe elementos para que possa atuar na gestão de processos educativos, contribuindo como intelectual orgânico da classe trabalhadora do campo.

Pistrak (2000) ressalta a importância de repensar toda a organização do trabalho pedagógico na escola, planejar, agir e avaliar de uma perspectiva diferente, concebendo essas ações como indissociáveis, de interesse e responsabilidade coletiva, buscando preservar a qualidade do trabalho educativo, que tem como principal indicador a possibilidade de realização da práxis pedagógica.

A metodologia de trabalho experienciada durante a formação na LEdoC favoreceu aos egressos da Turma II, práticas pedagógicas e de gestão que vêm contribuindo para uma

educação diferenciada que busca o envolvimento de todos os atores envolvidos no processo educativo para uma educação transformadora, um dos objetivos do Curso.

As concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade. O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação.

Segundo Pistrak, essa é uma grande transformação histórica a ser feita na escola: a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola (2000).

Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados, de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo. O processo de organização educacional, segundo Libâneo (2001), dispõe de elementos constitutivos que são, na verdade, instrumentos de ação mobilizados para atingir os objetivos escolares. Tais instrumentos são:

- **Planejamento** - Processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los.
- **Organização** - Atividade através da qual se dá a racionalização dos recursos, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado.
- **Direção/Coordenação** - Atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola.
- **Formação continuada** - Ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente.
- **Avaliação** - comprovação e avaliação do funcionamento da escola

Esses elementos de organização objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar.

Indagou-se também se a LEdoC contribuiu para o exercício da função de gestor/coordenador escolar, de que forma e o que foi mais importante. Pequi e Ipê responderam que:

Eu coloco aí 50% da LEdoC e 50% foi a vida mesmo. Eu não coloco que foi 100% do curso, porque não foi mesmo ele que me preparou não. Acho que ficou muito a desejar nem pra sala de aula. Digamos que a 100% [...], foi minha militância, a militância, sim, foi 100% na minha vida e tem contribuição de 100% da LEdoC. Agora a questão da gestão da sala de aula isso aí foi 50% e 50% quebrando a cara, porque eu sou muito audacioso, uma coisa vira rotina pra mim eu já

quero mudar, quero aprofundar, pesquisar sobre aquilo e em relação a gestão devido eu estar inserido na militância, isso contribui que aí você tem uma visão de mundo diferente aí contribuiu, mas é 50% LEdoC e 50% vida e 100% a militância (PEQUI-LEdoC). Não aprendi a ser gestor, eles ensinaram um caminho pra ser gestor ou pra ser um professor, acho que eles não deram a receita, mas sim como se chegar as ser um gestor, um coordenador, um professor, ensinou a gente a escolher o caminho certo (IPÊ-LEdoC).

Essas falas revelam que a LEdoC deu sua contribuição como política pública na formação dos egressos, mas, embora tenha faltado em alguns aspectos, como ressalta Ipê, contribuiu para que pudessem desenvolver seu papel de educador, uma vez que lhes possibilitou “escolher o caminho certo”. O gestor é o impulsor fundamental do processo participativo, portanto espera-se que ele tenha atitude interativa perante as questões estratégicas da organização, saiba tomar decisões estabelecendo prioridades, esteja voltado para o processo de inovação, além de saber delegar “dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso”.

Analisando essas falas, principalmente a de Pequi, percebe-se que vai ao encontro do que o Curso propõe: favorecer a formação do sujeito, possibilitando-lhe “a necessária dialética entre educação e experiência”, garantindo-lhe “um equilíbrio entre o rigor intelectual e a valorização dos conhecimentos já produzidos” em suas práticas educativas e em suas vivências sócio culturais e uma abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere (PPP, p. 19). Podemos também perceber essa prática pedagógica, na ementa da disciplina Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico (OMTP) e da Prática Pedagógica (Ementa LEdoC, TII e TIV, 27/06/2010), em que os egressos receberam orientação, socialização e análise de práticas a serem desenvolvidas em escolas de educação básica; análise e prática de gestão de processos educativos desenvolvidas em escolas do campo e participação em espaços transdisciplinares com vistas à articulação a realidade dos mesmos e a prática pedagógica nas escolas.

Questionados sobre os conhecimentos adquiridos durante a formação na LEdoC e que são utilizados na prática, as respostas foram:

Paulo Freire. Em questão da organicidade, do trabalho coletivo contribuiu bastante, entender o espaço do outro que entra no coletivo, também contribuiu bastante, a questão de trazer a vida do estudante, foi muito marcante. A pedagogia da alternância dá muitas possibilidades, uma coisa muito marcante é você estar na escola como observador, observar a escola até na sua prática mesmo que você vai lá teoricamente discutir essa escola e você querer fazer diferente, eu acho que isso ajuda bastante que você contenta olhar com um olhar do observador a sua prática, a prática do professor, a prática do gestor, enfim e você querer fazer diferente porque teoricamente você aprendeu que aquilo não serve, e como fazer? Não ensina, aí você tem que quebrar a cara e fazer. Eu acho que

essa Inserção Orientada na Escola e na Comunidade, fez uma grande diferença. Uma outra questão são os NEB, como a filosofia, que permite você conhecer e entender um pouco, tipo: quero mudar o Brasil, mas antes tenho que saber o que foi o Brasil, Economia Política e aí assim, isso vai interferindo muito. Enfim, na LEdoC o que me marcou mesmo foi o NEB, que é o específico comum, esse influenciou muito na minha formação, o NEE, ficou muito aquém, muito desejado. Língua Portuguesa, por exemplo, foram poucas aulas de gramática, assim um te ensina a pensar outro te ensina a ciência específica né? Eu acho que ensinar a pensar foi mais fundamental (PEQUI-LEdoC).

Hoje minha prática como coordenador. Porque minha área de atuação é CIEMA. Mas eu topei esse desafio aqui na escola, que antes era uma escola tradicional, agora estamos tentando transformar em uma escola do campo. Topei esse desafio por causa desse conhecimento que eu adquiri na LEdoC, acho que no todo, ela favoreceu bastante minha formação (IPÊ-LEdoC).

Quando Pequi refere-se à Inserção Orientada na Escola (IOE), segundo Barbosa, “trata-se de uma estratégia pedagógica do Curso que poderá ter a densidade de estratégia política se, pela atuação dos sujeitos que estão sendo preparados pela LEdoC para assumir ou qualificar o trabalho de educação, for possível inserir estas escolas concretas no desenvolvimento das regiões em que se situam em defesa de um determinado projeto de campo; e em relação à Inserção Orientada na Comunidade (IOC) “São as atividades processuais que têm como foco a “relação escola-comunidade ou comunidade-escola, em ambos os sentidos, como objeto de estudo e de práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo curso, procurando superar o isolamento destes “dois mundos”: que a escola deixe de estar alienada da comunidade, percebendo/compreendendo de forma crítica o projeto de desenvolvimento que ali se gesta/implementa e que a comunidade passe a prestar atenção no que acontece na escola, dando-se conta de sua importância e rompendo com a cultura de que não se pode mexer nela” (BARBOSA, 2012, p. 152-153).

Uma vez que a LEdoC utiliza princípios formativos dentro da organicidade que propõe ao educando refletir sobre sua conduta durante o Tempo Escola (TE), isso permite que o mesmo possa gerenciar processos democráticos dentro e fora da escola ou da comunidade. Segundo SÁ e Molina, “o processo formativo no TC, tem como dimensão central a intencionalização pedagógica nas lutas sociais já existentes nestes territórios, e se compõe de diferentes dimensões educativas, com intencionalidades específicas, que são o estudo, a intervenção social na comunidade e na escola, planejadas e executadas coletivamente” (2012, p. 46).

Todos esses processos formativos tem uma intencionalidade, porém a prática é necessária para sua concretude, como ressalta Pequi “teoricamente você aprendeu que aquilo não serve, e como fazer? Não ensina, aí você tem que quebrar a cara e fazer”.

Mediante essa afirmação Ipê e Pequi acreditam que não deveria existir uma formação específica para gestores escolares. “Teoricamente sim, mas em relação à prática não. Porque a prática é quem vai direcionar as ações do dia a dia” (IPÊ). “Você pode ter uma formação, mas pode chegar naquela escola e não usar nada dessa formação [...], eu acho que o gestor deve ter é liderança” (PEQUI).

O entendimento de gestão de Ipê e Pequi nos leva a acreditar que a prática ensina e que é no dia a dia que esse aprendizado vai se concretizando e tomando as dimensões necessárias à uma gestão democrática. Isto significa que a gestão quando é democrática se constitui em um processo que possibilita a construção solidária do conhecimento. Nesse caso, a LEdoC contribuiu com os egressos para essa prática, considerando que o Tempo Comunidade (TC) é um espaço privilegiado de construção do conhecimento em que “a relação teoria e prática se manifesta de forma mais completa e complexa” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 46).

Para saber a percepção dos outros educadores do colégio a respeito da gestão atual, como reflexo da formação propiciada pela LEdoC, a pesquisadora questionou também que mudanças ocorreram na gestão atual, se devem ser mantidas ou aprimoradas e de que depende a continuidade.

Algumas mudanças que eu vejo assim, tipo a valorização da gente, o companheirismo, esse semestre eu tô achando o diretor muito companheiro com a gente tem buscado entender nossos motivos, tem ajudado tem dado assistência quando pode, porque está sempre atarefado, os coordenadores também dá assistência aos professores no que for preciso às vezes pega leve com a gente em algumas falhas, mas eu acho que essas práticas da democracia eu acho que é o que está sendo mais importante, que é a escola dar voz pra nós professores, para os alunos e para os pais dos alunos né? (PITANGA- outro curso).

Muitas mudanças, porque a gente tinha a maior dificuldade aqui em questão principalmente da disciplina com os alunos que eles se sentiam muito à vontade na escola, eles tinham na escola como ponto.. vamos dizer de diversão, não tinha como ponto pra estudar, hoje não, hoje eles conseguem, a gente conseguiu passar isso pra eles que a escola tanto é pra diversão quanto pra estudar eles tem que saber disso (JATOBÁ-outro curso).

Autoconfiança, autonomia, auto-organização, ações e atitudes de companheirismo, solidariedade, respeito, compromisso, a gente procura muito trabalhar nesse sentido o resgate e o próprio valor da pessoa humana, não só trabalhar, mas valorizar as pessoas (CAGAITA-outro curso)

A percepção desses três entrevistados demonstra que a LEdoC exerce um influência no modo como é praticada a gestão atual na escola, no que se refere à organização do trabalho escolar e pedagógico. Neste sentido, é visível a preparação da LEdoC para a atividade gestora quando propõe que o curso deve “promover e garantir a gestão democrática da escola”, conforme previsto no PPP.

As respostas acerca do que deve ser mantido e de que depende a continuidade, as respostas foram positivas, embora haja uma instabilidade no quadro de educadores que em sua maioria tem vínculo empregatício temporário com o estado. Ao mesmo tempo foi afirmado que “depende de nós”, isto é, os educadores que permanecem na escola devem dar continuidade a esse processo. Essa reflexão contempla o que afirma a professora Coordenadora do NEB/LEdoC que a escola está submetida a um esquema organizativo que obedece a uma determinada lógica e um pensamento hegemônico, que implica em uma gestão vertical. A LEdoC orienta os educandos no sentido inverso, contrariando essa lógica, ou seja, uma gestão em que todos se envolva na organização da escola e do trabalho pedagógico.

No âmbito educacional, a gestão escolar democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão. Tal discussão encontra respaldo na legislação educacional. Apesar da superficialidade com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática. Em seu artigo 14, a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (CARNEIRO, 1998, p. 78).

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade da educação e definem, também, a finalidade da escola. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Vale da Esperança PPP-CEVE (2013 p. 7), as “ações pedagógicas e administrativas” são realizadas “semanalmente nas quais são realizados estudos de reflexões coletivas, inclusive aquelas ligadas ao aprender e a conviver com a inclusão, estudos sobre temas pertinentes à prática pedagógica e administrativa”.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente

desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade da educação e definem, também, a finalidade da escola.

Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional. Os princípios norteadores da gestão democrática do colégio pesquisado, conforme seu PPP (p. 11) é a descentralização onde as “decisões e ações devem ser elaboradas não de forma hierarquizadas”, mas que tenha a participação do conselho escolar, o grupo de docentes, estudantes, pais e a comunidade; a participação “todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão; transparência em que “qualquer decisão e ação tomadas ou implantadas na escola deve ser do conhecimento de todos envolvidos”.

4.6 Visão sobre a escola do campo

Para que uma escola do campo atenda às especificidades dos seus sujeitos é necessário que os educadores recebam uma formação que atenda a essas especificidades. Uma escola do campo para os egressos:

É feita de possibilidades, a escola deve ter várias possibilidades. Então o que uma escola do campo deve ter? Vidas. É a primeira coisa. E a vida que eu falo é a vida do estudante, a vida do professor, a vida da comunidade dentro da escola. Uma outra coisa que eu acho que a escola do campo deve ter também, é pessoas querendo fazer a diferença, e tem que ter também caminhos de possibilidades (PEQUI-LEdoC).

A escola do campo deve está no campo, ela tem que atender às especificidades dos moradores do campo, tem que atender os anseios, hoje temos tecnologia que tem na cidade, hoje temos várias coisas no campo que tem na cidade, mas nem por isso ela vai se tornar uma escola da cidade, porque tem que ter um diferencial, conhecer o estudante, fazer um diagnóstico de todos os estudantes que moram no campo [...], nós temos que tratar a partir das suas necessidades (IPÉ-LEdoC).

Essa visão de escola do campo foi construída durante a LEdoC. Antes os educadores tinham uma visão tradicional de escola e de educação. O Curso proporcionou enxergar o campo e a educação como espaço de construção do conhecimento não compartimentado e não fragmentado como ocorre na escola capitalista. Essa visão pode ser percebida na resposta dada à pergunta de como era a visão de educação antes da formação na LEdoC. Um dos entrevistados respondeu

Tradicional. Tanto é que uma turma me chamou lá e falou prá mim, ou você muda, ou não dá prá continuar do jeito que você tá trabalhando. Assim, o aluno não tinha opinião, eu era o dono do saber. Só que eu reproduzia o que eu aprendi em toda a minha vida praticamente na escola, principalmente no ensino médio. E aí depois da LEdoC, depois de Paulo Freire, essa visão muda completamente (PEQUI – LEdoC).

Outro disse que

Tradicional, muito tradicional, eu pensava que o professor detinha o conhecimento, eu mesmo já sofri muito com professor desse tipo, queria que fosse de uma forma, mas não, tinha que ser igual tava no livro, respostas do livro tinha que ser igual a que estava no livro. No início de ser professor, eu ensinava isso, porque a gente só passa o que a gente aprende, se a gente aprende coisas boas, passa coisas boas, se a gente aprende coisas ruins passa coisas ruins. Então a partir daí, não só depois da LEdoC, mas no ensino médio também houve um aprendizado da escola do campo, acho que eu já comecei a mudar minha concepção de ensino aprendizagem (IPÊ-LedoC).

Para encerrar a entrevista com os egressos foi perguntado o que mudou na sua visão sobre a escola após ingressar na LEdoC.

Acho que a escola no estado de Goiás ela almejava resultados, até nossa escola é cobrada por resultados do IDEB. Acho que a escola hoje é boa ou ruim mediante o resultado se é alto ou baixo. Mas a escola internamente não é isso, a gente tem que passar para os estudantes, que a gente não quer resultados pra lá, a gente quer resultados pra cá, a gente quer resultados para os estudantes, o conhecimento, a aprendizagem em si, o importante não é tirar uma nota boa e não ter conhecimento (IPÊ-LedoC).

Segundo o próprio Ipê, essa visão de escola como lugar de conhecimento e de aprendizagem, de forma processual e não visando resultados ficou mais clara para ele após o curso. Quando ele afirma que quer os resultados para os estudantes e não para o IDEB, ele quer dizer que o estudante deve ser considerado como sujeito, com sua história, sua constituição e seu modo de vida, com desejos e aspirações e não como objeto. Neste sentido, a formação escolar como uma das dimensões do processo educativo, deve contemplar o protagonismo de estudantes e professores. De acordo com o Plano de Ensino do componente curricular Teoria Pedagógica (março/abril 2009), os educandos devem compreender as

condições históricas culturais e pedagógicas no contexto escolar e nas fases de vida dos sujeitos.

Já na visão de Pequi, houve uma mudança significativa quando ele responde que “não sabia pra onde ir, qualquer lugar servia, aí depois da LEdoC, não, eu já sei pra onde eu quero ir e não é qualquer lugar que serve”, ou seja, o curso ampliou seus horizontes possibilitando escolhas condizentes com o conhecimento que construiu incorporando-os aos seus princípios. Isso nos revela a existência de um intelectual orgânico que almeja sua emancipação juntamente com aqueles que compartilham da luta por terra, educação e justiça social. Os intelectuais orgânicos não são apenas os grandes intelectuais, criadores de teorias, mas, aqueles “que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas” (MOCHCOVITCH, 1998, p. 18). Sendo assim, para haver uma educação emancipadora é necessário mudar as condições sociais de produção da existência humana.

Considerações: contribuições para a consolidação da LEdoC por meio das reflexões realizadas no percurso investigativo

Este estudo tem como principal objetivo analisar a prática educativa de um grupo de professores do Colégio Estadual Vale da Esperança-GO, sendo dois formados em formação pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC/UnB) e três formados em outros cursos de Educação do Campo, para compreender como conseguem exercer sua prática como gestores ou como docentes diferenciando-se do modelo capitalista da escola tradicional.

Retomo aqui o fragmento da música A Estrada – Cidade Negra, “*Você não sabe o quanto eu caminhei prá chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei, os mais belos montes escalei nas noites escuras de frio chorei [...]*”, para dizer quão significativo foi o percurso metodológico, colocando-me em contato com uma realidade que conhecia parcialmente. Talvez mais significativo ainda tenha sido compreender elementos da vida pessoal e profissional ligados a essa realidade, para compor essa dissertação, caminho que não poderia ter feito sozinha. Conteí com tantas contribuições, começando com a própria LEdoC ao participar de alguns momentos na formação dos educadores do campo.

A partir daí, diretamente em contato com o campo da pesquisa, os sujeitos envolvidos, sua disponibilidade, suas contribuições e sugestões, fizeram dessa caminhada momentos de inquietação, de desafio, de reflexão, tensão, lágrimas, alegrias e tantos outros sentimentos. O fato é que consegui colocar o material coletado no formato acadêmico, com algumas imprecisões, mas com muito gosto e a vontade e intenção de contribuir para que a LEdoC se consolide cada vez mais, para chegar mais próxima de sua intencionalidade maior, formar educadores do campo, dentro de uma política pública voltada às necessidades dos sujeitos que ali vivem e trabalham e à sua realidade. Talvez seja uma ousadia, mas essa ideia permeou toda a minha trajetória durante a pesquisa, especialmente por ocasião do contato direto com o campo da pesquisa. Por isso, não concluo o estudo, mas, apresento considerações e reflexões para a consolidação da LEdoC, conforme já foi mencionado.

Ao buscar elementos que esclarecessem o objeto de estudo e a ele dessem vida e movimento, foi possível notar a existência de possibilidades e limites no processo formativo dos sujeitos pesquisados, o que reafirma a necessidade de reflexões acerca dessa formação e da ousadia não só para o que se propõe aqui, mas para reafirmar também a necessidade de se permanecer na luta para efetivação dessa política pública de formação de professores para o campo. Se a Educação do Campo e dentro dela a LEdoC, é uma conquista, a luta para sua efetivação deve ser permanente. Esse é um desafio para todos: movimentos sociais e sindicais, universidades e os próprios educandos.

Essas considerações se dão pelo caráter da abordagem metodológica, que se respaldou na pesquisa qualitativa, o que possibilitou entrar na realidade, trazer os dados e examiná-los à luz do referencial teórico eleito para este fim. A análise documental, a entrevista semiestruturada, a observação, e o diário de campo, como principal fonte de registro das observações, trouxeram os elementos que o estudo requeria para uma análise de dados consistente e coerente com a proposta da pesquisa.

Desse modo, a análise dos dados pautou-se pelas categorias utilizadas para a realização da pesquisa, como já foi mencionado no início deste trabalho, quais sejam, trabalho como princípio educativo, formação por área do conhecimento e gestão de processos educacionais e comunitários. A partir dessas três categorias, partindo do trabalho como princípio educativo, observou-se que os egressos da LEdoC buscam desenvolver essas categorias, por meio de suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que envolvem os demais professores do Colégio. Todos os educadores, tanto os da LEdoC, quanto dos demais cursos, procuram articular essas categorias ao trabalho coletivo, à organicidade e à auto-organização dos educandos.

Não se trata ainda de uma atividade socialmente útil, como propõe Pistrak. Trata-se, de uma atividade que aponta nessa direção, quando os estudantes organizam-se em grupos de trabalho, praticando a organicidade, quando trabalham com a horta e as atividades do PIBID, como forma de intervenção na realidade e desenvolvimento de atividades concretas, para que o currículo possa tornar-se vivo e dinâmico, portanto, adequado àquela realidade.

Aqui identificam-se limites e possibilidades na formação, no que se refere à construção do conhecimento e sua colocação em prática, na busca de romper com a fragmentação do conhecimento e o modelo da escola capitalista. Nesse sentido, a categoria trabalho contribui para a articulação da teoria com a prática, em vários momentos do processo educativo, tanto nos espaços da sala de aula, quanto em outros espaços (Horta, PIBID, Estágio).

Outro elemento importante e desafiador, apontado pelo estudo é a articulação teoria e prática, ainda com uma visão superficial do trabalho como princípio educativo como afirma Pistrak e que pode ser conferido na fala de um dos professores entrevistados “[...] a horta é um laboratório de pesquisa, aliar teoria e prática é para a educação não ficar sendo aquela coisa superficial, aquela coisa distante do que o aluno tá aprendendo [...]”. Nesse sentido, esses educadores colocam na intenção do seu planejamento o vínculo da vida com o trabalho e deste com a vida, a fim de fazer da escola um ambiente vivo e da educação um meio para formar sujeitos críticos, participativos, construtores de sua realidade.

A articulação teoria e prática está colocada no Projeto Político Pedagógico da LEdoC como um dos compromissos e desafios da formação dos educadores. Ao mesmo tempo em que a LEdoC propicia esse espaço de reflexão (teoria) e ação (prática), na articulação dos

tempos educativos Tempo Universidade e Tempo Comunidade, pela alternância, como possibilidade, há um imperativo de articular nos espaços de inserção as atividades dos dois tempos, não só por meio dos seminários de estágio, das apresentações dos trabalhos realizados no TC, mas de ações mais efetivas nas escolas e comunidades de inserção. Esse ainda é um limite da LEdoC, apontado pelos egressos. No seu entendimento, a alternância constitui-se possibilidade de construção de diálogo, em que os diversos processos educativos são articulados às instâncias de construção do conhecimento. Acreditam os educadores tratar-se de uma construção coletiva e permanente, que vai além da escolarização e passa pelos processos de intervenção e compreensão da realidade.

Esses aspectos podem ser potencialmente trabalhados na formação dos educandos, conforme organização curricular do curso, cuja matriz explicita a proposta de articulação, organizando os componentes curriculares por Núcleos, Áreas e Eixos, que propõe novas bases para o desenvolvimento do processo formativo e novas práticas pedagógicas, fundadas na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia Socialista e no princípio da Alternância e tem como premissa a organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, onde os componentes curriculares são organizados dentro de quatro áreas do conhecimento (em contraposição às disciplinas fragmentadas): Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Até o momento, o curso oferece apenas duas áreas de conhecimento: Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática.

Ao afirmarem que antes da formação, tanto na LEdoC, quanto em outros cursos, tinham uma prática pedagógica tradicional, autoritária, fragmentada e descontextualizada os educadores ressaltam as contribuições de sua formação para uma mudança na escola, com vistas a uma educação transformadora, principalmente pela mudança de mentalidade. Em relação à LEdoC foi destacada a interdisciplinaridade, mesmo com as limitações, que esta apresentou durante a formação dos egressos.

Por fim, a categoria gestão de processos educacionais e comunitários reafirma o potencial da LEdoC ao propor um curso de formação de educadores que vai além da docência, o que implica olhar dentro e ao redor da escola, a qual deve ser vista na perspectiva do trabalho coletivo, como ressaltava Freitas, ao afirmar sobre a necessidade da “escola ser vista na perspectiva do trabalho coletivo entre educadores (incluindo aqui os gestores) e estudantes, de caráter democrático participativo, retirando o foco do educador isolado em uma ponta, e o estudante isolado em outra, administrados por um poder superior” (FREITAS, 2010, p. 163-164).

No caso da experiência em andamento na escola pesquisada, o envolvimento dos estudantes na gestão escolar ocorre por meio do grêmio, como ressaltou um dos professores egressos da LEdoC pesquisados, afirmando que, enquanto gestor, procura envolver todos nas

ações pedagógicas e administrativas, para que a escola possa ser um coletivo que pensa e age junto, com base no respeito às diferenças, tendo como princípio o diálogo, para que cada vez mais haja um envolvimento da equipe escolar nas tomadas de decisões e seus encaminhamentos. Este educador disse ainda que procura incentivar toda a comunidade escolar para uma prática coletiva, ao mesmo tempo em que reforça aquelas já existentes. Mesmo com as limitações não só da formação, mas da própria escola e da comunidade, por questões já discutidas ao longo deste estudo, a categoria gestão de processos educacionais e comunitários aparece em vários momentos da pesquisa, desde o início do curso, por ocasião das atividades do tempo comunidade, até a preparação e realização do Estágio Curricular. Pôde-se constatar que essas práticas compõem os princípios de gestão democrática do Colégio que hoje conta com um corpo de professores que busca uma escola transformadora, diferente, como dizem eles, comprometida com os princípios da educação do campo, portanto, uma escola que atenda as especificidades dos seus sujeitos.

Sabemos que a gestão de processos educacionais comunitários requer preparo e habilidade para sua execução, ao mesmo tempo em que atitudes caracterizadoras de coerção ainda são características fortes no sistema educacional. Mesmo quando ela não é notadamente no meio educacional, sentem falta, pode ser visto na fala de um dos entrevistados “eu falo nas reuniões, gente, eu posso ser contestado e posso mudar de opinião a partir da sua opinião, mas eles não entendem que eu posso ser contestado. Eles podem não concordar, mas acabam aceitando. Está impregnada ainda a questão da hierarquia”.

Para responder aos questionamentos acerca de sua prática pedagógica e de gestão, no início do curso e como foi se desenvolvendo ao longo do curso e após sua conclusão, os egressos apontaram alguns elementos, como a mudança de uma prática conservadora, autoritária, em que o professor desempenhava papel central, para uma prática libertadora, ocorrendo o mesmo com a gestão dos processos educativos e comunitários.

Durante a trajetória da pesquisa foi possível conferir a proposta da LEdoC, e obter como resultados uma compreensão dos processos formativos da Licenciatura e a ação transformadora que exerce na realidade dos seus sujeitos, passando por várias instâncias como os espaços e tempos formativos, por meio da alternância, possibilitando a articulação TE e TC; com exame das contradições próprias da escola capitalista e a busca de uma nova proposta de escola; promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e a realidade concreta.

Na escola observada, foi possível conferir essa proposta, tanto no período de observação da prática pedagógica e das práticas escolares, quanto nas falas dos entrevistados. O envolvimento com o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos foi gratificante e fundamental para atingir os objetivos, pois ver a realidade, participar de momentos da vida daquelas pessoas foi no mínimo enriquecedor.

Dentre alguns questionamentos feitos pelos entrevistados da pesquisa egressos da LEdoC/UnB, destaca-se a questão da interdisciplinaridade, uma vez que o Curso ainda não atende a este ponto, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, bem como em outras pesquisas sobre o Curso, como o estudo de Barbosa (2012). Encontra-se neste um diagnóstico sobre as tentativas de conexão de práticas entre uma disciplina e outra, como por exemplo, a experiência em trabalhar-se com um eixo orientador que viesse a superar essa fragmentação.

Neste estudo, verificou-se que há um movimento dentro da Coordenação da LEdoC a preocupação para alterar seu Projeto Político Pedagógico onde o mesmo venha a atender mais cuidadosamente aspectos direcionados à formação desses educadores que inserem no Curso.

Quero ressaltar que este foi um percurso de reflexões, ampliação do conhecimento teórico e prático, que muito contribuiu para a minha formação acadêmica. Senti-me desafiada a dar continuidade ao estudo e contribuir com a consolidação da Educação do Campo, por meio da formação de educadoras e educadores do campo, como política pública que contraria essa escola capitalista que existe hoje, essa escola que maquia o ensino e bloqueia o aprendizado das crianças e dos jovens tanto da cidade quanto do campo.

Foi possível, durante o percurso da pesquisa, perceber que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC-UnB) tem na sua intencionalidade a formação de sujeitos emancipados. Segundo os depoimentos dos egressos há necessidade de intensificar ações que possam materializar a proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP), por meio dos componentes curriculares da Matriz Pedagógica do curso.

A pesquisa mostrou que a LEdoC tem contribuído para a materialização da concepção de escola do campo, mudando as relações sociais e o modo de produção do conhecimento, categoria fundamental para a mudança desejada. Mediante isso, a escola pesquisada vem buscando alterar a lógica de constituição do seu PPP e do currículo no sentido de reorganizar o trabalho docente e escolar, adotando a lógica e as práticas do coletivo para superar o trabalho individual. A realidade hoje ainda mostra uma escola do campo com dificuldades materiais, pedagógicas e com educadores que ainda não são formados em Educação do Campo, o que dificulta colocar em prática os princípios da Educação e da Escola do Campo. São várias ações que leva essa escola a materializar a concepção de escola do campo. A experiência dos educadores participantes da pesquisa mostra que é possível materializar uma proposta de concepção de escola do campo a partir do conceito cunhado na própria luta do movimento da Educação do Campo em sua trajetória.

Como disse antes, não pouparei minha modéstia em afirmar que esta pesquisa contribuirá para ampliar os espaços de discussão da LEdoC, instigar novas pesquisas e porque não dizer, ampliar os espaços de reflexão, exercício tão necessário à busca de melhor

qualificar a formação dos educadores, tanto na teoria quanto na prática e, sobretudo, na articulação entre esses dois momentos.

Conclui-se que a falta de formação ocasiona um distanciamento do docente em relação às práticas pedagógicas de Educação do Campo, contribuindo com abordagens superficiais e sem o devido contexto da realidade dos sujeitos do campo. Este despreparo intensifica ações isoladas e favorece o não enraizamento dos conceitos propriamente ditos da Educação do Campo para os sujeitos do campo. Pelos depoimentos dos participantes desta pesquisa, busca-se uma formação mais direcionada às especificidades. A Educação do Campo busca refletir e construir uma proposta educacional direcionada especificamente às camadas populares que residem no campo, constituindo metodologias que visam à valorização e o reconhecimento da vida do camponês, valorizando as identidades culturais, e principalmente destacando a importância deste lugar para o contexto global.

A pesquisa apontou que é de suma relevância a compreensão dos aspectos históricos e culturais e da realidade que envolve educandos e educadores, para a compreensão da Educação do Campo enquanto prática transformadora. Daí a importância de conhecer a dinâmica do lugar, no qual a escola se insere para proporcionar uma educação voltada à realidade das crianças e adolescentes com quem esses educadores trabalham.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: **Por uma Educação Básica do Campo**. Kolling, Nery, Molina (Orgs.). Vol 1. Brasília, 1999. p. 7-12.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In *Por Uma Educação do Campo*. Arroyo, Caldart e Molina, (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.66-86.

_____. **Os Educandos, seus Direitos e o Currículo**. Indagações sobre Currículo. Arroyo e Moreira (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 51-81.

_____. **Formação de Educadores do Campo**. In *Dicionário da Educação do Campo*. Caldart, Roseli et al.(Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

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 de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BARROS, Aidil de J. Paes de; LEHFELD, Neide A. de souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar – participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 9-16.

CALDART, Roseli Saltete. **Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo**: qual o lugar da docência por área? In: Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo: Caldart (Org.). São Paulo. Expressão Popular, 2010. p. 127-155.

_____. **Intencionalidades na formação de educadores do campo**: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da via Campesina”, Rio Grande do Sul: Iterra, 2007.

_____. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. Kolling, Cerioli e Caldart (Orgs.) In Educação do Campo: identidades e Políticas Públicas. Brasília, articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, 4. p. 25-36.

CALDART, Roseli Saete. In: Apresentação Fundamentos da Escola do Trabalho. Expressão Popular. 2000. (7-15).

CARNEIRO, MOACI Alves, **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Porto Alegre. Artmed. 2010.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4 edição. Liber Livro, 2012.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A escola única do trabalho**: explorando os caminhos de sua construção. In Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo: Caldart (Org.). São Paulo. Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-103.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e Trabalho numa perspectiva histórica**: contradições e controvérsias. Artigo apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 12 de fevereiro de 2009. Colóquio Afirse – Secção portuguesa, “A escola e o mundo do trabalho”. p. 129 a 136.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como Princípio Educativo**. In Dicionário da Educação do Campo. CALDART Roseli et al.(Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

GEHRKE, Marcos. **Escola itinerante e a organicidade nos ciclos de formação humana**. Universidade Estadual do Centro Oeste Guarapuava, PR. ANALECTA Guarapuava, Paraná v.11 n. 1 p. 99-113 jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/origem/do termo organicidade>. Acesso em: 25.01.2014

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **“O sistema de organização e gestão da escola”** In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. MEC. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília, fevereiro 2004.

MINAYO, M. Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009, p. 61-77.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática, 1988.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In *Dicionário da Educação do Campo*. Caldart, Roseli et al.(Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção docência em formação série saberes pedagógicos).

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Histórico: I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo**. In *“Por Uma Educação Básica do Campo*. Kolling, Nery, Molina, (Orgs.). – vol 1, Brasília. 1999. p. 13-19.

QUEIROZ, João B. P. de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Tese de Doutorado. Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2004.

RODRIGUES, Romir. **Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento**. In *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo*: Caldart (Org.). São Paulo. Expressão Popular, 2010. p. 101-154.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo**. In *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto*. Sá e Molina (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). 5. p. 35-61

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB.** Brasília: Liber Livro. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2012.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.** Brasília. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo.** In Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. (Coleção Caminhos da Educação do Campo) 5. Sá e Molina (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 275-287.

SZWMANSKI, Heloisa. In: SZWMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2004. p. 9-61.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. **Educação do Campo, questões estruturais brasileira e Formação de Professores.** In Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Sá e Molina (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 5). p. 307-318.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **Educação do Campo e (des) interesse escolar dos estudantes do Colégio Estadual Vale da Esperança/Formosa/Goiás.** Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

Documentos consultados:

- ATA da reunião de Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, realizada em setembro de 2013

ATA da reunião de Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC, realizada em novembro de 2013.

Primeira reunião de preparação da etapa, LEdoC 2 etapa 4 – 27/06/2010

PPC LEdoC no EMEC, s/d, p. 6

CURSO DE EXTENSÃO **Práticas pedagógicas na educação do campo**. MEC/SECADI/DPECD. Brasília: 2012 p. 9 (dig).

I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, Luziânia/GO. **Declaração Final**: Por uma Política Pública de Educação do Campo, mimeo.

Declaração Final Por uma Política Pública de Educação do Campo. **II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO** Luziânia–GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

MEC/CAPES/SECADI - **PIBID Diversidade. Edital nº. 002/2010**.

PIBID/LEdoC/UnB. **Ações de Planejamento**. Documento Interno. Brasília: FUP/UnB, 2011.

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

WASEN, Herbert Anton. **Relatório de Inserção na Comunidade e na Escola Estadual Vale da Esperança**. Licenciatura em Educação do Campo. Junho de 2009. p. 3.

Sites consultados:

<http://www.educacao.go.gov.br/> em 15 de março de 2014 as 17:55h

APÉNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para análise dos documentos da LEdoC/UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação

Mestrado em Educação

Princípios da organização escolar

1) **Trabalho como princípio Educativo**

- Que concepções de trabalho (trabalho pedagógico, trabalho manual e intelectual), aparecem nos documentos?
- O trabalho socialmente útil, trabalho vivo, acontece quando há autonomia para que professores e estudantes tomem as decisões sobre a construção de saberes em diálogo com a realidade. Isso acontece no curso? Utiliza-se esse princípio integrado com a construção de saberes? Como?

Quanto a Organicidade

- Qual a concepção de Organicidade utilizada na formação dos educandos?
- Como está organizada a organicidade dos educandos?
- O Currículo separa o trabalho manual do intelectual?
- São trabalhados valores de solidariedade e cooperação?
- Como a organicidade contribui para a atuação docente na escola do campo?

2) **Fragmentação/integração do conhecimento**

3) Gestão de Processos Educativos Escolares

4) Docência por Área de Conhecimento – Eixo 1 do NEE

5) Em relação aos complexos: garantir uma compreensão da realidade atual.

- Como os estudantes são preparados para contextualizar os saberes da escola do campo a partir da realidade dos seus sujeitos?
- As disciplinas do Curso estão organizadas em complexos?
- O Curso ensina a integrar os saberes entre escola e os conhecimentos procedentes da vida social?
 - São realizadas atividades culturais e políticas como partes de um mesmo programa de formação?

- O Curso ensina a assumir a lógica da vida; romper com a pedagogia da palavra centrada no discurso e no repasse de conteúdos (*saliva e giz*) e passar a uma pedagogia da ação?
- O docente em formação aprende a articular vida e escola, formação geral e formação profissional?

Em relação à alternância

- Qual a concepção de alternância adotada no curso?
- Há dados sobre como se dá a construção de conhecimentos na dinâmica de TE e TC como tempos formativos alternados?
- Como se dá o acompanhamento das atividades de TC?
- a ligação entre TE e TC permite ao estudante interagir com a escola e com a comunidade articulando realidade, saber popular e conhecimento científico?
- A prática da alternância permite que o educando atue como alguém que pertence à realidade onde atua? Ou predomina uma noção de neutralidade em relação à realidade?
- Como são orientadas as atividades dos educandos dentro da escola do campo, no sentido de articular a escola e a vida?

Quanto a interdisciplinaridade

- Há dados sobre iniciativas de docentes e de estudantes das áreas específicas que se reúnem para trabalhar juntos?
- Ocorre a formação de coletivos docentes com diálogo entre as áreas de habilitação e os temas convergentes em cada etapa?
- Os estudantes são preparados para dominar as teorias pedagógicas e refletir sobre a prática e tomar decisões próprias?
- Como são tratados os conflitos estruturais que os estudantes trazem das ações de inserção nas comunidades?
- Os estudantes são incentivados a construir e reconstruir as práticas coletivamente?
- Os estudantes conseguem sistematizar interdisciplinarmente as informações sobre a realidade apontada nos complexos de estudo?
- Eles aprendem a desenvolver uma prática docente por área de conhecimento?

3) Gestão Escolar

Sobre o papel do gestor – Qual visão que o curso adota sobre o papel do gestor? – Verificar os seguintes aspectos:

- O gestor como mediador cooperativo, que consegue reunir as aspirações da comunidade escolar e articular a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.
- O gestor como alguém que deve ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em todos os seus aspectos, administrativo, financeiro e cultural.
- Sobre a visão que o gestor deve ter sobre a escola: - Qual a visão que o curso adota sobre a gestão da escola do campo? Verificar os seguintes aspectos:

A escola como espaço de formação humana de sujeitos que buscam, criam, questionam, aprendem, tomam consciência e interagem intencional e continuamente entre si no espaço social comum.

- A escola numa visão dos sujeitos concretos, contextualizada no tempo e no espaço – educador, educando e comunidade- atuantes no cenário educativo, acontece de forma participativa, em coletivo.

- Sobre a gestão democrática e participativa da escola – verificar se o curso prepara o gestor para:
- Promover e garantir a gestão democrática da escola,
- Utilizar plenamente instrumentos formais de gestão democrática, tais como eleição de diretor e conselho escolar, mobilização da comunidade.
- Inclusão de todos os segmentos escolares: alunos, professores, demais funcionários internos da instituição, pais, alunos e toda a comunidade,

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas semiestruturada para egressos e estagiária da
LEdoC**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Princípios da organização escolar

1) TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para os que são da LEdoC

Qual a sua concepção de:

- Trabalho como princípio educativo
- Trabalho Pedagógico/Formas de avaliação dos estudantes adotadas
- Trabalho Manual e Intelectual (trabalho das merendeiras/estudantes)
- Qual a importância de usar esses conceitos na prática da escola
- Influência, no seu trabalho na escola, da formação recebida na LEdoC sobre
Organicidade:
 - Como vc compreende a ideia de organicidade
 - Como está organizada a organicidade dos educandos na escola
 - São trabalhados valores de solidariedade e cooperação?
 - Como os professores e monitores são orientados para essas atividades?
 - Como vc orienta essas atividades?
 - Quais conflitos e resistências aparecem nessas atividades
 - Como os estudantes são orientados para resolver esses conflitos?

2) FRAGMENTAÇÃO/INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Diretor e coordenador:

- Como vc busca incentivar a prática de interdisciplinaridade entre os professores?
- Que conflitos e resistências aparecem nesse sentido?

Para os da LEdoC

- Vc acha que recebeu uma formação interdisciplinar na LEdoC? De que forma?
- O método dos complexos de estudo (relação do conhecimento com a realidade) tem influenciado a sua prática? Como?

3) GESTÃO ESCOLAR

Para Diretor e coordenador:

Sobre o papel do gestor:

- Quais as dificuldades enfrentadas na sua gestão?
- Quais as práticas de gestão participativa e democrática utilizadas na escola?
- Vc considera essas práticas eficazes?
- Como trabalha os conflitos:
 - Professores:
 - Estudantes:
 - Servidores:
 - Comunidade:
- Para vc existe diferença entre um educador e um administrador escolar? Explique.
- Que atributos um gestor escolar deve ter para exercer a função?

Sobre a visão que o gestor deve ter sobre a escola:

- Para vc, o que é uma escola do campo

Sobre a formação do Gestor/Coordenador:

- Como era sua visão de educação antes da formação na LEdoC

- Vc acha que recebeu na LEdoC uma formação adequada para exercer a função de gestor/coordenador escolar? De que forma?
- O que foi mais importante?
- Quais conhecimentos adquiridos durante sua formação são utilizados na sua prática
- Vc acha que deveria existir uma formação específica para gestores escolares? Por que?

Sobre a prática do estágio docente:

- Vc acha que recebeu na LEdoC uma formação adequada para exercer a função de docente? De que forma? O que foi mais importante?
- O que mudou na sua visão sobre a escola após ingressar na LEdoC?
- Até que ponto o estágio contribui para sua prática docente
- Facilidades ou dificuldades para articular teoria com a realidade, durante o estágio.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas semiestruturada com professores de outros cursos.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Princípios da organização escolar

1)TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para os outros professores:

Qual a sua concepção de:

- Trabalho como princípio educativo
- Trabalho Pedagógico/ Formas de avaliação dos estudantes adotadas
- Trabalho Manual e Intelectual
- Qual a importância de usar esses conceitos na prática da escola

Sobre a proposta de auto-organização dos estudantes

- Qual a sua compreensão sobre essa proposta?
- Como se desenvolve essa auto-organização na escola?
- São trabalhados valores de solidariedade e cooperação?
- Como os professores e monitores são orientados para essas atividades?
- Como vc orienta essas atividades?
- Quais conflitos e resistências aparecem nessas atividades
- Como os estudantes são orientados para resolver esses conflitos?

2)FRAGMENTAÇÃO/INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO

Para estagiária e os outros professores:

- Vc consegue fazer uma interação entre as suas disciplinas e as de outros professores?
Como isso acontece? Em que contextos? (sala de aula, projetos, etc.)

- Você consegue integrar na prática docente os conhecimentos teóricos com a vivência e os saberes dos estudantes? Como isso acontece? Em que contextos? (sala de aula, projetos, etc.)

3) GESTÃO ESCOLAR

Para os outros professores:

- Que mudanças estão acontecendo nesta escola a partir da gestão atual?
- Vc acha que elas devem ser mantidas e aprimoradas?
- Do que depende essa continuidade?

APÊNDICE D – Roteiro de observação

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

1) PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.

- a) Trabalhos realizados na comunidade

- b) Trabalho socialmente útil, trabalho vivo, integrado com a construção de saberes

2) FRAGMENTAÇÃO/INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO

- a) Interdisciplinaridade: integração entre disciplinas e com os saberes dos alunos

- b) Prática pedagógica criativa, reflexiva, problematizadora

- c) Articulação entre teoria e prática

3) GESTÃO ESCOLAR

- a) Gestão escolar democrática

- b) Relação professor aluno

- c) Organização dos alunos

- d) Organização dos professores

- e) Organização da coordenação pedagógica

- f) Reunião de professores-aluno e coordenação

- g) Planejamento

- h) Direção

i) Direção e coordenação

j) Formação continuada

l) Avaliação:

m) Envolvimento da comunidade na escola

n) Três qualidades do gestor: