



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB E A PRÁXIS DOCENTE NA  
TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DE SUAS  
EGRESSAS**

Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira

Tese

BRASÍLIA – DF

2019



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

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB E A PRÁXIS DOCENTE NA  
TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DE SUAS  
EGRESSAS**

**Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira**

**Orientadora:** Professora Doutora Mônica Castagna Molina

Tese apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Brasília – DF  
2019

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

P1 PEREIRA, MARCELO FABIANO RODRIGUES  
A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB E A PRÁXIS  
DOCENTE NA TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR A PARTIR DA  
ATUAÇÃO DE SUAS EGRESSAS / MARCELO FABIANO RODRIGUES  
PEREIRA; orientador MÔNICA CASTAGNA MOLINA. -- Brasília, 2019.  
326 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2019.

1. Formação de Educadores do Campo. 2. Epistemologia da  
Práxis. 3. Transformação da forma escolar. I. MOLINA, MÔNICA  
CASTAGNA, orient. II. Título.

MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB E A PRÁXIS DOCENTE NA  
TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DE SUAS  
EGRESSAS**

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

Aprovada por:

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Mônica Castagna Molina  
(Orientadora) – Presidente  
Universidade de Brasília  
Programa de Pós Graduação em Educação – FE

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Helena Costa Lopes de Freitas  
(Examinadora externa)  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
(Examinadora)  
Universidade de Brasília  
Programa de Pós Graduação em Educação – FE

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
(Examinadora)  
Universidade de Brasília  
Programa de Pós Graduação em Educação – FE

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosineide Magalhães de Sousa  
(Suplente)  
Universidade de Brasília  
Programa de Pós Graduação em Linguística - PPGL

Brasília – DF  
2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos (às) educadores (as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo espalhados por todo o Brasil, atuando em alguma das 44 Universidades Federais e Institutos Federais, principalmente aos que ajudaram a forjar e firmar esta perspectiva de formação de educadores comprometida com as trabalhadoras e trabalhadores do campo.

Aos (às) estudantes e egressos (as) da Licenciatura em Educação do Campo que, ao mesmo tempo em que se engajam em um processo formativo contra-hegemônico, agregam a ele as vivências, lutas e anseios de suas comunidades e compartilham de um projeto de transformação social na perspectiva da emancipação humana.

Às Educadoras e Educadores, trabalhadoras (es) das Escolas do Campo e estudantes que lutam, diuturnamente, pela transformação da forma escolar e, nesse processo, enfrentam as tensões e contradições e forjam uma perspectiva de uma educação de qualidade referenciada socialmente.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um exercício de tentar traduzir, em palavras, um conjunto de emoções, memórias e sentimentos que brotam de um ser mergulhado na gratidão. Como Saramago nos recorda, não conseguimos traduzir com integridade estas experiências, mas apenas “*uma sombra do que, no fundo do nosso espírito, sabemos ser intraduzível*”. Na teimosia, tentarei expressar em palavras estes breves agradecimentos mesmo sabendo que elas são limitadas para expressar a grandeza que estes seres humanos representam em minha vida.

Como afirma Mário Quintana, “o amor é quando a gente mora um no outro”. Na experiência social somos afetados por muita gente que passa a habitar nossa história, de maneira definitiva e marcante. São familiares, amigos, grupos, companheiros de turma e diferentes coletivos que cativamos e somos por eles cativados. Pessoas com quem juntamos as mãos e, naqueles momentos difíceis, gritamos: “ninguém solta a mão de ninguém” (Thereza Nardelli).

Gratidão a Deus pelo sopro da vida, pela saúde e pela providência a cada dia, dando-me forças para superar, com entusiasmo, os obstáculos e provações da vida e usufruir das surpresas e bênçãos que ela oferece.

Gratidão aos familiares (*Francinete, Diogo, Márcia, João Paulo, Karina, Douglas, Eliene, Gabriel, Miguel, Hiago, Hiamim, Ana Maria ‘in memoriam’*) pela paciência com a ausência, retiros de estudos e distâncias necessárias ao longo da escrita desta tese e de todo o processo formativo no doutorado. Por todos os ensinamentos, momentos de alegria e crescimento humano que me incentivaram a perseverar e jamais retroceder.

Gratidão à minha orientadora e amiga *Mônica Castagna Molina*, por seguir uma pedagogia do exemplo. Pela paciência, afeto, generosidade, solidariedade, companheirismo, disponibilidade, atenção, acolhimento nos momentos de angústia, ensinamentos, incentivos, por ser um exemplo de ser humano e por me ajudar a crescer na vida acadêmica, profissional, social, política, ética... enfim, na dimensão humana.

Gratidão às professoras *Kátia Augusta Curado, Shirleide Pereira da Silva e Rosineide Magalhães*, pela leitura atenciosa e cuidadosa deste trabalho na qualificação. Agradeço pelas valiosas contribuições e interlocuções realizadas, não somente na qualificação do trabalho, também ao longo das disciplinas que pude cursar com essas docentes e pelos textos publicados, que materializam uma práxis educativa coerente com a formação humana e social. Gratidão à professora *Helena Costa Lopes de Freitas*, por gentilmente aceitar nosso

convite para integrar a banca de defesa do trabalho e pelas preciosas contribuições dadas para melhor qualificar este trabalho.

Gratidão às coordenadoras (*Abádia e Cláudia Patto*), aos docentes, servidores e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB, pelas interações e ricas aprendizagens vivenciadas ao longo do processo formativo nesse Programa.

Gratidão ao acolhimento dos docentes da FUP-Planaltina, em especial às educadoras e educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Gratidão aos companheiros e companheiras de caminhada, em especial aos (às) da Turma da Mônica (Molina). Aos orientandos e orientandas de mestrado, doutorado e *agregados(as)* (Jucilene, Luzeni, Silvanete, Márcia, Sérgio, Maura, Jenijúnio, Jaciara, Micheli, Queina, Eduardo, Lenilda, Pedro, Elizana, Cássia, Patrícia, Ângelo, Roble, Adriana Gomes, Adriana Fernandes e Tállyta), companheiras e companheiros de lutas pela construção de uma sociedade emancipada e por outro projeto de sociedade, na perspectiva da classe trabalhadora. Agradeço pelas incontáveis experiências coletivas de estudo, formação e trabalho. Pela amizade construída e consolidada ao longo dos últimos anos.

Gratidão aos amigos feitos ao longo do doutorado e que levo para a vida, de modo especial à *Maura* pelas interações, pela partilha de angústias, alegrias e pela generosidade em compartilhar conhecimentos e experiências da vida acadêmica. Ao *Sérgio*, pela amizade, alegria e compromisso com o trabalho com a Educação do Campo. À *Márcia Mariana*, pelos diálogos produtivos que provocaram várias discussões debatidas nesta tese.

Gratidão aos docentes, gestores, servidores, estudantes e a comunidade da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. De modo especial agradeço à *Ângela* e *Angélica* pelo acolhimento, generosidade em partilhar experiências, pelas interlocuções, pelos conhecimentos, saberes compartilhados, sabores experimentados e por serem exemplo de resistência e lutadoras na construção de um novo projeto social, na direção da emancipação humana.

Gratidão aos amigos e companheiros de longas datas. Apesar do tempo e da distância estão muito presentes em minha história e memória, a destacar: *Ana Aparecida, Grazyelle, Edinei, Rosalina, Hellen Tatiana, Xênia, Elen, Débora, Socorro, Isabel, Soraneide, Jacira, Elciene, Ana Kátia, Sandra, Elizabete, Osete, Nathália, Marcos e Viviane*.

Gratidão à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e à classe trabalhadora brasileira, nas conquistas históricas de direitos, que me possibilitaram o ingresso, permanência e conclusão deste doutorado.

*O camponês não pode deixar seu trabalho para andar várias milhas para ver figuras geométricas incompreensíveis e aprender os cabos e os rios das penínsulas da África e se encher de termos didáticos vazios. Os filhos dos camponeses não podem se afastar léguas inteiras, dias após dias, da estância paterna para ir aprender declinações latinas e divisões abreviadas. Entretanto, os camponeses são a melhor massa nacional e a mais sadia e substancial, porque recebem de perto e em cheio os eflúvios e a amável correspondência da terra, de cujo trato vivem (MARTÍ, 1995, p. 44).*

## RESUMO

A tese que apresentamos nesta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A questão central que inspirou a realização deste estudo foi saber: A proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, tem se constituído, na perspectiva de três egressas que trabalham na Escola Estadual Ernesto Che Guevara, em efetivas ações de transformação da forma escolar? Para discutir essa questão, aproximamo-nos do contexto da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, em Tangará da Serra, Mato Grosso. O *locus* da pesquisa é uma Escola de Educação Básica em que atuavam, em 2018, na gestão, duas egressas e, na docência uma egressa da referida licenciatura, e que foram as principais colaboradoras desta pesquisa. O estudo realizado, nesse recorte espacial, teve como objetivo geral compreender, conforme a perspectiva de três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, a influência desta graduação na atuação delas, em sua práxis docente e na elaboração de efetivas ações de transformação da forma escolar na Escola Estadual do Campo Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, Mato Grosso. A referência epistemológica deste trabalho foi o Materialismo Histórico-Dialético, como método, e os Núcleos de Significação como metodologia de análise. Os principais instrumentos para a geração de dados foram: entrevistas semiestruturadas, Roda de Conversa e observações, com registro em diário de campo do pesquisador. Os dados gerados ao longo desta pesquisa foram analisados considerando quatro Núcleos de Significação, que permitiram constatar que as colaboradoras, egressas LEdoC, por vivenciarem um processo formativo em uma estrutura pedagógica diferente dos cursos tradicionais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, constroem um *modus* de ser e estar na profissão que altera a forma escolar do campo. Desta constatação, construímos a tese de que há uma forma escolar transformada na universidade, que é a Licenciatura em Educação do Campo (BRITO, 2017). E esta proposta educacional tem repercutido em efetivas ações, realizadas pelas egressas, no ambiente escolar, em um processo não linear, mas permeado por tensões e contradições tanto internas, no cotidiano escolar, quanto externas, considerando as prescrições do sistema educacional de ensino da região.

**Palavras-chave:** Formação de Educadores do Campo; Epistemologia da Práxis; Transformação da forma escolar.

## ABSTRACT

The thesis presented in this research was developed in scope of the Graduation Program of the Faculty of Education of the University of Brasilia (UnB). The central question that inspired to carry out this study was knowing: has the teacher training purpose offered by the Rural Education Degree (LEdoC in its Brazilian Portuguese acronym), of the University of Brasilia, from the meanings by three alumni who work at *Escola Estadual Ernesto Che Guevara*, contributed in effective actions to transform the school way? The research *locus* is a Basic School where there are two alumni working in 2018 in the management, and another as teacher, who are from the mentioned degree, and who are the main collaborators in this research. The study performed in this space cut had as general aim at understand, according to the perspective by three alumni of the Rural Education Degree of University of Brasilia, its influence on their acting, in their teaching praxis and to elaborate changes in the school way at *Escola Estadual Ernesto Che Guevara*, situated in *Antonio Conselheiro* seating in *Mato Grosso*. Epistemological reference for this work was the historical-dialectic materialism as method, and the Meaning Nuclei as analysis methodology. The main instruments for data generation were: semi structured interview, conversation wheel and observations with report in a researcher's field journal. The data generated during this research were analyzed considering four Meaning Nuclei, which allow notice out that alumni from LEdoC, because they lived a training process in a pedagogical structure different from traditional courses, both in initial training and in the continuous one, build a being *modus* in the profession that changes the rural field way. From this confirmation, we build the thesis in which there is a school way changed by the university that is the Rural Education Degree (BRITO, 2017), and this educational proposal has reverberated in effective actions performed by the alumni in the school environment, in a nonlinear process, but permeated by tensions both internal, in the daily school, and external ones, considering the prescriptions from the educational system in the region.

**Keywords: Rural Educators training. Epistemology of Praxis. Transformation of the school way.**

## RESUMEN

La tesis que presentamos en esta investigación fue desarrollada en el ámbito del Programa de Pos-Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (UnB). La cuestión central que ha inspirado este estudio fue saber: ¿la propuesta de formación da Licenciatura en Educación del Campo, de la Universidad de Brasilia, hay se constituido, en la perspectiva de tres egresas que trabajan en la Escuela Estadual Ernesto Che Guevara, en efectivas acciones de transformación de la forma escolar? Para discutir esta cuestión, nos aproximamos del contexto de la *Escola Estadual Ernesto Che Guevara*, ubicada en el Asentamiento *Antônio Conselheiro*, en *Tangará da Serra, Mato Grosso*. El *locus* de la investigación es una Escuela de Educación Básica en que actuaban en 2018, en la gestión, dos egresas, y en la docencia, una egresa de la referida licenciatura, y que fueron las principales colaboradoras de esta investigación. El estudio realizado, en este recorte espacial, tuvo como objetivo general comprender, de acuerdo con la perspectiva de tres egresas del curso de Licenciatura en Educación del Campo de la universidad de Brasilia, la influencia de este grado en su actuación, en su praxis docente e en la elaboración de acciones efectivas de transformación de la forma escolar en la *Escola Estadual do Campo Ernesto Che Guevara*, situada en asentamiento *Antonio Conselheiro, Mato Grosso*. La referencia epistemológica de este trabajo fue el materialismo histórico y dialéctico como método, y los Núcleos de Significación como metodología de análisis. Los principales instrumentos para la generación de datos fueron: entrevistas semiestructuradas, roda de conversación y observaciones, con reporte en diario de campo del investigador. Los datos generados durante esta investigación fueron analizados considerando cuatro Núcleos de Significación, que permitieron constatar que las colaboradoras, egresas LEdoC, por tuvieron vivido un proceso formativo en una estructura pedagógica diferente de los cursos tradicionales, en la formación inicial y continua, construyen un *modus* de ser y estar en la profesión que cambia la forma escolar del campo. De esta constatación construimos la tesis, que es la Licenciatura en Educación del Campo (BRITO, 2017), y esta propuesta educacional tuvo un rebote en efectivas acciones, realizadas por las egresas en el ambiente escolar, en un proceso non lineal, pero permeado por tensiones y contradicciones, internas en el cotidiano escolar; y externas, considerando las prescripciones del sistema educacional de enseñanza de la región.

**Palabras-clave: Formación de Educadores del Campo; Epistemología de la Praxis; Transformación de la forma escolar.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema 4 de Pressupostos metodológicos dos Núcleos de Significação .....	49
Figura 2 - Esquema de Estrutura da tese .....	57
Figura 3 - Esquema de Procedimentos metodológicos.....	60
Figura 4 - BR-163 Cuiabá-Tangará da Serra.....	70
Figura 5 – Mapa do modelo de parcelamento “raio de sol” do Assentamento Antônio Conselheiro.....	75
Figura 6 – Foto de satélite de uma agrovila do Assentamento Antônio Conselheiro .....	75
Figura 7 – Foto da Escola Estadual Ernesto Che Guevara .....	78
Figura 8 – Mosaico de fotos de visita às Escolas do Campo de Tangará da Serra.....	83
Figura 9 – Fotos do envolvimento do pesquisador nas atividades do Assentamento Antônio Conselheiro.....	84
Figura 10 – Mosaico de fotos do I Encontro da Juventude Camponesa – Tangará da Serra: evidência de protagonismo dos estudantes na condução do evento .....	85
Figura 11 – Parcerias e colaboradores do I encontro da Juventude Camponesa.....	85
Figura 12 – Contradições abordadas na tríade conceitual <i>Campo, Políticas Públicas e Educação</i> .....	126
Figura 13 - Esquema de Categorias de análise – Transformação da forma escolar .....	162
Figura 14 - Esquema de transformação da forma escolar na Escola Estadual Ernesto Che Guevara.....	197
Figura 15 - Esquema – Indicadores que compõem o Núcleo de Significação 1 .....	198
Figura 16 - Esquema – Indicadores que compõem o Núcleo de Significação 2 .....	213
Figura 17 - Embelezamento do ambiente escolar.....	223
Figura 18 - Embelezamento do ambiente escolar.....	224
Figura 19 - Esquema – Indicadores que compõem o Núcleo de Significação 3 .....	236
Figura 20 - Esquema – Indicadores que compõem o Núcleo de Significação 4 .....	267
Figura 21 - Passeata de protesto contra a BNCC – Tangará da Serra - MT .....	280

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Síntese dos Núcleos de Significação .....	46
Quadro 1 – Relação entre as questões norteadoras, objetivos e ações metodológicas .....	54
Quadro 2 – Cronograma de inserção na realidade pesquisada .....	81
Quadro 3 – Correntes epistemológicas na produção do conhecimento .....	100
Quadro 4– Pseudoconcreticidade x concreticidade .....	123
Quadro 5 – Conexões entre as relações sociais construídas na escola e as relações da organização fabril e capitalista de produção.....	148

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>BIRD</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEFAPRO</b>	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>CONTAG</b>	Conferência Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>EdoC</b>	Educação do Campo
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
<b>FETRAF</b>	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional da Educação do Campo
<b>FUP</b>	Faculdade UnB Planaltina
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IOC</b>	Inserção Orientada na Comunidade
<b>IOE</b>	Inserção Orientada na Escola
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LEdoC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MPA</b>	Movimento dos Pequenos Agricultores
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NS</b>	Núcleos de Significação
<b>PEFE</b>	Pró – Escolas Formação na Escola
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>REUNI</b>	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SITA</b>	Sociedade Imobiliária Comercial Tupã para a Agricultura
<b>SUDAM</b>	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
<b>SUDECO</b>	Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste
<b>TC</b>	Tempo Comunidade
<b>TU</b>	Tempo Universidade
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
<b>UNIFESSPA</b>	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO: DEFININDO A ROTA.....</b>	<b>25</b>
1.1. O Materialismo Histórico-Dialético e as pesquisas no âmbito educacional .....	26
1.2 Metodologia de análise a partir dos Núcleos de Significação: dos significados aos sentidos .....	41
1.3 Objetivos, procedimentos de pesquisa, geração e análise dos dados .....	52
1.4 O pesquisador e as primeiras aproximações com o objeto de estudo .....	60
1.5 O contexto macro da pesquisa de campo.....	68
1.5.1 Os sujeitos e o <i>locus</i> de pesquisa (contexto micro) .....	77
<b>CAPÍTULO II - A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES COM A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>86</b>
2.1 As políticas de formação docente no Brasil nas últimas décadas.....	86
2.2 A questão epistemológica na constituição do conhecimento científico .....	96
2.3 O debate epistemológico na formação de professores .....	105
2.4 A práxis emancipadora como categoria central na formação humana .....	117
2.5 Educação do Campo: um constructo histórico e social que projeta a LEdoC no Brasil .....	125
2.6 A LEdoC e suas aproximações com a epistemologia da práxis em uma perspectiva crítico-emancipadora.....	131
<b>CAPÍTULO III – A TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR.....</b>	<b>140</b>
3.1 A constituição histórica da forma escolar .....	142
3.2 A forma escolar com finalidades emancipatórias .....	151
3.3 Experiências de transformação da forma escolar a partir dos paradigmas da Educação do Campo .....	160
3.3.1 Concepção ampliada e multilateral de formação humana .....	163
3.3.2 O trabalho como princípio educativo .....	181
3.3.3 A formação para a emancipação humana e justiça social .....	190
<b>CAPÍTULO IV – SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS EGRESSOS QUE REVELAM INDÍCIOS DE TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR .....</b>	<b>196</b>
4.1. fatores que influenciam na formação docente e na transformação da forma escolar - Núcleo de Significação 1.....	198
4.1.1 A contribuição dos movimentos sociais e da comunidade local na construção do ser docente para a transformação da forma escolar .....	199
4.1.2 Os influxos da formação da LEdoC no trabalho realizado na gestão da Escola...	203
4.1.3 Os sentidos do ser educador e o <i>modus</i> de ser/estar na profissão .....	208

4.2 Os desafios enfrentados pelos egressos em promover mudanças nas relações sociais na Escola – Núcleo de Significação 2 .....	213
4.2.1 O trabalho coletivo como princípio da gestão da Escola .....	214
4.2.2 O fomento à participação dos diferentes segmentos da Escola e da comunidade .....	219
4.2.3 O trabalho como princípio educativo e a auto-organização dos estudantes .....	223
4.2.4 Os desafios enfrentados para consolidar o trabalho coletivo .....	229
4.3 Desafios enfrentados pelos egressos em promover mudanças no modo de produção do conhecimento – Núcleo de Significação 3 .....	236
4.3.1 A formação por área do conhecimento como possibilidade de organização curricular: proposta e desafios .....	237
4.3.2 Os temas geradores como possibilitadores do trabalho por área do conhecimento .....	244
4.3.3 Os espaços e agentes formativos dos estudantes e dos docentes .....	247
4.3.4 A organização do currículo na perspectiva da Educação do Campo .....	251
4.3.5 A relação teoria e prática na Escola estadual Ernesto Che Guevara .....	254
4.3.6 Seleção e organização dos conteúdos, dos objetivos escolares e a avaliação da aprendizagem dos estudantes .....	257
4.4 Formação para a emancipação humana e justiça social - Núcleo de Significação 4 .....	266
4.4.1 Entre o prescrito e o vivido: o desafio da equipe gestora na condução de processos escolares e comunitários .....	267
4.4.2 Ações que integram o corpo docente: a dimensão emancipadora e coletiva do trabalho .....	273
4.4.3 O protagonismo do coletivo de educadores na mobilização da comunidade Escolar .....	276
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	281
REFERÊNCIAS .....	295
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	311
APÊNDICE B – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	313

## INTRODUÇÃO

A epígrafe apresentada no início desta tese nos remete ao grande compromisso da Educação do Campo com a formação humana e com o estreitamento dos vínculos entre a escola e a vida das comunidades camponesas, suas lutas sociais, cultura, trabalho e história. Os anseios dos camponeses em relação à escola evidenciam a necessidade de uma forma escolar conectada com a vida. Sem essa ligação, não faz sentido todo esforço empenhado por eles, nem a distância percorrida para chegar à escola. Além do acesso a ela, esses sujeitos anseiam por uma educação que faça sentido e os ajude a compreender e avançar na transformação da realidade, com suas contradições e desafios.

Ao longo da última década, a Licenciatura em Educação do Campo tem forjado um projeto de formação docente com o potencial e a intenção de fornecer subsídios para que os seus egressos, nas especificidades de suas comunidades, elaborem caminhos para transformar a forma escolar. Em outras palavras, que eles possam, em suas realidades, construir um projeto de educação referenciada no social e consigam avançar na formação de estudantes capazes de se engajar na luta pela transformação social mais ampla, e forjar uma proposta formativa alinhada à perspectiva da classe trabalhadora do campo.

A temática desta pesquisa está situada na formação de professores, e tem como título *A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e a práxis docente na transformação da forma escolar na atuação de suas egressas*. É importante, de início, demarcar que esta tese foi escrita em um período de crise do capital autorregulado que tem, como pressuposto, a maximização da exploração e o fim da capacidade civilizatória do capital. As tendências à mundialização da economia centralizam, no plano econômico, o monopólio, tanto da ciência quanto da tecnologia, com vistas à maximização dos lucros. Na medida em que há uma ampliação da produtividade e a tecnificação do trabalho, há também, em contrapartida, o desinteresse em relação à empregabilidade e às condições de trabalho da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2016).

A formação de professores não está descolada deste debate, pelo contrário, há um processo de reestruturação produtiva que se intensificou, no Brasil, ao longo da década de 1990 (ANTUNES, 2005; BRZEZINSKI, 2016; SCALCON, 2009), que se desdobra em um projeto ideopolítico materializado em políticas neoliberais. Este capitalismo mundializado influi tanto nos modos de produção, quanto também nas reformas curriculares para a formação de professores. Catani, Oliveira e Dourado (2001) e Freitas (2011b) alertam para os riscos dessa

influência, que tende ao ideário de tornar o currículo flexível, tendo como premissa a acumulação flexível e a flexibilização do trabalho.

Deste modo, as propostas de formação de professores constituíram-se, principalmente a partir da década de 1990, como alvo de disputa de projetos políticos, econômicos e sociais. Assim, é inevitável reconhecer a educação como espaço de constante tensão, de interesses divergentes, sendo possível constatar que há diferentes objetivos e ideais em disputa no campo educacional (OLIVEIRA, 2003; H. FREITAS, 2002).

De maneira contraditória aos anseios do movimento de educadores e suas lutas pela reformulação dos cursos de formação de professores, têm sido hegemônicos, no Brasil, os influxos de uma perspectiva que entende a educação como um elemento estratégico na intensificação da lógica capitalista. Assim, apostam no ajuste das políticas educacionais às diretrizes que trazem, em suas propostas, condições adversas ao trabalho e à formação docente, conduzindo a função exercida pelos professores à precarização das condições de exercício da profissão; desprofissionalização; perda da autonomia; aligeiramento na formação e intensificação do trabalho; avaliação do ensino com ênfase nas expectativas de aprendizagem e formação em serviço, enfim, a implementação de uma Epistemologia da Prática na formação de docentes (H. FREITAS, 2002; FIDALGO; FIDALGO, 2009).

A formação docente, nesse ponto de vista, sofre os impactos da cultura do desempenho, da lógica utilitarista com foco na eficiência e eficácia que vem se concretizando na medida em que o trabalho docente passa a ser, paulatinamente, alinhado à razão produtivista (FIDALGO; FIDALGO, 2009). A articulação desses ideais conduz à transmissão de competências e habilidades que sejam pontuais no sentido de elevação do nível de escolaridade sem, no entanto, igual investimento na elevação dos níveis de consciência dos estudantes. Isso significa que o trabalho docente se distancia cada vez mais da formação crítica, da consciência política e criativa (MOLINA, 2017a).

Esses posicionamentos tendem a manter a forma escolar tradicionalmente instituída ou propor mudanças de modo não radical, descompromissado com a transformação social e com a emancipação humana, e comprometidas com a manutenção da lógica capitalista de exploração e subordinação. Caldart (2015c) destaca que tais transformações estão no âmbito da mera inovação, mas o objetivo de manter a exploração, a subalternidade e a ordem social vigente permanece. Freitas (2011b) acrescenta que, influenciada pela igreja e pelo exército, essa forma escolar, que atende à lógica do capital, valoriza em excesso a submissão, a obediência, a disciplina e as relações hierarquizadas de exercício do poder, e está

estritamente comprometida na formação de mão de obra para vender, de modo consentido, sua força de trabalho e serem explorados.

Por outro lado, a literatura crítica problematiza a formação de professores direcionando o debate para a valorização dos profissionais da educação, condições adequadas de trabalho, salário e carreira. Situando a Educação do Campo nesse debate, partimos da premissa de que este movimento de alinhamento das políticas públicas ao projeto hegemônico do capital que, no meio rural, se materializa no projeto hegemônico de agricultura do agronegócio, provoca profundas tensões e contradições com os movimentos sociais do campo. Isso significa que há lógicas de agricultura e desenvolvimento para o campo que estão em disputa, e o referido projeto hegemônico é antagônico ao projeto societal forjado pela educação do Campo nas últimas décadas.

Nessa direção, afirmamos, ainda, que no campo brasileiro, o acúmulo do capital se reveste da lógica produtiva do agronegócio que, por meio da associação dos grandes proprietários de terra, o capital financeiro estrangeiro e as empresas transnacionais, almeja o controle hegemônico sobre a agricultura. Nas palavras de Delgado (2005, p. 14), o agronegócio tem se constituído “[...] como uma estratégia do capital financeiro na agricultura”. Stédile (2012), além de ratificar essa percepção acrescenta que, da mesma forma que o capitalismo se manifesta na acumulação do capital na indústria e no comércio, no meio rural esse acúmulo financeiro se expressa pelo agronegócio, intensificando-se na medida em que ocorre a ampliação da concentração da propriedade da terra.

Destarte, a situação das políticas públicas para a Educação do Campo não está descolada dessa lógica que busca alinhar a educação aos contornos da produção capitalista por meio do controle sobre a formação de professores; de intenso processo de fechamento das escolas do campo; e de diminuição dos fundos públicos para o atendimento às políticas públicas de caráter universal. Reafirmamos que isso não ocorre livre de tensões e contradições. A perspectiva defendida pelos protagonistas da Educação do Campo aponta para o caminho oposto, justamente pelo fato de ter sido construída histórica e profundamente ligada às lutas dos movimentos sociais camponeses, que aspiram por terra e, também, por um projeto formativo referenciado no social. Também forjam uma proposta de resistência às concepções hegemônicas de educação difundidas pela lógica do capital.

Em uma perspectiva contra-hegemônica à lógica de formação de professores apregoada pelo viés do capital, nos últimos 20 anos, tem sido engendrada outra proposta de formação de camponeses. Tal proposta vem sendo, historicamente, elaborada pelos coletivos

sociais do campo e, desde 1998, com o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, convencionou-se chamar essa área de produção do conhecimento de *Educação do Campo*.

A Educação do Campo, em sua gênese, apresenta uma especificidade que a diferencia de outras propostas de educação. Ela foi forjada na luta dos movimentos sociais e coletivos organizados do campo e projetada para contribuir com a construção de uma nova lógica social, que retome o protagonismo dos camponeses e fortaleça suas lutas para a construção de um novo projeto de sociedade, de nação. Representa, também, um dos instrumentos de luta pela superação da lógica de produção capitalista que, no campo, assume a face perversa do agronegócio, que privilegia os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil e impede avanços na luta pela Reforma Agrária.

A formação dos sujeitos do campo segue essa mesma lógica, que compreende a educação e a formação de professores como espaço de disputa, “[...] como importante *locus* de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista” (MOLINA, 2014a, p 267). Também com vistas a formar lutadores que possam, a partir da elevação dos seus níveis de consciência, atuar nas escolas do campo “[...] como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora” (GRAMSCI, 1991 *apud* MOLINA, 2014a).

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) foram construídas acompanhando esse processo histórico, de luta dos trabalhadores e suas conquistas no ramo das propostas de formação de educadores, com o objetivo de formar e habilitar profissionais para atuarem na Educação Básica, e que não tenham a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.

Assim, a LEdoC é forjada como um projeto de Educação Superior diferente do realizado tradicionalmente pelas universidades. Várias são as justificativas para essa proposta de formação. No entanto, a mais relevante é a estreita relação que essa proposta formativa tem com as lutas dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo e a necessidade de construção de uma estrutura escolar que dialogue com as especificidades desse grupo (CALDART, 2011a).

No bojo das intencionalidades dessa licenciatura está o reconhecimento da necessidade de contribuir com a formação dos sujeitos camponeses para que possam promover transformações na forma/conteúdo das Escolas do Campo. Longe de uma expectativa ingênua de que a mudança nesse ambiente é suficiente para a transformação social mais ampla, pelo contrário, concordamos com Caldart (2015c) e Mészáros (2008), que a mudança radical

precisa ocorrer na superação do modo capitalista de produção, no rompimento e superação dessa lógica que é incorrigível. Não obstante, entendemos que a transformação da forma escolar, aliada aos interesses emancipatórios da classe trabalhadora pode, em muito, contribuir com esse processo (FREITAS, 2010a).

Diante deste contexto, delimitamos a problemática desta pesquisa. Ela situa-se no âmbito da formação de professores protagonizada pela Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. Os argumentos que apresentamos intencionam discutir elementos que configuram a referida Licenciatura como uma proposta contra-hegemônica na formação docente e que contribui na instrumentalização das estudantes/egressas para que possam promover transformações na forma escolar do campo, na direção dos anseios da classe trabalhadora.

Assim, partimos da premissa de que a LEdoC-UnB busca promover a formação de educadores para a atuação nas Escolas do Campo a partir de um processo formativo contra-hegemônico e, pelas suas particularidades e potencialidades, representa uma forma escolar transformada na Educação Superior que projeta/inspira transformações na forma escolar da Educação Básica (MOLINA; HAGE, 2015b; BRITO, 2017). Nessa direção, provocamos as seguintes indagações: A proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, tem se constituído, na perspectiva de três egressas que trabalham na Escola Estadual Ernesto Che Guevara, em efetivas ações de transformação da forma escolar? Quais sentidos elas atribuem à sua formação inicial e ao trabalho realizado por elas na Escola?

Levantada essa problemática, propomos uma pesquisa orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético, com pesquisa de campo realizada em uma Escola do Campo situada no assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra – MT. Reconhecemos que a formação é uma atividade essencial ao trabalho docente e, no contexto atual, precisa corresponder às necessidades do educador no exercício da sua profissão. Ao mesmo tempo, também precisa fortalecer a luta dos coletivos organizados do campo, ou seja, oferecer suporte à prática pedagógica, reconhecendo o professor em formação como um dos protagonistas, agente de transformações sociais e articulador das lutas coletivas.

Para a realização desta pesquisa definimos alguns objetivos (geral e específicos):

Objetivo Geral: Compreender, conforme a perspectiva de três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, a influência desta graduação na atuação delas, em sua práxis docente e na elaboração de efetivas ações de

transformação da forma Escolar na Escola Estadual do Campo Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, Mato Grosso.

Objetivos Específicos:

- a) Desvelar, na perspectiva de egressas da LEdoC-UnB, quais elementos da formação docente, forjada pela Licenciatura em Educação do Campo, influenciam nas ações realizadas por elas no cotidiano escolar;
- b) Perscrutar a maneira como as estudantes egressas articulam os conhecimentos construídos durante o contato com a universidade, na formação inicial e continuada, com os desafios e demandas das comunidades locais e da Educação Básica do Campo;
- c) Identificar, na perspectiva das egressas, os desafios enfrentados na materialização de uma proposta metodológica que favoreça a transformação da forma escolar, na concepção de uma formação omnilateral dos sujeitos do campo.

Para o alcance dos objetivos propostos, realizamos a pesquisa com três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo que, em 2018, duas delas atuavam na gestão e uma atuava como docente em uma Escola de Educação Básica situada no campo. A análise feita nesta pesquisa buscou identificar os sentidos construídos pelas egressas acerca da possibilidade de transformar a forma escolar da Escola do Campo onde trabalham como docentes.

A aproximação com o objeto de estudo ocorreu a partir de pesquisa bibliográfica, com a leitura de diversos livros, artigos publicados em anais e periódicos, teses, dissertações e documentos oficiais, assumindo eixos temáticos significativos, nos quais a pesquisa se estrutura: 1º) A Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a Epistemologia da Práxis na formação de educadores; e 2º) A transformação da forma escolar e a redefinição da Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico.

Organizamos este trabalho em quatro capítulos. No capítulo I apresentamos elementos teóricos que subsidiam a opção do Materialismo Histórico-Dialético como teoria social e base epistemológica que orienta esta pesquisa. Em relação ao procedimento metodológico de análise, recorre-se aos núcleos de significação como possibilidade interpretativa da realidade. Ainda destacamos as contribuições de autores que são referências na compreensão do Materialismo Histórico-Dialético, como Marx (2009), Tonet (2013), Cheptulin (1982), Húngaro (2014) e Frigotto (2001). No campo da metodologia científica, destacamos os trabalhos de Richardson (1999), Triviños (1987), Minayo (1994), Lakatos e Marconi (2010) e

Szymanski (2004). Em relação aos núcleos de significação, ancoramo-nos na proposta de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015a e 2015b).

O segundo capítulo desta tese abrange a discussão acerca da *Licenciatura em Educação do Campo e suas interfaces com a Epistemologia da Práxis na formação docente*. As principais temáticas discutidas neste eixo foram: as políticas de profissionalização e formação de educadores, fomentadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas; a questão epistemológica na formação docente e aproximações da Licenciatura em Educação do Campo a uma proposta contra-hegemônica de formação, na perspectiva da práxis emancipadora. Os autores apresentados para dialogar sobre este assunto defendem uma proposta de formação de professores contra-hegemônica à lógica capitalista e um projeto que se aproxima melhor dos princípios da Educação do Campo. Entre os autores pesquisados, destacamos Brzezinski (2008, 2016), Scalcon (2009), Freitas (2006; 2011), Souza e Gouveia (2012), Curado Silva (2008, 2011; 2012; 2016), Curado Silva e Limonta (2014), Caldart (2011, 2012, 2016), Molina (2014a; 2014b; 2017), Gramsci (1978; 2001), ANFOPE (2016), Roldão (2007), entre outros.

O terceiro capítulo associado ao tema desta tese está relacionado à *Transformação da forma escolar*. Entre as discussões apresentadas destacamos a constituição histórica da forma escolar e experiências de transformação da organização escolar e métodos de trabalho pedagógicos a partir dos paradigmas da Educação do Campo. Os autores que apresentamos nesse capítulo foram selecionados tendo, como critério, a perspectiva crítica, a compreensão e a análise da Educação como prática social, indo além da perspectiva crítico-reprodutivista, mas se constituindo como proposta contra-hegemônica à lógica do capital. Entre os autores dessa vertente destacamos Mészáros (2008), Pistrak (2009; 2011), Vincent, Lahire e Thin (2001), Caldart (2004; 2007; 2010; 2015), Enguita (1989), Freitas (2006; 2009; 2010; 2011; 2015) e Gramsci (1978; 2001), entre outros.

No capítulo quarto apresentamos a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa de campo realizada na Escola Antônio Conselheiro. A análise está ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, enquanto teoria social, e nos núcleos de significação como metodologia de análise. Nosso empenho investigativo consistiu, em síntese, em partir de um esforço dialético para compreender as relações entre significados e sentidos construídos pelos sujeitos colaboradores da pesquisa diante da realidade que atuam. Buscamos perscrutar a maneira como internalizaram as possibilidades de transformar a forma escolar e os sentidos que atribuem às suas ações no cotidiano escolar.

## CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO: DEFININDO A ROTA

A temática desta pesquisa está situada na formação de professores, e tem como título *A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas*. Assumimos, como ponto de partida, o seguinte problema de pesquisa: em que sentido a proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, tem se constituído, na perspectiva das egressas, em efetivas ações de transformação da forma escolar?

O caminho metodológico propõe a utilização do Materialismo Histórico-Dialético como possibilidade de compreensão e interpretação de múltiplas determinações, que incidem sobre o projeto de formação de educadores e educadoras forjado pela Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade de Brasília. A finalidade principal desta pesquisa é analisar, conforme as significações de três egressas do curso de LEdoC, em que medida essa graduação tem contribuído com a formação dos estudantes para a atuação como protagonistas em suas comunidades locais, na perspectiva da transformação da forma escolar das Escolas do Campo.

Partimos da premissa de que a pesquisa, no âmbito social, adquire seu sentido pela percepção de que a aparência dos fenômenos assume novos sentidos, quando posta junto a pressupostos sociais, políticos e culturais (RICHARDSON, 1999). Concordamos com Kuenzer (2013) acerca da necessidade de estudar a formação docente a partir de uma opção teórico-metodológica que compreenda a maneira de produzir o conhecimento como uma práxis transformadora. Essas são as premissas que perpassam este capítulo, cujo objetivo é apresentar elementos metodológicos que subsidiaram esta pesquisa.

Dividimos este capítulo nas seguintes seções: o Materialismo Histórico-Dialético como base para a realização de pesquisas no âmbito educacional; a metodologia de análise de dados a partir dos Núcleos de Significação: dos significados aos sentidos; os objetivos, procedimentos de pesquisa e geração dos dados; o pesquisador e as primeiras aproximações com o objeto de estudo; e o contexto da pesquisa de campo e as aproximações com os sujeitos e o lócus da pesquisa.

No campo da opção pela base teórica do Materialismo Histórico-Dialético, recorreremos às contribuições de Cheptulin (1982), Frigotto (2001), Húngaro (2014), Kuenzer (2013), Marx e Engels (2009), Masson (2007), Rodriguez (2014) e Tonet (2013). No campo da metodologia científica, destacamos os trabalhos de Lakatos e Marconi (2010), Minayo (1994), Richardson (1999), Szymanski (2004) e Triviños (1987).

No processo de análise de dados, buscamos apoio na metodologia dos Núcleos de Significação e, para isso, referenciamos em estudos que vêm sendo realizados, nas últimas décadas, por Aguiar e Ozella (2006; 2013), e Aguiar, Soares e Machado (2015a; 2015b).

### **1.1. O Materialismo Histórico-Dialético e as pesquisas no âmbito educacional**

O percurso metodológico no qual demarcamos nossa posição epistemológica ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético como base para realização da pesquisa. Essa opção justifica-se pelo fato de que há limites consideráveis na perspectiva de produção do conhecimento, que se fundamenta “[...] na lógica formal de investigação científica, cuja finalidade é mostrar as leis sincrônicas do conhecimento através da lógica simbólica” (KUENZER, 2013, p. 56). Por isso, concordamos que o fenômeno educacional precisa ser estudado sob um ponto de vista diferente,

[...] que permita abranger o objeto em todos os seus aspectos, todas as relações e mediações, em seu desenvolvimento, automovimento, incorporando a prática humana quer como critério de verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo que o homem necessita (KUENZER, 2013, p. 56).

Optamos pelo Materialismo Histórico-Dialético por percebermos, nessa orientação teórico-metodológica, elementos e categorias de análise (*historicidade, luta de classe, totalidade, aparência e essência, práxis e contradição*) que favorecem a compreensão das lutas travadas pelos sujeitos (trabalhadoras e trabalhadores do campo).

Concordamos com Martins (2015, p. 2) acerca da utilização do Materialismo Histórico-Dialético como possibilidade teórica, como “[...] instrumento lógico de interpretação da realidade que contém em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação”.

A este respeito afirmamos que o Materialismo Histórico-Dialético apresenta elementos suficientes para a compreensão do objeto de pesquisa pretendido, e se aproxima das perspectivas teórico-epistemológicas assumidas por nós. Em outras palavras,

[...] pressupõe como ponto de partida a apreensão do real imediato, isso é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão do tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta (MARTINS, 2015, p. 14).

A intenção, nesta pesquisa é, justamente partir do empírico, trilhar um caminho de análise com vistas a buscar mediações abstratas e retornar ao concreto. Ir além da aparência dos fenômenos e buscar identificar e compreender os elementos responsáveis por evidenciar as características do fenômeno estudado. Temos o entendimento de que o ato de pesquisar, por si só, não implica em uma imediata transformação da realidade, mas possibilita, a partir da compreensão da essência dos fatos, a elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora.

Nessa lógica salientamos que o ponto de partida é a apreensão do real imediato, a apreensão do todo posto em análise, por meio de um processo de abstração que conduz a uma percepção do concreto pensado. A partir desse concreto pensado, busca-se construir categorias interpretativas, ou seja, estruturas analíticas que deverão ser contrapostas, considerando o objeto inicial, “[...] agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta” (MARTINS, 2015, p. 15). Em síntese, o ponto de partida é o real aparente, o empírico; na sequência, temos um processo de exegese analítica, no âmbito das mediações abstratas; por fim, desdobra-se no retorno ao concreto, com vistas a compreender que o real é complexo e, por isso, é síntese de múltiplas determinações.

Conforme essa constatação, situamos a necessidade de compreensão do real imediato do objeto desta pesquisa, considerando, como eixos fundamentais: 1) a compreensão da Licenciatura em Educação do Campo vista sobre a tríade conceitual campo, políticas públicas e educação, com ênfase na dimensão da práxis na formação de educadores; 2) outro eixo, necessário para aproximação com o real imediato deste objeto de pesquisa refere-se à questão da formação de professores, considerando as políticas de formação docente fomentadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas; 3) um terceiro eixo, que consideramos importante tecer aproximações, refere-se à produção acadêmica feita a partir da possibilidade de transformação da forma escolar, ou seja, discutir a possibilidade de uma Licenciatura, pensada como prática social, se materializar em efetivas práticas de promoção da transformação da forma escolar.

No processo de exegese analítica há algumas categorias, conforme afirma Rodriguez (2014, p. 159), que são constitutivas, tanto da teoria quanto do Método Dialético:

[...] o pesquisador, considerando o objeto em sua totalidade, quando se contextualiza o objeto, respeita a categoria historicidade. Quando se considera o objeto na relação que estabelece entre os outros aspectos, verifica-se a existência de tensões e repulsas entre o trabalho com a contradição.

Sobre este assunto, Kuenzer (2013, p. 62) afirma que as categorias servem como forma de organização teórica dos elementos analisados, “[...] oferecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”.

Concordamos com Rodriguez (2014, p. 139) a respeito do método Materialista Histórico-Dialético, que tem como foco a materialidade, e que “[...] os múltiplos e variados fenômenos do mundo e da natureza constituem diversas formas e modalidades da matéria em movimento”. Isso significa que o movimento compreendido no processo dialético de construção da realidade é o motor da compreensão dos fenômenos sociais.

Essa afirmação nos conduz à constatação de que a Licenciatura em Educação do Campo e sua proposta formativa são, certamente, melhor compreendidas a partir da apreensão do movimento, do processo dialético que move a realidade. A compreensão deste movimento do real perpassa o entendimento de que a Educação do Campo tem sua origem marcada pelas lutas do campesinato e dos movimentos sociais camponeses. Estes sujeitos sociais aspiram à construção de um projeto de educação alinhado aos interesses da classe trabalhadora do campo e se constitua em uma proposta de resistência às concepções hegemônicas de educação, que são difundidas pela lógica do capital.

Tal constatação aproxima-se do que Caldart (2015b) afirma em relação à Educação do Campo que, desde sua gênese, buscou atender a essa premissa e aproximar-se dos interesses dos próprios trabalhadores do campo e das suas organizações. Dialogando com essa pesquisadora, Souza (2006) acrescenta que a Educação do Campo é construída associada sempre à luta dos trabalhadores do campo e à ação dos movimentos sociais. O caminho trilhado aponta para a valorização do trabalhador do campo, de seus vínculos culturais e com a forma como lidam com a terra para produzirem sua existência.

A partir dessas considerações, reafirmamos nossa percepção de que a compreensão do processo de surgimento e expansão das Licenciaturas em Educação do Campo deve, inevitavelmente, considerar o movimento histórico que tal política traçou, e delinear os fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais que a constituem.

Embora Marx não tenha escrito um tratado sobre o Método, Tonet (2013, p. 10) reconhece que, com vistas a responder a demandas da classe trabalhadora, ele deixou, como legado, “[...] um paradigma científico-filosófico radicalmente novo e que este paradigma é o que melhor permite compreender a realidade social”.

Não só a burguesia, mas também o proletariado apresenta um projeto histórico para toda a humanidade. Ora, a implementação de um projeto histórico implica a elaboração de uma concepção de mundo que o justifique

e que mostre a sua superioridade em relação à classe concorrente. Toda classe que pode e quer realizar o seu projeto histórico tem que dar origem a uma concepção de mundo adequada para alcançar esse objetivo (TONET, 2013, p. 18).

É bastante oportuno quando Tonet (2013) ressalta que a questão do método científico, nas pesquisas sociais, assume um caráter problemático, se entendido de maneira dissociada do enfrentamento da realidade social. Para este autor, a compreensão correta da problemática do conhecimento “[...] implica que este seja tratado sempre em sua articulação íntima com o conjunto do processo histórico e social, permitindo, assim, compreender a sua vinculação, mesmo que indireta, com determinados interesses sociais” (TONET, 2013, p. 10).

Na Educação do Campo, as tensões da realidade social apresentam-se de forma bastante evidentes. Tensões e contradições, entre tantas, marcadas pela negligência histórica, materializadas na perspectiva da Educação Rural<sup>1</sup> (RIBEIRO, 2012). A proposta de Educação do Campo diferencia-se da concepção de Educação Rural não somente do ponto de vista léxico, mas, sobretudo, do significado que cada proposta tem e sua relação com a realidade do campo.

Dessa maneira, nota-se que há projetos de educação para os sujeitos do campo que estão em disputa. Por um lado, uma elite dominante e, claro, os interessados em manter o padrão do agronegócio, têm investido em um discurso na defesa da educação dos trabalhadores rurais. No entanto, os interesses intrínsecos são justamente a ampliação e a manutenção do agronegócio, e não “[...] o enfrentamento das situações em que se encontra o campo brasileiro e em especial do modelo de desenvolvimento do campo que tem agravado as desigualdades sociais” (FONEC, 2012, p. 8). Por outro lado, a Educação do Campo, conforme Molina (2012a), apresenta um projeto formativo, que caminha em uma direção divergente do modelo hegemônico de Educação Rural, pois busca fortalecer o caráter específico e local das comunidades onde está inserida.

Conforme mencionado anteriormente, embora não se tenha um tratado sobre o Método escrito por Marx, é possível identificar, na obra dele, momentos em que trata especificamente sobre essa questão: na *Introdução da Contribuição à Crítica da Economia Política*; no Prefácio e Posfácio à segunda edição de *O Capital*; na *Ideologia Alemã*; na polêmica com

---

<sup>1</sup> Ao longo deste texto, discutimos o conceito de Educação Rural apoiando-nos na concepção de Marlene Ribeiro (2012), que a define como proposta educacional oferecida na mesma modalidade e padrões urbanos, sem considerar as especificidades dos camponeses. Fortemente influenciada pelos princípios capitalistas, assume uma visão estereotipada do campesinato como sujeitos atrasados. É destinada a proporcionar conhecimentos elementares distantes da materialidade da vida (o trabalho no campo) e da cultura dos sujeitos camponeses.

Proudhon, na *Miséria da Filosofia*; nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* e na *Sagrada Família* (HÚNGARO, 2014; TONET, 2013; MASSON, 2007).

Na interpretação de Tonet (2013), Marx não escreveu um tratado sobre o Método justamente por desacreditar das atitudes científicas dos pensadores modernos, por isso não pretendeu criar uma gnosiologia, mas definir parâmetros para uma teoria geral do ser social.

Concordamos com Masson (2007), que a opção metodológica, no caso do Materialismo Histórico-Dialético, não deve prescindir da compreensão dos postulados teóricos que sustentam essa teoria social. Nessa direção, Húngaro (2014) e Tonet (2013) argumentam em torno da impossibilidade de tratar o Método do Materialismo Histórico-Dialético dissociado do próprio espírito da obra de Marx: “Não há, em Marx, um tratamento metodológico autônomo. A compreensão de seus poucos, mas, riquíssimos apontamentos metodológicos exigem, ao mesmo tempo, o entendimento do significado de sua obra, bem como o processo de sua constituição” (HÚNGARO, 2014, p. 18).

Marx, longe de apresentar um percurso metodológico inócuo, apresenta uma obra que traduz uma nova teoria social, e deixa como herança “[...] uma compreensão teórica sobre um determinado objeto de investigação: a ordem burguesa – o modo de produção capitalista” (HÚNGARO, 2014, p. 19).

Para compreender este objeto, Marx parte da gênese do ser social e busca apreender as múltiplas determinações que interferem sobre ele. O próprio Marx, ao mencionar sobre as premissas de sua concepção materialista de história, afirma:

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

Tomando como ponto de partida o ser social, é no texto da *Ideologia Alemã* que Marx apresenta, com maior clareza, uma concepção materialista de história que ecoa fortemente na proposição de seu método de pesquisa:

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzido, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral, etc. etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa também pode ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a

ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras) (MARX; ENGELS, 2009, p. 57-58).

A interpretação de Tonet (2013, p. 80), sobre esse pressuposto, é que Marx busca partir de fatos que sejam reais, no caso, o ser social, indivíduos concretos e suas condições materiais de vida, o trabalho, “[...] ou seja, apreender o processo de entificação do mundo a partir do seu momento fundante, que é o trabalho”.

[...] na perspectiva marxiana, o ser social tem como ponto de partida o trabalho, síntese de teleologia e causalidade e, como tal, ato ontologicamente fundante do ser social. O trabalho, por sua vez, é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo constrói a si mesmo. Da natureza do trabalho também decorre o fato de que o homem é um ser essencialmente interativo, social, universal, consciente e livre. A partir do trabalho e como exigência da complexificação do ser social surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma função própria na reprodução do ser social. E, enfim, da análise do trabalho decorre, naturalmente, a constatação de que o homem é um ser radicalmente histórico e social (TONET, 2013, p. 98).

Partindo deste ato ontológico primário, sendo ele o trabalho, a contribuição de Marx conduz ao reconhecimento de outros elementos, de igual importância para a compreensão do ser social, um deles é o caráter histórico do ser, sua historicidade. Avançando nessa compreensão, Tonet (2013) afirma que Marx buscou compreender a natureza essencial recorrendo ao processo histórico social: “[...] o fundamento dessa grande descoberta marxiana está na sua constatação – a partir da análise do ato do trabalho – de que o homem tem uma essência que se constitui historicamente” (TONET, 2013, p. 88). Isso significa que a historicidade não é vista, por ele, como algo estável, imutável.

Trilhando nessa direção, buscamos, nesta pesquisa, partir da materialidade da vida: do trabalho docente, com vistas a identificar elementos de compreensão do ser social. Isso significa que intencionamos pesquisar o trabalho materializado por três egressas da Licenciatura em Educação do Campo e a transposição, no cotidiano escolar, dos elementos que constituíram a sua formação inicial e continuada. O foco reside nos sentidos e significados construídos por estes sujeitos e que evidenciam a forma como internalizaram a proposta formativa da LEdoC.

O caráter histórico é fundamental para a compreensão do ser social, de onde surge a relevância de buscar compreender a realidade considerando a historicidade. Destarte, as pesquisas, voltadas para o Materialismo Histórico-Dialético, não podem prescindir da “[...] compreensão do historicismo concreto presente nas obras de Marx e Engels, para os quais a produção material da vida engendra todas as relações humanas” (MARTINS, 2015, p. 12).

Aproximando essa discussão do foco desta pesquisa, considerando *historicidade*, reconhecemos que há, nessa categoria, elementos para pensarmos a constituição histórica da Licenciatura em Educação do Campo e, também, compreender as relações sociais e os determinantes históricos que levaram à situação atual da política pública que a sustenta. Assim, “[...] o movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

No capítulo II desta tese, fizemos um esforço no sentido de contextualizar historicamente a Licenciatura em Educação do Campo e apresentar o movimento histórico de constituição dessa política. No referido capítulo, destacamos elementos históricos que foram fundamentais para a consolidação da LEdoC. Na medida em que as lutas pela Reforma Agrária se intensificam, também ocorre uma ampla preocupação com os processos educativos e consolidação de uma proposta de Educação do Campo. Fernandes (2011) recorda alguns pilares que nortearam a trajetória histórica da consolidação da Educação do Campo. Entre eles, o pesquisador destaca a iniciativa dos próprios movimentos sociais, ao exigirem uma Educação do/no Campo que fosse muito além das sobras das propostas das escolas urbanas que, por muito tempo, se materializaram na proposição das escolas rurais.

Os anseios dos movimentos sociais do campo direcionam-se para uma proposta formativa, que reconheça o campo como lugar de vida e, nas palavras de Fernandes (2011, p. 137), “[...] onde as pessoas possam morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”. Essa visão é antagônica à proposta de Educação Rural (RIBEIRO, 2012) marcada pelos valores do agronegócio, que vê o meio rural apenas como lugar de produção e geração de *commodities* agrícolas.

Malgrado essa lógica que mercantiliza a agricultura, as afirmações de Fernandes (2011) levam a pensar que a Educação do Campo é um território de disputas. As lutas pela consolidação de uma proposta de Educação do Campo ocorrem paralelas às reivindicações que a própria população enfrenta, principalmente com a expansão do agronegócio e enfrentamentos pela terra e por Reforma Agrária. Os coletivos organizados do campo concebem sujeitos sociais com história, cultura, modos de produção da vida, arte, religião, objetivos e anseios. Essa situação de enfrentamento não é apenas uma realidade local brasileira, pelo contrário: o capitalismo mundial e o capital financeiro têm direcionado seu olhar para a terra, visto seu grande potencial de lucratividade (FONEC, 2012).

Destarte, identificamos outro aspecto fundamental, na obra marxiana, em relação à pesquisa científica, que não pode ser desconsiderada no processo de compreensão da realidade: a questão da *luta de classe*. Para Marx, essa questão é tão necessária quanto imprescindível, considerando que ela está presente desde que existem classes: por um lado, a burguesia; e por outro, o proletariado. Ambas com perspectivas, projetos de sociedade e pontos de vista completamente diferentes. Isso significa que, da mesma forma como as classes sociais são protagonistas da história, ela, então, será também peça fundamental para a questão do conhecimento.

Nesse sentido, Tonet (2013, p. 109) afirma: “não se pode pretender transformar o mundo radicalmente sem armar-se de um conhecimento que sustente a possibilidade, a necessidade e os caminhos dessa transformação”. Dialogando com essa visão, Triviños (1987) entende que Marx vê, no Materialismo Histórico-Dialético, uma teoria de orientação da revolução do proletariado. Em outras palavras, assumir a relação entre conhecimento científico e a perspectiva de classe é a maneira mais adequada de aproximação com o objeto de estudo.

No segundo capítulo desta tese discutimos, de maneira mais aprofundada, que os divergentes interesses de classes sociais materializam propostas antagônicas de formação de professores. Em outras palavras, se por um lado as políticas de profissionalização e formação de professores, fomentadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, tendem a um ideário de flexibilização, intensificação e precarização das condições de trabalho, a LEdoC trilha um caminho diferente, com centralidade no trabalho docente, na perspectiva da práxis emancipadora, com vistas à formação de sujeitos protagonistas formados para a construção de outra forma de organização da sociedade.

A questão das lutas de classe se intensifica no campo brasileiro pelos projetos de agricultura e de sociedade que estão em disputa. Os desafios reais que a Educação do Campo tem enfrentado na atualidade giram em torno da resistência à intensificação e crescimento do agronegócio no campo. A Educação do Campo tem sua origem marcada pelas lutas dos movimentos sociais camponeses, que aspiram à construção de um projeto de educação que esteja alinhado aos interesses da classe trabalhadora, e que se constitua em uma proposta de resistência às concepções hegemônicas de educação difundidas pela lógica do capital. Nesse sentido, Caldart (2015b) afirma que, desde sua gênese, a Educação do Campo buscou atender a essa premissa e se aproximar dos interesses dos próprios trabalhadores do campo e de seus coletivos organizados.

As colocações de Caldart (2015b) nos conduzem a uma percepção de que há os modelos em disputa pela produção no campo brasileiro, que são antagônicos (agronegócio *versus* agricultura familiar camponesa), e evidencia a denúncia acerca dos riscos da intervenção do agronegócio nessa área e nas propostas educacionais para o campo. Para essa pesquisadora, o modelo de agricultura defendido pelo agronegócio prioriza:

[...] a concentração da propriedade da terra (que acompanha a concentração e centralização de capitais no mundo); propriedade privada dos recursos naturais (lembremos, por exemplo, que o agronegócio é também “hidronegócio”) monoculturas, insumos sintéticos, uso de agrotóxicos, padronização alimentar, dependência da política de créditos, trabalho assalariado (no caso do agronegócio brasileiro, trabalho superexplorado), superexploração da natureza (CALDART, 2015b, p. 10, grifos da autora).

Neste contexto é necessário discutir o conceito de agronegócio que, segundo Delgado (2005, p. 67), é “[...] associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária. Essa associação realiza uma estratégia econômica de capital financeiro, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio de políticas de Estado”. Para este pesquisador, tal associação entre capital agroindustrial, propriedade fundiária e patrocínio de políticas de Estado ocorre com a estrita finalidade de lucro e renda da terra.

A este respeito, Delgado (2005) e Alentejano (2014) alertam para os prejuízos associados à invasão do agronegócio: a) a mudança na forma de produção camponesa; b) a especialização da produção levando a um cultivo essencialmente da monocultura; c) a incorporação, em grande proporção, dos agrotóxicos e transgênicos (que leva os camponeses a dependerem das agroindústrias); d) a submissão coercitiva do trabalho camponês provocando violência e exploração do trabalho; e) concentração fundiária nas mãos de grandes latifundiários; f) internacionalização da agricultura, priorizando a agroexportação; g) insegurança alimentar; h) degradação do solo, destruição da paisagem pelo desmatamento e monocultura irresponsável.

Embora, no Brasil, o termo agronegócio tenha passado a designar as atividades relacionadas à produção e distribuição de produtos agropecuários, essa prática encontra suas raízes no termo *agrobusiness*, cunhado por professores norte-americanos na década de 1950 para designar as relações econômicas que envolvem o setor agropecuário situado na esfera industrial agrícola (LEITE; MEDEIROS, 2012).

Para o agronegócio, o objetivo é o *negócio*: produzir mais-valia através da agricultura. Os princípios que sustentam este modo (capitalista) de fazer agricultura são basicamente os seguintes: concentração da propriedade da terra (que acompanha a concentração e

centralização de capitais no mundo); propriedade privada dos recursos naturais (o agronegócio é também hidronegócio), monoculturas, insumos sintéticos, uso de agrotóxicos, padronização alimentar, dependência da política de créditos, trabalho assalariado (no caso do agronegócio brasileiro, trabalho superexplorado), superexploração da natureza (CALDART, 2015b).

Essa lógica tende a interferir diretamente nas propostas educacionais para a Educação do Campo, pois, nessa perspectiva do agronegócio, o protagonismo dos sujeitos do campo, a elevação dos seus níveis de consciência e organização social para a luta são vistas como entraves à lógica excludente. Por isso incentivam uma proposta educativa que mantém a baixa escolaridade dos sujeitos, o fechamento de escolas e a baixa remuneração para o trabalho docente realizado por eles. Há demasiada ênfase na formação técnica para operação de máquinas agrícolas e ações de desmonte, que provocam a saída dos camponeses de suas terras e a desarticulação de comunidades rurais (CALDART, 2015b).

É importante destacar que a Educação do Campo, como luta histórica, se constitui exatamente no momento do avanço neoliberal no Brasil. Essa é uma contradição bem discutida por Jesus (2015), que situa a intensificação das lutas em torno da Educação do Campo no final dos anos 1980, quando os coletivos do campo, organizados em movimentos sociais exigiram e pressionaram, de maneira incisiva, o governo por Reforma Agrária.

[...] as lutas massivas no Brasil não acontecem isoladas nesse período, mas se articulam a outras lutas de trabalhadores, contrárias ao processo de globalização e ao neoliberalismo que avançava, inclusive financiando e apoiando candidaturas nos países periféricos ou em desenvolvimento para atender aos interesses do grande capital (JESUS, 2015, p. 169).

A consolidação dessa perspectiva neoliberal, que modifica amplamente o papel do Estado em relação à sociedade civil, também incide sobre os projetos de educação, direcionando-a aos princípios de mercantilização (JESUS, 2015). Isso significa que a hegemonia dessas políticas públicas, no cenário atual brasileiro, tem priorizado a formação de professores orientada por uma proposta firmada em uma Epistemologia da Prática docente. Fato este que trilha o caminho oposto aos processos formativos contra-hegemônicos que a Licenciatura em Educação do Campo pretende desencadear: a formação docente direcionada para uma perspectiva contra-hegemônica capaz de formar lutadores e construtores do futuro (CALDART, 2011a).

Herda-se, também, do Materialismo Histórico-Dialético, a leitura da realidade na perspectiva da *totalidade*, considerando que não se deve limitar à análise e compreensão das

partes de maneira separada do todo que a influencia de forma dinâmica. A compreensão da totalidade articulada às condições materiais vividas e produzidas pelo ser humano, nesse sentido, auxilia a compreender a totalidade que envolve as condições de produção material da vida. Tal compreensão parte do reconhecimento de que “[...] não só as partes se encontram em relação de intensa interação e conexão entre si e com o todo, mas também o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1989, p. 50).

Marx (2008), em seu texto intitulado *Contribuição à Crítica da Economia Política*, lança pilares importantes para a compreensão dessa categoria, ao afirmar que a realidade é complexa, da mesma forma que o real é complexo e, sendo assim, é uma síntese de múltiplas determinações. Tonet (2013) interpreta que a totalidade não é sinônima de todo, “[...] mas significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e em constante processo de efetivação” (TONET, 2013, p. 115). Isso significa que, na tentativa de compreensão do objeto, nada pode ser compreendido de modo isolado.

Trata-se, pois, de apreender o processo através do qual vão se constituindo, ao mesmo tempo, a totalidade de determinado objeto e as partes que o compõem, a hierarquia e a ordem entre os diversos momentos, o modo como se relacionam entre si o todo e as partes, sob a regência do primeiro, as relações das diversas partes entre si e a passagem de um momento a outro (TONET, 2013, p. 116).

Corroborando com essa ideia, Tonet (2013) afirma que a totalidade não é compreendida pela forma fenomênica apresentada na realidade. Assim, a totalidade não coincide com a aparência. A compreensão da realidade segue o movimento que deve ultrapassar a aparência, com vistas a buscar a essência dos fenômenos. “[...] o conhecimento da realidade implica a captura do complexo processo de articulação entre essência e aparência e o modo específico como isto se dá em cada objeto” (TONET, 2013, p. 116).

No âmbito das pesquisas em educação, Kuenzer (2013, p. 64) argumenta que essa categoria permite pensar como determinado objeto de pesquisa é manifestação, também, de outros elementos que interferem sobre ele, ou seja, “[...] é manifestação das relações sociais produtivas mais amplas presentes nessa etapa do desenvolvimento do processo produtivo”.

Em conformidade com a discussão apresentada anteriormente, chegamos a outra categoria importante, no Materialismo Histórico-Dialético, que é a relação entre *aparência e essência*. Martins (2015, p. 10) recorda que o mundo empírico é apenas uma evidência

exterior do fenômeno, ou seja, “[...] as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno”. A busca pela *essência* dos fatos representa, conforme Cheptulin (1982), a tentativa de reprodução, na consciência humana e no sistema, das relações necessárias do próprio objeto de conhecimento.

O movimento em direção da essência começa com a definição do fundamento — do aspecto determinante, da relação — que desempenha o papel de célula original na tomada de consciência teórica da essência do todo estudado. A dedução (explicação), desde o princípio de partida, de todos os aspectos que constituem a essência do objeto supõe a análise do fundamento (do aspecto determinante, da relação) em seu movimento, seu aparecimento e seu desenvolvimento, porque é precisamente no curso de seu desenvolvimento que o fundamento faz nascer e transforma outros aspectos e relações do todo (do fundamentado) e assim forma sua essência (CHEPTULIN, 1982, p. 127).

Nesse sentido, Cheptulin (1982) considera que a aparência está relacionada a aspectos superficiais do fenômeno e, por isso, pode apresentar desvios em relação à realidade, à essência. Por outro lado, a essência está relacionada a um conjunto de relações e elementos internos referentes ao objeto de estudo.

Para caracterizar a essência enquanto interior, tanto uma como a outra significação dessas categorias é válida, porque a essência representa o interior, ao mesmo tempo, como constituinte da natureza da coisa, inseparável dela, como espacialmente interior, encontrando-se no interior da coisa e não em sua superfície (CHEPTULIN, 1982, p. 277).

A interpretação de Cheptulin (1982) é um desdobramento da perspectiva de Marx, em relação à aparência e à essência. A essência de um fenômeno não coincide com a maneira como ele se manifesta. A essência de um fenômeno é, a tal ponto, diferente da aparência, que essa chega a deformar aquela. Martins (2015) acrescenta, a essa percepção, a ideia de que a pesquisa deve possibilitar aproximações sucessivas com a essência dos fenômenos, com vistas à apreensão do conteúdo do fenômeno, além de sua forma aparente. “[...] o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (MARTINS, 2015, p. 10).

Conforme exposto nos parágrafos anteriores, a diferença entre a *aparência e essência* dos fatos é uma discussão importante que o Materialismo Histórico-Dialético tem a oferecer à compreensão do objeto de pesquisa desta tese. Afirmamos isso por reconhecermos que a busca pela apreensão da essência, subjacente à realidade aparente, corresponde,

intrinsecamente, às aspirações da Educação do Campo. Ratificando este argumento, Caldart (2012) reconhece que a realidade da Educação do Campo é muito mais do que uma proposta educativa; na essência, está conectada à luta pela Reforma Agrária. Essa luta tem como precursores os próprios lutadores e movimentos sociais que protagonizam o enfrentamento de classe e lutam por melhores condições de vida, trabalho, saúde, justiça social, educação, lazer etc. Em tal processo de lutas e enfrentamentos, a consciência dos sujeitos e sua compreensão acerca da essência dos fatos, que constituem a realidade, são necessárias para a consolidação de um novo projeto de sociedade.

É nesse sentido que, em relação à formação de professores, a partir das experiências da LEdoC, reconhecemos a necessidade de compreensão dos elementos que vão além da aparência, e buscamos a essência de fatores que influenciam na formação de professores na perspectiva de fomentar transformações na forma escolar. Conforme afirma Frigotto (2001, p. 82), “[...] para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos”.

Outra categoria importante na compreensão da formação de professores, na perspectiva da Educação do Campo, é a *práxis*. Frigotto (2001) reconhece que uma das contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para a discussão da Educação do Campo é a possibilidade de (re)significar a unidade entre teoria e prática com vistas à *práxis* transformadora. Kuenzer (2013) nos ajuda a avançar na compreensão desse conceito ao definir a *práxis* como elo entre o pensamento abstrato ao concreto:

[...] o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser construída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (KUENZER, 2013, p. 64).

Aproximando essa discussão da *práxis* ao objeto desta pesquisa, é importante destacar que, em suas lutas, o campesinato, organizado em movimentos sociais, almeja não somente a compreensão da realidade da formação de educadores, mas a conseqüente transformação que essa consciência venha a ocasionar. Essa é uma chave de leitura importante à Educação do Campo: uma visão de ciência que busca não somente o alcance da verdade, mas o

protagonismo da classe trabalhadora do campo e o fortalecimento de suas lutas pela emancipação.

Ao mencionarmos emancipação, dialogamos com a perspectiva assumida por Tonet (2006), de que essa diverge substancialmente da categoria Cidadania. Enquanto essa representa “forma de liberdade essencialmente limitada, porque está ligada, indissolúvelmente, à sociabilidade fundada no capital” (TONET, 2006, p. 469), este viés se aproxima de uma emancipação política, firmada nos fundamentos de uma sociabilidade capitalista. Por outro lado, a emancipação humana, conforme o referido pesquisador, está associada ao processo histórico dos sujeitos, e requer mudanças estruturais nos modos de produção material da vida, na direção do trabalho associado, e “representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino (TONET, 2006, p. 482).

É considerando essa necessária conexão com a práxis na formação de educadoras e educadores do campo que assumimos, como uma das finalidades deste trabalho, discutir a articulação entre os conhecimentos construídos pelos (as) estudantes, na formação inicial e continuada, com as vivências construídas nas comunidades do campo. Em outras palavras, a maneira como estes sujeitos buscam promover transformações significativas nas suas comunidades, principalmente nas escolas de Educação Básica do campo. Também entendemos que, ao discutir as possibilidades de transformação da forma escolar, a partir da formação da Licenciatura em Educação do Campo, poderemos compreender, de maneira concreta, a *práxis* desses sujeitos nas Escolas do Campo.

Da mesma forma, outra categoria importante à compreensão do método dialético é a *contradição*. Mascarenhas (2014) recorda que Marx entende que a realidade se constitui das contradições inerentes a ela. Assim, “[...] toda realidade é uma tese que abriga inúmeras contradições que negam essa própria realidade e que constituem sua antítese, engendrando uma síntese que representa a construção de uma nova tese” (MASCARENHAS, 2014, p. 179).

A categoria da contradição emerge justamente nessa tentativa de representação do fundamento dos fenômenos, pois ela evidencia tendências contraditórias.

Colocando em evidência a contradição própria do fundamento e seguindo seu desenvolvimento e sua resolução, assim como a transformação do objeto, o sujeito descobre que a passagem do objeto de um estado qualitativo a outro, efetua-se mediante a negação dialética de certas formas do ser por outros, a manutenção do que é

positivo no negativo e a repetição do que já passou sobre uma nova base superior (CHEPTULIN, 1982, p. 128).

A compreensão de Cheptulin (1982) é a de que o conhecimento defronta-se com a necessidade de encontrar as contradições; ou seja, a tendência a contrários, que é própria da realidade objetiva. Assim, a contradição representa a unidade e a luta entre contrários que, ao mesmo tempo em que se excluem, apresentam identificações em relação à sua essência. Para este autor, a coexistência de dois lados contraditórios é que sustenta a compreensão de que há um movimento dialético, tencionado à luta entre esses contrários, e à fusão deles compondo uma nova categoria.

A contribuição de Kuenzer (2013) a essa discussão apresenta-se pertinente, pois essa pesquisadora compreende a pesquisa como forma de capturar, a todo momento, a dinâmica do movimento. Em outras palavras, é “[...] a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações mais concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas” (KUENZER, 2013, p. 65).

Cabe destacar, aqui, a discussão de Martins (2015), de que a contradição é diferente de oposição. Isso significa, além de elementos exteriores, que se deve buscar a identidade dos contrários: “[...] não se trata de reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como inferiores um ao outro” (MARTINS, 2015, p. 9).

Aproximando essa discussão do objeto de estudo desta tese, podemos afirmar que as *contradições* presentes no cenário atual têm seus influxos nas discussões referentes às possibilidades de transformação da forma escolar do campo, pois há projetos de formação, de organização escolar e de Escola do Campo que estão em disputa. A realidade permitiu-nos perceber que não há uma transposição linear dos princípios vivenciados na formação inicial e continuada no trabalho escolar vivenciado pelas egressas, pelo contrário: há intensas tensões e contradições de diferentes naturezas e que influenciam amplamente na forma escolar.

Enfim, esta seção buscou elucidar as razões que levaram à escolha do Materialismo Histórico-Dialético para a realização de uma pesquisa de doutorado, que tem como foco um estudo sobre a proposta de formação docente da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Os argumentos apresentados anteriormente ratificam que este método é a melhor alternativa para o conhecimento do real, pois utiliza, como lente de compreensão da realidade, categorias fundamentais, como *práxis, totalidade, aparência e essência, contradição e historicidade*. Tais categorias contribuirão para um pensar científico

acerca da Licenciatura em Educação do Campo como possível proposta contra-hegemônica na formação docente, e comprometida com a educação de sujeitos protagonistas das transformações sociais.

## **1.2 Metodologia de análise a partir dos Núcleos de Significação: dos significados aos sentidos**

Na construção desta tese, na etapa do projeto de pesquisa, estávamos buscando um procedimento de análise que fosse coerente com o Materialismo Histórico-Dialético, uma metodologia condizente com essa forma de leitura da realidade. Reconhecemos que o Materialismo Histórico-Dialético, como fonte epistemológica e metodologia, tem elementos necessários para a realização da pesquisa. Não obstante, carecíamos de um procedimento metodológico que pudesse nos auxiliar, como ferramenta operativa, no movimento de análise do real, conforme proposto pelo Método.

No processo de qualificação do trabalho, a banca sugeriu uma metodologia de análise bastante coerente com o Materialismo Histórico-Dialético. Essa sugestão foi acatada por nós e vista como uma boa possibilidade de compreensão e análise do contexto pesquisado. Assim, surgiu a intenção de trabalho com os Núcleos de Significação, partindo do reconhecimento de que essa metodologia, além de não romper com o método do Materialismo Histórico-Dialético, constitui-se como uma perspectiva de análise que permite ferramentas mais claras, operativas para realização do movimento proposto pelo Método.

O processo de aproximação com os Núcleos de Significação, como metodologia, foi amplamente desafiador para nós, pois requereu um processo formativo, por parte do pesquisador, acerca dos pressupostos dessa metodologia e, por outro lado, exigiu bastante atenção e cuidado científico na sua operacionalização.

No percurso de aproximações com os Núcleos de Significação, inicialmente, voltamos para os estudos de Aguiar e Ozella (2006; 2013); e Aguiar, Soares e Machado (2015a; 2015b), que tratam dos fundamentos teóricos e epistemológicos dessa metodologia. Posteriormente, voltamos para a leitura de teses e dissertações que têm operado com essa perspectiva metodológica, a destacar a produção de Santos (2012a), Silva (2018), Soares (2011) e Fernandez (2013).

Aguiar e Ozella (2006) recorrem à psicologia sócio-histórica, partindo dos pressupostos de Vigotsky, para entender as significações como a articulação entre sentidos e

significados, ou seja, sugerem procedimentos analíticos que favoreçam o alcance dos sentidos que estão presentes nas narrativas dos sujeitos, no significado presente nas falas.

Essa abordagem metodológica desdobra-se de uma perspectiva sócio-histórica de compreensão da realidade, na busca pela apreensão das significações (significados e sentidos) que os sujeitos constroem diante de sua realidade. O movimento que parte da aparência à essência dos fenômenos aponta para a possibilidade de “[...] o pesquisador apreender esse processo que vai além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, p. 61).

A finalidade da análise proposta por essa metodologia não é a narrativa, o foco é o sujeito histórico. Um sujeito construído historicamente, como síntese de múltiplas determinações, que constrói sua subjetividade nessas relações. Isso é possível a partir de uma postura metodológica que tenha a realidade social como seu ponto de partida, e cujo horizonte é buscar a compreensão íntima do movimento real, das categorias que emergem do objeto a ser estudado. É importante sinalizar o Marx afirma acerca da pesquisa

A investigação tende a apoderar-se das matérias e seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada [...] (MARX, 2002, p. 21).

Trata-se de um processo que vai além de descrever o fenômeno, mas analisar as diferentes formas dos elementos, com vistas às conexões íntimas que se estabelecem entre elas e as múltiplas determinações que incidem sobre o contexto estudado. A finalidade é olhar como a realidade vai se constituindo, considerando a mediação, totalidade, a historicidade e a contradição.

A premissa que sustenta essa percepção metodológica é a de que a investigação do objeto ganha sentido quando o pesquisador não se limita à análise da frequência relativa das palavras encontradas nas narrativas, mas quando este se aproxima de fatores sociais e históricos que o constituem (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a).

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Aguiar e Ozella (2006) reafirmam a impossibilidade de uma metodologia que esteja dissociada da concepção de homem e de sociedade, ou seja, de uma teoria social do ser, ao afirmarem: “[...] entendemos, dessa forma, que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224). Isso reafirma a nossa convicção de que, ao optarmos pelos Núcleos de Significação como metodologia, não estamos desconsiderando a teoria social que norteia este estudo, ao contrário, reforçando-a.

Há a impossibilidade de se construir um método alheio a uma concepção de homem. Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões-, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 224).

A partir dessas considerações, situamos os Núcleos de Significação como um esforço dialético de compreender as mediações entre sentido e significados, que as docentes, colaboradoras da pesquisa, assumem diante da realidade em que atuam. No sentido de conhecer as significações que elas constroem diante da sua realidade, assumimos um percurso que intenciona partir dos significados para chegar aos sentidos.

Ao indicar uma proposta metodológica voltada para os Núcleos de Significação, Aguiar e Ozella (2006; 2013) recorrem aos postulados de Vigotsky acerca do conceito de significado (fala) e suas relações com o pensamento. Para este autor, a fala e o pensamento não se relacionam de maneira linear, por mera relação associativa, pelo contrário: são processos interdependentes. “Encontramos no significado da palavra essa unicidade que reflete, de forma mais simples, a unidade do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKY, 2000, p. 398). No significado da palavra, conforme este pesquisador, encontramos tanto um fenômeno discursivo quanto intelectual: trata-se de uma relação de interdependência em que o pensamento se manifesta na palavra e esta se manifesta no pensamento, de modo indissociável. Para Vigotsky (2000, p. 409), “[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo é um movimento do pensamento à palavra da palavra ao pensamento”.

Nessa percepção, a palavra é unidade do pensamento. Ambos mantêm uma relação de interdependência. Entre o pensamento e a fala há um processo que chega a ser, por vezes,

contraditório, por isso compreendemos que o pensamento não é expresso linearmente na palavra, mas nela pode se materializar. O significado é um conceito não estático, mas que evolui, desenvolve-se, sofre modificações.

[...] ao operar com o significado da palavra como unidade do pensamento discursivo, nós efetivamente descobrimos a possibilidade real de estudo concreto do desenvolvimento discursivo e da explicação das suas mais importantes peculiaridades nos diferentes estágios (VIGOTSKY, 2000, p. 288).

Essas são as premissas nas quais Vigotsky (2000, p. 412) se apoia para afirmar que, tanto o pensamento quanto o significado das palavras evoluem por meio de um processo dinâmico: “[...] ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. Para este autor, o pensamento é influenciado por determinantes históricos e sociais.

O pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social [...] ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento a todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência direta das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana (VIGOTSKY, 2000, p. 149).

Isso significa que a palavra contém um conjunto de objetivações, modos de pensar, sentir e agir (SOARES, 2011), que são construídos historicamente e sofrem interferência de multideterminações antes de serem verbalizadas. É nessa direção que Aguiar e Ozella (2006) afirmam que um caminho possível para chegar ao pensamento é partir da palavra com significado, comunicada pelos sujeitos com vistas à compreensão deste movimento desencadeador do pensamento.

A este respeito, Soares (2011, p. 83) situa o significado como um acontecimento, tanto do discurso quanto intelectual: “[...] é um fenômeno de discurso porque ele se externaliza na palavra dirigida ao outro. E é também intelectual porque ele é dirigido pelo pensamento”. Há um fenômeno recíproco entre significado (fenômeno de discurso) e pensamento.

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos

sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Os significados evidenciam as apreensões dos sujeitos que constituíram a sua subjetividade. Discutimos, aqui, o termo subjetividade dialogando com Aguiar e Ozella (2013), que a entendem como processo humano resultante das experiências que são transformadas em sentidos pelo sujeito. “É uma dimensão da realidade que podemos denominar dimensão subjetiva da realidade objetiva” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305).

Em relação ao sentido, Vigotsky (2000) o entende como algo além da palavra, do significado, e abrange todos os fatos psicológicos que incidem sobre a consciência humana. Por este motivo, “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKY, 2000, p. 465).

O sentido, conforme Soares (2011), estaria relacionado a uma construção histórica na qual a dimensão intrapsíquica do sujeito (experiências simbólicas e emocionais) é articulada ao contexto social.

Sobre a categoria sentido, González Rey (2007) argumenta que este conceito surge nas últimas etapas do pensamento científico elaborado por Vigotsky; no entanto, não chegou a ser desenvolvido por ele. Destarte, González Rey (2007), na tentativa de ampliar a compreensão dos sentidos, situa-os como um conceito de subjetividade individual e social, “[...] como aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 172).

Deste modo, há um deslocamento para o caráter social que incide sobre as produções subjetivas. No entanto, os eventos da vida em sociedade não formam os sentidos na subjetividade do sujeito de forma linear, tais acontecimentos manifestam-se em produções psíquicas bastante complexas. Ao enxergar o sentido subjetivo, González Rey (2007) afirma que este é inseparável dos contextos, tanto social quanto cultural, no qual a ação humana se materializa e se constitui, junto aos significados, em uma unidade que constrói a sua subjetividade.

O sentido subjetivo representa uma importante unidade para entender consequências da vida social sobre o homem, tornando-se uma “[...] categoria que abre uma nova dimensão para compreender os processos humanos” (GONZÁLEZ REY 2007, p. 176). É importante destacar que apreender os sentidos não significa, necessariamente, a obtenção de uma resposta única, estática e completa. Pelo contrário, eles podem estar permeados de contradições,

muitas vezes não objetivadas pelo indivíduo por meio da fala, mas que, por outro lado, “[...] apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Na tabela que apresentamos a seguir, sugerimos uma possível sistematização das diferenças e complementaridades em relação ao sentido e significado. Embora os apresentemos de forma separada, concordamos com Aguiar e Ozella (2013, p. 304), que se trata de processos indissociáveis, “[...] pois, uma não é sem a outra”. Em outras palavras, devem ser entendidos como uma unidade, que reúne o simbólico e o emocional em uma relação dialética, pois, na medida em que os sentidos fazem parte da subjetividade, os significados (unidade do pensamento e linguagem) permeiam os sentidos de maneira dinâmica e orgânica, e a ação recíproca também ocorre.

Tabela 1 – Síntese dos Núcleos de Significação

<b>Núcleo de Significação</b>	
<b>Significado</b>	<b>Sentido</b>
Integra a comunicação humana - ato de comunicar e socializar experiências	Eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade
Podem ser mais estáveis, dicionarizados	Zona dinâmica, fluida, complexa, profunda e instável do psiquismo
Explicita-se nos gestos e nas palavras ditas	Materializam-se nos valores morais, conceitos e atitudes
Evolui nas transformações sociais e estas provocam mudanças subjetivas	Eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade
Mais explícito - Fenômeno de discurso (linguagem) e intelectual (pensamento)	É oculto – relaciona-se ao que o sujeito sente, ao que o afeta
Conteúdo instituído, fixo, compartilhado e envolve a comunicação dirigida aos outros	Não está na aparência e, às vezes, é desconhecido pelo próprio sujeito
Ato humano, mediado socialmente e construído ao longo da história coletiva	

Fonte: Elaboração própria a partir das contribuições teóricas de Vigotsky (2000), Aguiar e Ozella (2006; 2013), Soares (2011), e Aguiar, Soares e Machado (2015a).

A centralidade da síntese que apresentamos nessa tabela está nos Núcleos de Significação, como a amálgama que relaciona o significado ao sentido. Concordamos com Soares (2011), que o ato de compreender o significado, isolado da palavra, não é suficiente, pois a intenção do pesquisador, nessa metodologia, é apreender os sentidos que são situados, histórica e socialmente, diante das contradições pelas quais passam uma pessoa e seu coletivo perante a realidade concreta, material.

No processo de análise, que parte do empírico às abstrações e dessas ao concreto, Aguiar e Ozella (2006) veem a categoria mediação como fundamental na perspectiva adotada, pois ela favorece uma leitura dialética da realidade. Avançando nessa compreensão, os referidos autores afirmam que: “[...] o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas

determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225). Isso significa que a mediação é entendida não somente como ponte entre o singular e o universal, mas como amálgama organizadora dessa relação.

O uso desta categoria nos permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

A respeito dessa mediação, Soares (2011) destaca a busca por identificar a maneira como a singularidade está presente na universalidade e como esta se manifesta naquela. O homem constrói sua singularidade na universalidade e a particularidade representa a possibilidade de mediação dessas esferas. O ser humano, visto como singular é, ao mesmo tempo, um ser social suscetível, em suas relações sociais, às múltiplas determinações do real. Tais relações, que são universais, integram a singularidade do ser.

Para o referido autor, a mediação não representa uma associação linear entre singularidade e o universal, mas se constitui como mediadora dessa relação, na qual subjetividade/objetividade, interno/externo articulam-se em uma correspondência mútua. Essa compreensão é ratificada por Aguiar e Ozella (2006, p. 225), ao afirmarem que a tarefa do pesquisador “[...] é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido”.

Outra categoria importante neste prisma de análise é a **historicidade**, considerando que ela se refere à dialética geral das coisas, não somente em uma perspectiva cronológica, mas no sentido de compreender a maneira como o fenômeno foi se produzindo historicamente.

A **contradição**, vista como lente de análise dos Núcleos de Significação, revela o esforço por explicitar que as disparidades, que aparecem nas narrativas dos sujeitos, devem ser compreendidas nas mediações que constituem a própria contradição. Para Aguiar e Ozella (2013), estes contrastes estão no contexto social e incidem sobre as falas dos sujeitos. A contradição tem sua origem na dimensão social, pois as mediações sociais interferem na constituição da subjetividade. Assim, um Núcleo de Significação evidencia a contradição social, que gesta as expressões contraditórias nas narrativas do sujeito.

Conforme discutimos anteriormente, nesta seção, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que as categorias significado e sentido são fundamentais para a compreensão dessa metodologia de pesquisa. Adiante voltaremos nossa discussão para elementos operativos relacionados aos Núcleos de Significação, enquanto procedimento metodológico. Não nos esqueçamos de que significado e sentido são complementares, embora diferentes. Os significados, como produções históricas e sociais, estão no âmbito da fala e, por isso, situam-se no campo dos “[...] conteúdos instituídos mais fixos, compartilhados, que são compartilhados a partir de suas próprias intersubjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226). Por outro lado, os sentidos são mediados socialmente como uma singularidade que é construída na historicidade.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito de processos vividos por ele (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

O processo de análise, nessa metodologia, parte dos significados em busca do sentido. Assim, Soares (2011) entende o significado como a dimensão mais empírica dos dados gerados, evidentes nas falas e gestos apresentados pelo sujeito. Os sentidos, por outro lado, são ocultos e podem ser desvelados a partir de uma postura analítica, de apoio, tanto na teoria, quanto na análise das multideterminações que incidem sobre a realidade do sujeito. Por este motivo, os sentidos determinam a subjetividade do sujeito, que não é somente individual, mas social. O esquema que apresentamos a seguir representa nosso esforço por sistematizar os pressupostos metodológicos dos Núcleos de Significação, conforme apresentam Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Soares (2011).

A fim de explicitar como os elementos sumarizados no esquema a seguir desvelam a operacionalização dessa metodologia recorreremos, novamente, às contribuições de Aguiar, Soares e Machado (2015a). Estes autores sugerem os Núcleos de Significação como abordagem metodológica coerente com o método do Materialismo Histórico-Dialético e, por isso, trazem em seu bojo as categorias do Método (contradição, historicidade, totalidade e mediação) na compreensão deste processo que vai do empírico ao concreto pensado. A intenção é instrumentalizar o pesquisador na busca pelos sentidos e significados que os sujeitos constroem diante da sua realidade.

Um critério importante, proposto por Aguiar, Soares e Machado (2015a), é que o pesquisador aproxime-se, o máximo possível, do seu objeto, a partir das determinações sociais e históricas dele. O esquema que apresentamos é apenas uma tentativa de sistematizar

as etapas do processo de pesquisa. No entanto, concordamos com Aguiar, Soares e Machado (2015a) de que o processo de análise não está separado do processo de síntese; pelo contrário, essas etapas fazem parte de um movimento simultâneo e dialético. Destarte, os referidos autores apresentam três etapas dessa metodologia: o levantamento de pré-indicadores, a sistematização de indicadores e definição dos Núcleos de Significação.

Figura 1 - Esquema 4 de Pressupostos metodológicos dos Núcleos de Significação

Núcleos de Significação			
Empírico Visão empírica Todo Caótico		Interpretativo	
Síntese Análise Abstração Significado Aparência		Síncrise Síntese Concreto pensado Sentido Essência	
Do empírico às abstrações Passagem do todo ainda caótico/empírico às abstrações		Das abstrações ao concreto Passagem das abstrações para uma visão concreta da realidade	
Movimento de análise		Movimento de síntese	
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª etapa Núcleos de Significação	
Levantamento de pré- indicadores	Sistematização dos indicadores  (aglutinação dos pré- indicadores)	Fase 1 Inferência e organização dos Núcleos de Significação	Fase 2 Discussão teórica dos conteúdos
Pré-análise Levantamento Significados construídos socialmente, culturalmente e historicamente		Construção dos núcleos – similaridade, complementariedade e contradição	Considerar condições políticas, subjetivas, contextuais, sociais e históricas
Empírico – formas aparentes de significação	Critérios: similaridade, complementariedade e contraposição	Articulação dos conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios evidentes na pré-análise	A análise parte da discussão intranuclear para uma articulação internuclear
Foco no significado - Identificação de palavras que revelam indícios de forma de pensar	Apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam, constituindo formas de significações da realidade  Seleção de trechos que ilustram e esclarecem os indicadores	Os núcleos expressam pontos centrais e fundamentais que trazem implicações ao sujeito	Discussão teórica dos conteúdos que constituem os núcleos  Interpretação dos sentidos (modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos)
Trechos de fala composto por palavras que compõem um significado	Busca do sentido construído pelos sujeitos por um processo de negação do discurso como tal		Processo de aproximação com as zonas de sentido que constituem o sujeito da pesquisa
Tese O discurso tal como se apresenta	Antítese Negação do discurso como se apresenta “negação do dito”	Síntese Reintegração das partes ao todo, considerando as múltiplas determinações	

Fonte: elaboração do próprio autor a partir das contribuições teóricas de Aguiar Ozella (2006; 2013); Soares (2011); Aguiar, Soares e Machado (2015a).

No momento de construção dos pré-indicadores, as palavras ditas pelos sujeitos e que evidenciem a forma de pensar são o ponto de partida da análise.

Os pré-indicadores são temas que emergem da fala do sujeito, e, com tais, revelam aspectos peculiares do movimento do modo de pensar, sentir e agir desse sujeito na relação com a realidade. Trata-se, portanto, não de qualquer fala, mas de uma fala temática, uma fala carregada de significado, que é externa (comunicação) e interna (pensamento) dirigida, e que, por isso, deve ser analisada (SOARES, 2011, p. 140).

Os pré-indicadores são palavras articuladas que, juntas, compõem significados (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a). Leituras flutuantes e sistemáticas do material coletado constituem as primeiras fases de trabalho do pesquisador. Essas leituras, que são feitas com a intenção de identificar falas com significado, são essenciais na exploração do material e na organização dos dados, em um processo de análise para o levantamento de dúvidas e questionamentos acerca do que o sujeito está revelando em sua fala. O foco dessa análise não é a narrativa em si, mas a pessoa que torna sua narrativa externa.

O pesquisador deve conceber os pré-indicadores não como discursos acabados em si mesmos, plenos e absolutos, mas como teses que, na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, p. 64).

Isso significa que as palavras são compreendidas em seu vínculo intrínseco com a realidade, pois são construções sociais mediadas por vários fatores que nela interferem e que podem ser de ordem política, cultural, histórica, etc.

Após a seleção dos pré-indicadores, a etapa seguinte é a sistematização destes em indicadores. Nessa fase estão presentes esforços com vistas a elaborar abstrações, que aproximam o pesquisador dos sentidos construídos pelos sujeitos pesquisados. O critério utilizado, nessa etapa, é a busca pelas similaridades, complementaridades e contraposições nas narrativas, processo que se materializa após intensas retomadas do material produzido na etapa anterior. Em outras palavras, a finalidade é justamente “[...] penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, p. 67). Nessa etapa, é intenso o esforço do pesquisador, no sentido da negação das premissas apresentadas nos pré-indicadores, é a *negação do dito*.

Na terceira etapa dessa metodologia, há um esforço por construir e interpretar Núcleos de Significação que, conforme Aguiar, Soares e Machado (2015a), é um momento de síntese, no qual se busca articular os pré-indicadores à realidade concreta. Este movimento é retomado à luz da teoria, com vistas ao alcance do concreto pensado. Há um esforço de busca pelos sentidos (produzidos na atividade social e histórica) dos sujeitos.

A função do pesquisador deve incidir, portanto, em não apenas descrever as formas de significação do sujeito, mas sobretudo, revelar as contradições que a engendram. É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao todo social para que não se distancie da conjuntura da realidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, p. 73).

Avançando nessa compreensão dos Núcleos de Significação, Soares (2011) afirma que a finalidade de análise não é meramente a narrativa, mas o sentido desvelado pelos sujeitos e as mediações que constituem o seu discurso:

[...] mediações essas que implicam o movimento do sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Assim sendo, o processo de construção dos Núcleos de Significação já é um processo construtivo-interpretativo, pois ele não deixa de estar atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade (SOARES, 2011, p. 141).

Essa fase do processo de investigação tem início com a construção dos Núcleos de Significação e prossegue para uma análise que parte do intra-núcleo para o inter-núcleo, considerando contextos sociais, políticos, históricos, culturais e à luz da teoria. Nessa direção, o esforço do pesquisador está na identificação das *zonas de sentido* que constituem os núcleos.

No processo de análise, o enfoque dado foi para as *zonas de sentidos* das egressas (sentidos e significados), que desvelam a maneira como eles internalizaram as possibilidades de transformação da forma escolar a partir da formação inicial e continuada. As visitas ao local de pesquisa e a vivência do cotidiano escolar permitiram-nos identificar vivências importantes realizadas pela Escola Estadual Ernesto Che Guevara. Tais experiências sinalizam indícios de transformação da forma escolar por meio de uma postura contra-hegemônica e militante, por parte dos educadores, da equipe gestora e demais membros da comunidade escolar.

Tomando como base a transcrição das entrevistas, do diálogo nas Rodas de Conversas, e dos registros feitos no Diário de Campo do pesquisador, no sentido de triangular os dados obtidos nessas diferentes fontes, realizamos várias leituras do material. Foram leituras atenciosas, detalhadas e minuciosas dos dados com a intenção de destacar (optamos pelo negrito) as palavras, frases, expressões e ideias que possivelmente revelem indícios de sentido relacionados à transformação da forma escolar e que sobressaem ao olhar e análise do pesquisador.

A partir da leitura atenciosa e cuidadosa, que nos auxiliou a identificar os pré-indicadores, fomos marcando em negrito os trechos que revelavam ênfase, modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Por motivo de coerência com a metodologia na qual nos ancoramos, antecipamos a justificativa de que os excertos das narrativas dos colaboradores aparecerem em negrito na análise de dados desta tese. Para avançamos na tentativa de captar os sentidos que estavam além dos significados presentes nas falas, nomeamos indicadores que representassem melhor as ideias presentes nos pré-indicadores. O critério para a definição deles foi a similaridade, a complementaridade e a contraposição, presentes nos enunciados, conforme orientam Aguiar e Ozella (2006).

No processo de análise, referenciamos-nos nas experiências de pesquisa realizadas por Soares (2011, p. 140), que afirma que as falas dos sujeitos são temáticas e “[...] revelam aspectos peculiares do movimento de pensar, sentir e agir desse sujeito na relação com a realidade”. Essas são falas carregadas de significados que externalizam elementos do pensamento. Assim, o critério para o destaque dessas frases foram os trechos que revelam sentidos, emoções e percepções do sujeito entrevistado em relação à sua realidade. Essas leituras também foram norteadas pelo objetivo desta pesquisa, para que não perdêssemos o foco do problema a ser discutido ao longo da tese. Essa etapa é concebida por Aguiar e Ozella (2006) como o levantamento dos pré-indicadores da pesquisa.

Inspiramos-nos na proposição de Santos (2012, p. 136) acerca do trabalho do pesquisador, em nomear os trechos destacados (pré-indicadores) compondo uma “unidade de análise reduzida”, que são os indicadores. A aglutinação destes indicadores, que constitui a etapa posterior, foi realizada pelo critério de semelhança, similaridade e complementaridade entre o conteúdo das falas destacadas nos pré-indicadores, e, além disso, buscamos reunir trechos que revelam contraposição.

Este processo exigiu um esforço de análise importante no sentido de considerar, no burilar dos dados, aproximações, complementaridades, divergências, similaridades e contrariedades presentes nos discursos dos sujeitos colaboradores. Deste empenho surgiram os núcleos quatro Núcleos de Significação que discutimos, de modo mais detalhado, no capítulo da análise de dados.

### **1.3 Objetivos, procedimentos de pesquisa, geração e análise dos dados**

Para esta pesquisa, traçamos alguns objetivos (geral e específicos) tendo, como amálgama, a ideia de apreensão dos sentidos das docentes egressas sobre o processo

formativo proposto pela Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Em outras palavras, pelo olhar para a ação delas, na Escola do Campo, e discutir em que medida a formação inicial e continuada, que elas receberam na LEdoC-UnB, contribuíram para que desencadeassem processos de transformação, tanto na forma, quanto no conteúdo da Escola do Campo. Destarte, sistematizamos os objetivos da seguinte forma:

Objetivo Geral: compreender, conforme a perspectiva de três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, a influência desta graduação na atuação delas, em sua práxis docente e na elaboração de efetivas ações de transformação da forma escolar na Escola Estadual do Campo Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, Mato Grosso.

Objetivos Específicos:

- a) Desvelar, na perspectiva de egressas da LEdoC-UnB, quais elementos da formação docente, forjada pela Licenciatura em Educação do Campo, influenciam nas ações realizadas por elas no cotidiano escolar;
- b) Perscrutar a maneira como as estudantes egressas articulam os conhecimentos construídos durante o contato com a universidade, na formação inicial e continuada, com os desafios e demandas das comunidades locais e da Educação Básica do Campo;
- c) Identificar, na perspectiva das egressas, os desafios enfrentados na materialização de uma proposta metodológica que favoreça a transformação da forma escolar, na concepção de uma formação omnilateral dos sujeitos do campo.

Com vistas à melhor compreensão da relação entre as questões norteadoras da pesquisa, os objetivos específicos que foram delineados e os procedimentos metodológicos, apresentamos, na página seguinte, um quadro resumo.

Quadro 1 – Relação entre as questões norteadoras, objetivos e ações metodológicas

<i>Questões norteadoras</i>	<i>Objetivo específico</i>	<i>Ações metodológicas</i>
Quais elementos presentes na Licenciatura em Educação do Campo foram internalizados pelas egressas e influenciam nas decisões tomadas no âmbito escolar?	Desvelar, na perspectiva das egressas da LEdoC-UnB, quais elementos da formação docente, forjada pela Licenciatura em Educação do Campo, influenciam nas ações realizadas por eles no cotidiano escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrevista semiestruturada com egressas que atuam como docentes e/ou gestoras na Escola Ernesto Che Guevara.</li> <li>✓ Roda de Conversa com a finalidade de perscrutar os sentidos de mudanças da forma escolar vivenciados na instituição de ensino. Essa roda de conversa foi realizada com membros da comunidade. A intenção foi identificar os elementos da comunidade que influenciam na transformação da forma escolar do campo, ou seja, perscrutar os sentidos de mudanças da forma escolar, intencionados pela LEdoC a partir do olhar da comunidade escolar.</li> </ul>
De que maneira os estudantes egressos da LEdoC UnB estão articulando os conhecimentos construídos durante o contato com a universidade, ao longo da formação inicial e continuada, com os desafios e demandas das comunidades locais e da Educação Básica do campo?	Perscrutar a maneira como as estudantes egressas articulam os conhecimentos construídos durante o contato com a universidade, na formação inicial e continuada, com os desafios e demandas das comunidades locais e da Educação Básica do Campo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise de TCC produzidos pelas docentes, sujeitos da pesquisa, ao longo de sua formação continuada, no sentido de identificar os desafios enfrentados por elas na materialização da proposta formativa da LEdoC associada ao princípio epistemológico da práxis emancipadora;</li> <li>✓ Observação do cotidiano escolar;</li> <li>✓ Entrevista semiestruturada com as egressas que atuam como docentes e/ou gestoras na Escola Ernesto Che Guevara.</li> </ul>
Quais os desafios enfrentados pelas egressas na materialização de uma proposta metodológica que favoreça a transformação da forma escolar do campo?	Identificar, na perspectiva das egressas, os desafios enfrentados na materialização de uma proposta metodológica que favoreça a transformação da forma escolar, na concepção de uma formação omnilateral dos sujeitos do campo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação: presenciar e analisar o cotidiano escolar e as ações protagonizadas pelas egressas da Licenciatura em Educação do Campo na Escola Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro – Tangará da Serra – Mato Grosso;</li> <li>✓ Entrevista semiestruturada: realizar entrevistas com estudantes egressos da LEdoC que realizam projetos educativos na Escola Ernesto Che Guevara.</li> </ul>

Fonte: Elaboração do autor (2017).

Considerando como *lócus* da pesquisa a Escola Estadual Ernesto Che Guevara e o trabalho realizado por três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, como objeto de estudo, apresentamos, a seguir, **a nossa tese com base em duas balizas:**

*A primeira baliza desta tese é a de que a Licenciatura em Educação do Campo protagonizou, ao longo da última década, importantes contribuições à formação de docentes para a atuação nas Escolas do Campo e se constitui como uma prática social que altera a forma escolar na própria graduação, ou seja, contribui para promover alterações inclusive na Organização do Trabalho Pedagógico nesse nível de ensino (BRITO, 2017;*

*FERREIRA, 2015; BARBOSA, 2012; SANTOS, 2012b). O ingresso na Licenciatura em Educação do Campo não representa uma ruptura com um processo formativo do qual os sujeitos fazem parte, oriunda de sua participação nos movimentos sociais e na vida comunitária local. Isso ratifica um compromisso da referida licenciatura em considerar este vínculo dos sujeitos com outros espaços formativos do qual fazem parte.*

*A segunda baliza desta tese sustenta-se na asserção de que a transformação da forma escolar da Educação Básica é um trabalho em constante construção, pois as condições objetivas e as práticas efetivas das egressas no cotidiano escolar aproximam-se dos pressupostos da LEdoC, na medida em que há a intencionalidade de uma formação que tem o intuito de promover alterações na lógica de produção do conhecimento e nas relações sociais dentro e fora da escola, e considera um projeto educativo comprometido com a emancipação humana e a justiça social. Há, também, intencionalidades pedagógicas que apontam para a formação crítico-emancipadora dos estudantes. Não obstante, as condições objetivas e as práticas efetivas das egressas, no cotidiano escolar, revelam que há fatores externos e internos que interferem nesse processo: ausência de um coletivo de educadores permanente na Escola; obstáculos à formação por área do conhecimento; pouca clareza, por parte de alguns educadores, acerca dos princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo e falta de autonomia da Escola, haja vista a forte influência do sistema educacional na regulação da organização do trabalho pedagógico das Escolas do Campo, que desconsidera as particularidades locais.*

*Tendo como referência essas contradições, afirmamos que um projeto de transformação da forma escolar não está descolado de um processo de mudança nas relações produtivas, na maneira como os homens se relacionam para produzir materialmente a vida pelo trabalho. As contradições que apresentamos no parágrafo anterior são próprias da proposta pedagógica de uma sociedade capitalista, cujo foco é a formação para o mercado de trabalho. Nesse entendimento, Caldart (2015c, p. 153) afirma que a base da mudança está nas relações sociais de produção, na construção de “[...] uma sociedade de produtores livremente associados, onde o trabalho como valor de uso seja direito fundamental de todas as pessoas”.*

*Apesar dessas contradições, os sujeitos, egressas da Licenciatura em Educação do Campo, por vivenciarem um processo formativo em uma estrutura pedagógica diferente dos cursos tradicionais (tanto na formação inicial, quanto continuada), constroem um modus de ser e estar na profissão que altera a forma escolar do campo. Em síntese, nossa tese*

*defende que há uma forma escolar transformada na universidade, que é a Licenciatura em Educação do Campo, e esta proposta educacional tem repercutido em efetivas práticas realizadas pelas egressas no ambiente escolar, em um processo não linear, mas permeado por tensões e contradições de diferentes naturezas.*

Concordamos com Rodriguez (2014, p. 147), ao afirmar que “[...] o conhecimento do objeto somente é possível quando se consideram as diversas relações que implicam múltiplas determinações, evidenciadas mediante a análise e síntese metodológica”. Deste modo, a proposta metodológica deste estudo é, inicialmente, buscar maior aproximação com o objeto de pesquisa (a formação de professores) e, para isso, recorreremos a estudos feitos por outros autores, constituindo, assim, a dimensão da busca bibliográfica.

O apoio na literatura para elaborar as bases teórico-metodológicas é importantíssimo, não só porque essa revisão preliminar mais ou menos aprofundada descobrirá e indicará os suportes teóricos do estudo, mas também porque definirá com clareza as dimensões e perspectivas que apresenta o problema (TRIVIÑOS, 1987, p. 92).

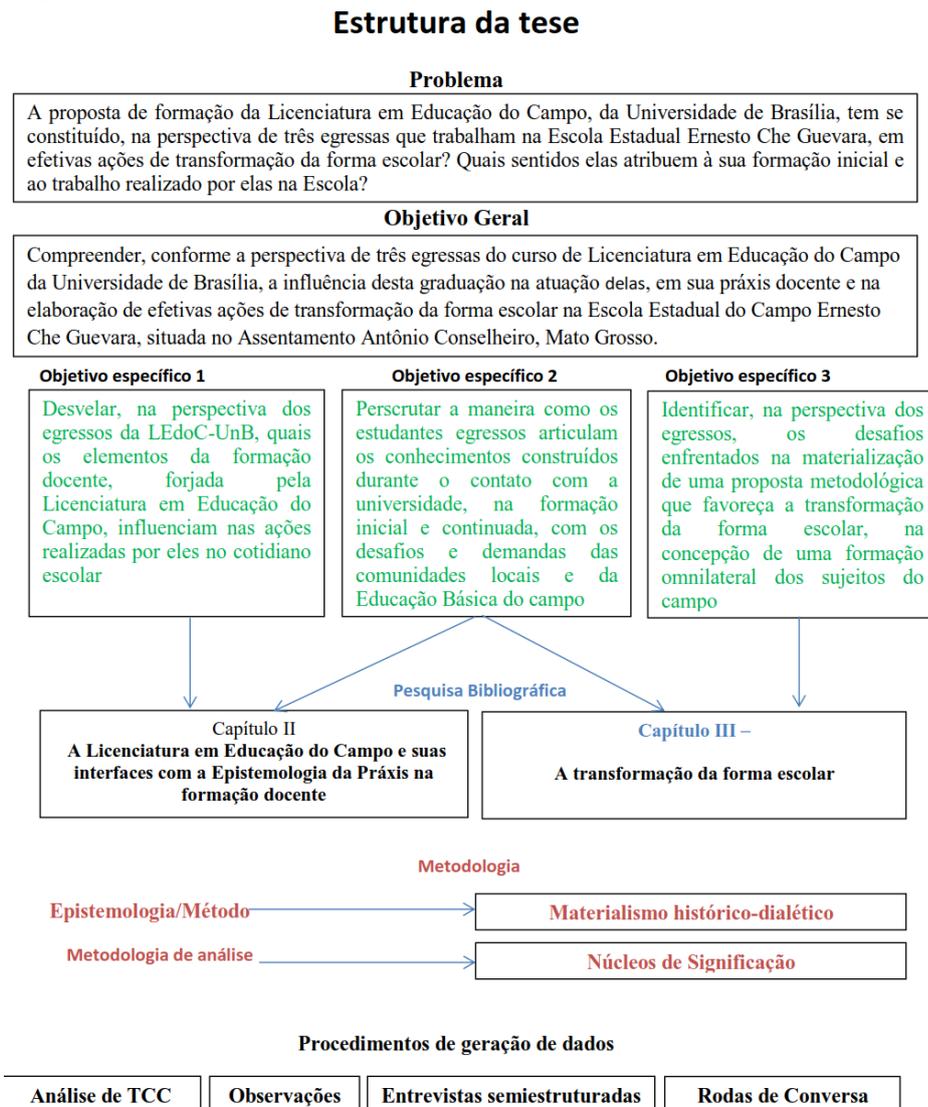
Rodriguez (2014) concorda com essa perspectiva, de que é parte inicial do processo de pesquisa, a aproximação com o objeto da pesquisa mediante a realização de estudos acerca do que já foi pesquisado sobre o assunto. Este ato favorece as primeiras aproximações teóricas que norteiam a construção de um conhecimento científico.

Para a constituição dos capítulos teóricos, recorreu-se aos objetivos específicos desta tese como critério de seleção das temáticas que foram discutidas ao longo do texto, conforme fica evidente no esquema apresentado na próxima página.

Realizamos, também, a análise de Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos por dois docentes que residem no assentamento Antônio Conselheiro, ao longo de sua formação continuada na Universidade de Brasília. A intenção deste estudo, que consideramos exploratório, foi identificar os desafios enfrentados, por eles, na materialização da proposta formativa da LEdoC, e promover o exercício da práxis no contexto escolar.

Outra fonte para a coleta de dados foi a realização de **entrevistas semiestruturadas**. Triviños (1987) reconhece essa forma de coleta de dados como amplamente favorável às pesquisas no âmbito social. São entrevistas que “[...] partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Figura 2 - Esquema de Estrutura da tese



Fonte: Elaboração do autor (2017).

Nesse sentido, Szymanski (2004) acrescenta que a entrevista atende amplamente às condições das pesquisas no âmbito social, pois permite o tratamento de significados subjetivos e que não seriam devidamente captados a partir da utilização de instrumentos fechados.

Partimos da constatação de que a entrevista face-a-face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

Dialogando com essa percepção acerca da entrevista, como encontro de subjetividades, Minayo (1994) acrescenta que se trata de um recurso utilizado, pelo pesquisador, com vistas a obter informações pertinentes à pesquisa, a partir da contribuição

dos atores sociais. Isso significa que essa técnica permite a geração de dados objetivos e subjetivos.

Nessa direção, realizamos entrevistas semiestruturadas com três egressas que estavam atuando, como docentes ou gestoras, na Escola Estadual Ernesto Che Guevara, no Assentamento Antônio Conselheiro em Mato Grosso, com a intenção de perscrutar os desafios enfrentados por elas na transformação da forma escolar nas Escolas do Campo. A sistematização do roteiro de entrevista foi enriquecida com elementos de observação, registrados no diário de campo do entrevistador, que buscou relacionar questões observadas com as informações que gostaríamos de apreender das colaboradoras deste estudo.

Salientamos que as entrevistas foram elaboradas e realizadas, tendo como base, a vivência e observação do pesquisador no campo de pesquisa, e estiveram, também, alinhadas aos objetivos elencados nesta pesquisa de doutorado. Os critérios para a seleção destes sujeitos foram os seguintes:

- a) Ser egresso ou egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília;
- b) Atuar como docente ou gestor na Escola Estadual Ernesto Che Guevara;
- c) Demonstrar conhecimento do Projeto Político-Pedagógico da Escola;
- d) Estar engajado(a) em atividades escolares comprometidas com a transformação da forma escolar.

Nos momentos de entrevista, as falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa foram gravadas. Utilizamos o aplicativo de gravação de áudio do celular. Tais registros foram transcritos, posteriormente, pelo próprio pesquisador, pois, dessa forma, seria possível identificar as ênfases, elevação da voz, a entonação, entre outros indícios que evidenciassem os sentidos que as pessoas entrevistadas demonstravam em suas narrativas.

Outra intencionalidade metodológica foi a realização de uma **Roda de Conversa** com membros da comunidade escolar (servidores, docentes e responsáveis pelos estudantes da Escola Estadual Ernesto Che Guevara).

As Rodas de Conversa, como um instrumento de geração de dados, é compreendida, aqui, conforme Minayo (1994) define, ou seja, realização de uma ou mais sessões com grupos pequenos de pessoas, com o apoio de um pesquisador que deve conduzir a discussão e a interação do grupo ao longo da conversa.

Por fim, outro instrumento de geração de dados foi a **observação** com registros no diário de campo do pesquisador. “A técnica de observação participante se realiza através do

contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 1994, p. 59). Este instrumento de geração de dados, sistematizado no diário de campo do pesquisador, permitiu compreender e constatar as situações do cotidiano escolar que não foram contempladas ao longo das entrevistas realizadas. Situações como experiências que evidenciam alterações significativas na lógica de produção de conhecimentos na escola e mudanças nas relações sociais, ou seja, elementos que indicam a transformação da forma escolar.

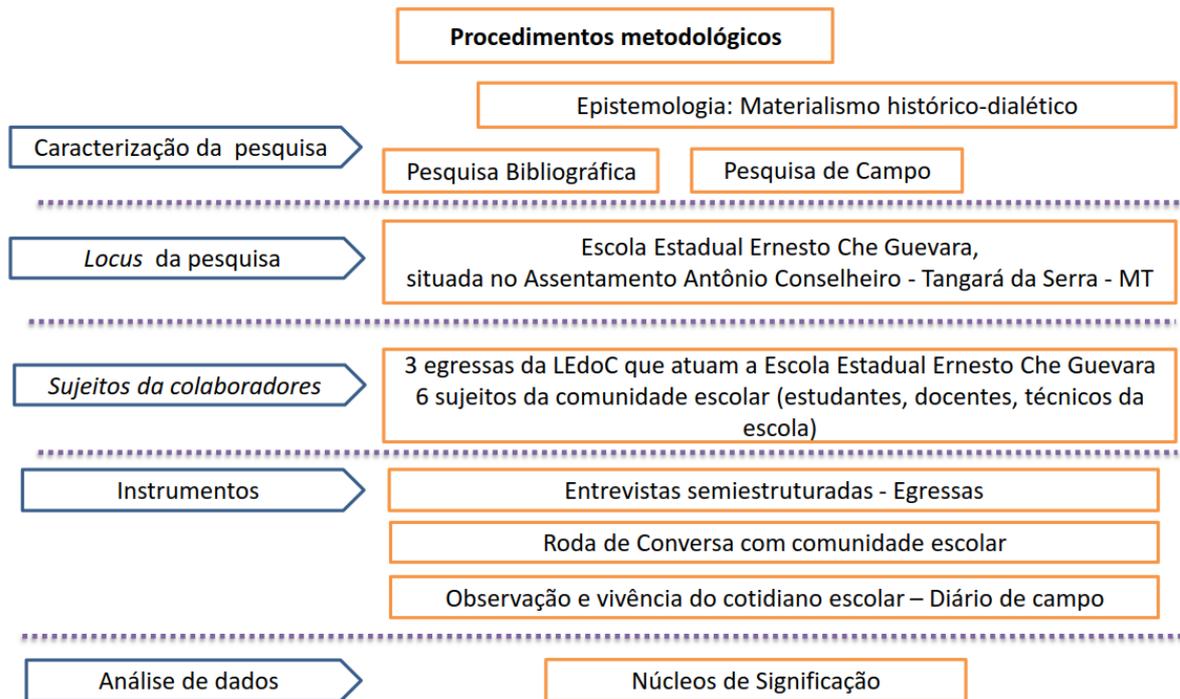
Concordamos com Triviños (1987) que a observação contribui amplamente com pesquisas no âmbito qualitativo. Como se trata de um fenômeno social, não se desconsidera que a observação irá contemplar parte de um contexto e não a sua totalidade, considerando que há múltiplas determinações que interferem sobre a realidade.

Para a análise dos dados gerados ao longo das entrevistas, Roda de Conversa e observação participante, optamos pela técnica de triangulação dos dados na perspectiva apontada por Triviños (1987). A intenção, com essa técnica, é a descrição, explicação e compreensão do objeto em estudo. “Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculação estreita e essencial com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Destarte apresentamos, na página seguinte, um esquema-síntese com a organização dos instrumentos de geração de dados e suas relações com os sujeitos colaboradores de pesquisa e a técnica de análise.

Concordamos com o argumento de Rodriguez (2014) ao defender que, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o ponto de partida da pesquisa é de natureza abstrata, conceitual. Em um segundo momento, no contato com elementos produzidos pelo meio, busca-se captar múltiplas determinações que interferem sobre o objeto estudado. Na terceira etapa, que se volta para a estrutura socioeconômica e cultural, pretende-se discutir as possibilidades de transformação da realidade social. Em outras palavras, “[...] o pesquisador não é um mero observador, que desvela o real. Ele corresponde a um ser político que se compromete com a ciência e com a sociedade e contribui com sua mudança” (RODRIGUEZ, 2014, p. 148).

Figura 3 - Esquema de Procedimentos metodológicos



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Na continuidade dessa discussão metodológica, percebemos a importância de delinear as aproximações do autor com o objeto de pesquisa, fato que apresentaremos, de modo mais aprofundado na subseção seguinte.

#### 1.4 O pesquisador e as primeiras aproximações com o objeto de estudo

Hodiernamente, presenciamos um precioso momento histórico em que sujeitos do campo ocupam seus espaços na universidade, graduam-se e se tornam mestres e doutores. Há, também, outro movimento, no qual mestres e doutores, embora não sejam camponeses, abraçam essa luta e unem forças no movimento da Educação do Campo, que também é da classe trabalhadora que aspira pela emancipação humana. É no segundo grupo que me identifico.

O propósito desta seção é situar aproximações entre o pesquisador e o contexto de pesquisa desta tese. Destarte, pretende-se apresentar elementos do percurso profissional e acadêmico do pesquisador, que o aproximaram da temática da formação de professores como objeto de pesquisa.

A trajetória de formação do pesquisador, como docente, teve início na década de 1990. Nesse período cursou o magistério, em tempo integral (matutino e vespertino), na Escola Normal de Taguatinga - Distrito Federal. Na oportunidade, aprendeu fundamentos importantes sobre a docência. Essa proposta formativa, embora de viés técnico, proporcionou uma visão inicial acerca do que é ser professor e como atuar na docência nos anos iniciais. Notadamente, a formação técnica do docente é a premissa que sustentou o curso de magistério ao longo de muitos anos. Ainda nesse período, embora com uma habilitação incipiente para a docência, inquietava o pesquisador o viés prático dessa formação e a maneira como intencionava, estritamente, a formação para compor um exército de reserva para o mercado de trabalho: distanciada do caráter crítico, com foco na dimensão cognitiva do conhecimento e impulsionada pelo viés prático do saber fazer.

No início da década de 2000, o pesquisador ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás. Naquele período já atuava como docente nos anos iniciais, e pôde perceber uma estreita relação entre a teoria estudada no curso e a prática vivenciada no cotidiano da profissão. No entanto, ainda havia o predomínio de uma formação direcionada para a atividade prática a ser realizada na sala de aula. Concordamos com a perspectiva de Curado Silva (2014), ao criticar esse modelo de racionalidade, sustentada em uma Epistemologia da Prática. Conforme essa autora, “[...] acaba por afirmar uma concepção neotecnicista de formação, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos do trabalho docente, notadamente no domínio dos conteúdos da Educação Básica e na resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar” (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p. 19). Assim, este modelo de preparação docente, que pôde ser vivenciado pelo pesquisador em sua formação inicial, pouco contribuiu para a elevação de seus níveis de consciência acerca da realidade educacional. Por isso afirmamos ser uma formação pautada nos modelos hegemônicos de formação que tem, estritamente, o ideal de ratificar a lógica excludente dos ditames capitalistas.

Na esteira da história do pesquisador, em 2009, a partir do envolvimento sindical, continuou seu processo de formação continuada, em uma especialização oferecida pelo sindicato dos professores do Distrito Federal, que tinha como temática a discussão acerca da *Gestão Educacional e Democracia*. Essa Pós-graduação permitiu maior aproximação com uma literatura crítica acerca do fenômeno educacional. Nessa oportunidade, o pesquisador teve contato com professores militantes, no âmbito da formação de professores, que o fizeram perceber as possibilidades de educação, que fossem além da lógica estabelecida pela

sociedade capitalista, mas que constituísse uma possibilidade contra-hegemônica de formação.

Nessa especialização, oferecida pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal, o pesquisador teve contato com o texto de Dermeval Saviani, intitulado *Teorias e práticas contra-hegemônicas no Brasil*. A leitura deste texto permitiu constatar algo o que há muito tempo o inquietava: de fato, há projetos de educação que estão em disputa, e que a formação de professores não ocorre descolada dessa lógica. O processo formativo que o pesquisador pôde vivenciar ao longo do magistério e do curso de Pedagogia estava alinhado a um projeto de conservação da sociedade e manutenção das relações sociais existentes, e este é o projeto hegemônico, na lógica do capital. Não obstante, as leituras que realizou naquele período de estudo ajudaram a perceber que há resistência, também, no âmbito dos projetos de educação e de formação dos professores. Existem perspectivas contra-hegemônicas de formação que têm, em seu bojo, o compromisso da transformação da sociedade, das relações sociais, e que expressam uma declarada luta contra o interesse de grupos dominantes, que almejam regular e homogeneizar a esfera educativa, e alinhá-la aos interesses de dominação de uma sociedade capitalista.

Dando continuidade a essa trajetória de formação e construção da identidade docente, o pesquisador considera o ingresso no Mestrado um marco importante em sua aproximação com a formação de professores. Em 2012 iniciou o curso de Mestrado Acadêmico (*stricto sensu*) na Universidade de Brasília, com a finalidade de discutir a Formação Docente na perspectiva do letramento. Naquela ocasião, apresentou ao Programa de Pós-Graduação da UnB o trabalho intitulado *O oral também se ensina*. No trabalho, o pesquisador analisou os recursos metodológicos e o trabalho docente no sentido de identificar se a formação inicial e continuada oferecia subsídios para o tratamento da oralidade como eixo de ensino, e como essa prática estava presente, na condução das aulas e no planejamento docente da Educação Básica. Entre os resultados evidenciados nesta pesquisa, o pesquisador pôde constatar hiatos existentes na formação hegemônica ofertada aos professores que, mesmo fortemente influenciada por uma Epistemologia da Prática, não correspondia às reais necessidades demandadas pelo trabalho docente, realizadas no cotidiano escolar. Por isso a formação de professores passou a ser um objeto de pesquisa, ao qual o pesquisador começou a se interessar amplamente por se aproximar dessa questão, tanto no universo profissional quanto nas pesquisas acadêmicas.

Em 2013 o pesquisador aproximou-se, de maneira mais sistemática, da formação de professores. Trabalhando na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou, como orientador de estudo, o trabalho de formação de professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica a partir da proposta formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Na primeira etapa, a temática foi a alfabetização e o letramento; na segunda parte deste processo formativo, o trabalho estava voltado para o letramento matemático. Em seguida, realizamos um trabalho de formação contemplando a interdisciplinaridade e o ensino de ciências. O pesquisador destaca que o projeto que sustentava essa proposta estava distante de uma proposta contra-hegemônica de formação: pelo contrário, estava permeado de uma lógica sustentada em uma Epistemologia da Prática, na qual o saber docente deveria ser construído, predominantemente, no exercício da prática do cotidiano escolar.

O ingresso no doutorado, na Universidade de Brasília, ocorreu em 2016, com a finalidade de compreender elementos na formação inicial de professores e as possibilidades de formação continuada que fossem diferentes, tanto daquela vivenciada pelo pesquisador, quanto a que via sendo disseminada pelos programas governamentais, como o PNAIC. Dessa forma o pesquisador viu, na Licenciatura em Educação do Campo, uma proposta de formação diferente de todas as que conhecia até então: uma proposta de formação de professores que, ao mesmo tempo em que se aproxima de uma Epistemologia da Práxis, apresenta elementos de uma proposta contra-hegemônica de formação de educadores.

Ainda em 2016 o pesquisador pôde frequentar duas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, direcionadas para a discussão acerca dos princípios teóricos e práticos da Educação do Campo, que são necessários à formação do educador: *Fundamentos da Educação do Campo* e *Tópicos Especiais de Organização Escolar e Trabalho Pedagógico*. Estas disciplinas tiveram como foco a discussão dos fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais da Educação do Campo, a partir da tríade conceitual que vem estruturando sua análise: Campo, Políticas Públicas e Educação. Temáticas diversas foram discutidas ao longo dessas disciplinas e estiveram voltadas, prioritariamente, para a Escola do Campo (MOLINA, 2012) e a construção da contra-hegemonia na formação de sujeitos camponeses.

Tais disciplinas tiveram o objetivo de contribuir com o aprofundamento e ampliação da compreensão teórica das principais categorias de análise que sustentam as políticas de formação de educadores do campo e a Organização Escolar e o Trabalho Pedagógico. No

decorrer das disciplinas, além das aulas presenciais, com exposição dos temas e debate de textos selecionados, os estudantes da pós-graduação foram inseridos em atividades formativas diversas, que ocorreram além da sala de aula, como participação nos eventos organizados pela Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC); inserção e estágio de docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo; participação em eventos, congressos e seminários de pesquisa em Educação e Escola do Campo, entre outras atividades com vistas à real articulação entre teoria e prática e a materialização dos princípios da Educação do Campo na formação de mestrandos e doutorandos da pós-graduação.

A experiência de formação vivenciada ao longo da imersão nas disciplinas no curso de pós-graduação permitiu ao pesquisador não somente conhecer, mas vivenciar uma proposta formativa, em uma perspectiva contra-hegemônica, diferente de todas as que conhecia até o momento. A participação de um coletivo de estudantes da pós-graduação em atividades relacionadas à auto-organização, trabalho coletivo e unidade teoria-prática, ocorreu em situações em que foi possível aprender, investigar, interagir e aprofundar temas essenciais à formação docente, principalmente sobre o movimento da práxis educativa e social na formação.

Nos trabalhos que integram essa disciplina, além do aprofundamento na literatura acadêmica relacionada à Educação do Campo, foram realizadas inserções em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade de Brasília. Nessa atividade, os estudantes da pós-graduação puderam, a partir de uma sólida construção coletiva, participar do processo formativo de educadores que integram a LEdoC. Nessa proposta, o planejamento coletivo, a participação do conjunto de educadores durante a realização das aulas e a avaliação de cada atuação foi uma prática constante ao longo das intervenções pedagógicas.

A apropriação do conhecimento, ao longo das aulas, ocorreu de maneira bastante dialógica. A troca de experiências entre os educadores em formação foi algo constante durante a inserção na LEdoC: a organização de seminários e a socialização de leituras realizadas ao longo do período também foram práticas bastante presentes na formação.

Tal experiência formativa permitiu ao pesquisador perceber uma concepção ampliada de formação como principal intencionalidade pedagógica. Freitas (2011a) afirma que a transformação da forma escolar das Escolas do Campo tem sua gênese no próprio processo formativo de professores e, por isso, essa proposta deve ter clareza da forma escolar que se tem em vista. Por essa razão, os educadores em formação vivenciam, experimentam uma forma de educação coerente com as mudanças necessárias à organização do trabalho

pedagógico e dos métodos de ensino. As propostas de transformação da forma escolar sinalizam fortemente a necessidade de transformar a formação dos educadores a partir de uma lógica contra-hegemônica, e que esteja alinhada a uma concepção ampliada de formação. Neste sentido, o pesquisador pôde constatar que a concepção de formação determinada por uma Epistemologia da Prática (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002), vigente na lógica da escola capitalista, não é coerente com o projeto de sociedade que se busca construir, sendo necessário discutir uma concepção ampliada de formação assumida na perspectiva da práxis.

A aproximação do pesquisador com a Licenciatura em Educação do Campo aconteceu nessa lógica diferente de formação. As intencionalidades presentes em nossa proposta na pós-graduação sinalizam a possibilidade de uma abordagem ampliada de formação. Isso nos direciona a pensar, inicialmente, as possibilidades de uma proposta formativa que não se limite ao espaço da sala de aula. Freitas (2011a) apresenta argumentos semelhantes, quando afirma que um elemento fundamental, na transformação da forma escolar atual, é a concepção ampliada de educação. Em outras palavras, assumir a educação em uma perspectiva alargada, não restrita apenas à sala de aula ou à escola, mas que vincule a formação ao projeto histórico dos trabalhadores, legitimando outras agências formadoras. Isso implica no reconhecimento de que há, na vida real, fora da escola, uma ação educativa que se constrói no grupo social.

Desse modo, essa concepção ampliada é uma alternativa contra-hegemônica de educação, visto que ela supera os limites impostos pela lógica do capital, que restringe o fazer pedagógico à sala de aula. O reconhecimento dos diferentes espaços formativos que elevam a compreensão sobre a forma como a vida é produzida, justifica a necessidade de compreender que o processo educativo não ocorre apenas na escola/universidade, mas em todo espaço que se ocupa do trabalho humano como atividade humana criativa.

Participar, na pós-graduação, de vivências formativas que ocorrem além da sala de aula, permitiu ao pesquisador perceber como se constrói o vínculo orgânico entre a teoria e a prática. Igualmente, a possibilidade de participação sistemática em eventos da Educação do Campo, como o *Fórum Nacional da Educação do Campo*, *Encontro Nacional da Licenciatura em Educação do Campo*, entre outros, foram oportunidades para perceber que a formação é potencializada em atividades, além do espaço restrito da universidade.

Além disso, o pesquisador destaca o quanto foi importante, para sua formação, a participação na elaboração de místicas, seminários de Tempo Comunidade, interação com estudantes da LEdoC-UnB, participação na organização de eventos, entre outros que favoreceram a compreensão mais sistemática dos desafios enfrentados pela Educação do

Campo e a emergente necessidade da transformação da forma escolar atual e a construção da contra-hegemonia na formação docente.

É importante destacar a latente intencionalidade de possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado pela ciência e pela arte. No processo de reflexão sobre a formação dos educadores, na perspectiva da transformação da forma escolar, é importante esclarecer que o fato da sala de aula perder sua centralidade no processo de formação dos sujeitos não significa negligenciar o acesso dos estudantes aos conhecimentos elaborados pela ciência e pela arte. O que ocorre, nessa perspectiva, é que este acesso é potencializado, na medida em que conhecer significa compreender a realidade, suas contradições, a história e os condicionantes para a transformação social.

Nessa experiência formativa e aproximação com a formação docente, na Licenciatura em Educação do Campo, o pesquisador pôde perceber, ainda, as potencialidades do trabalho como princípio educativo. Assume-se o trabalho como princípio educativo na perspectiva defendida por Gramsci (2001), a qual o entende em sua dimensão ontológica, tanto de transformação da natureza como do ser humano. O trabalho assume seu princípio educativo na medida em que exerce, sobre o homem, uma ação de humanização, e o ensino é entendido como fenômeno inseparável do trabalho. Gramsci (2001) defende, ainda, uma forma de escola desinteressada e formativa, que busca unir algo que não poderia jamais ter sido cindido: o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Uma premissa apontada por Vendramini e Machado (2011) é que, para que se possa compreender a relação entre trabalho e educação, é necessária uma superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. A partir dessa superação é que se pode pensar em uma relação onde o trabalho é visto como “possibilidade humana universal” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 85).

Essa postura dialoga com o princípio que rege a perspectiva de trabalho assumida pela Educação do Campo, em seus anseios de transformação da forma escolar, que se sustenta na concepção de que o trabalho é o que constitui o ser humano, e por meio dele ocorre a transformação da natureza em função das necessidades vitais dos sujeitos. Nessa direção, a relação entre educação e trabalho assume papel fundamental na formação do ser humano para criar, nele, as condições para que possa se realizar e encontrar-se, na interação social e na vida social mediatizada pelo trabalho, a sua essência.

Ainda, ao longo do doutorado, no ano de 2017, o pesquisador teve a oportunidade de cursar a disciplina *Trabalho e Formação Docente*, momento no qual pôde se aproximar da

temática da formação de professores e dos paradigmas que orientam a formação dos profissionais da educação. Na oportunidade foram discutidas categorias relacionadas às condições de trabalho dos docentes e diferentes epistemologias que estão em disputa neste campo de formação. Nessa disciplina, o pesquisador pôde adquirir maior clareza acerca das perspectivas apontadas para a formação docente, principalmente identificar os limites postos pela Epistemologia da Prática, e compreender as potencialidades da formação docente direcionada a uma Epistemologia da Práxis. Assim, pôde se aproximar amplamente de uma literatura crítica acerca do fenômeno educacional, principalmente a partir do ponto de vista de Karl Marx, Antônio Gramsci, Kátia Curado Silva, Lukács, Gaudêncio Frigotto, Michael Apple, entre outros autores. Eles auxiliaram a compreender melhor os paradigmas que disputam a formação docente e que orientam Educação Básica.

Em 2016, no mês de novembro, o pesquisador também aprofundou seus estudos sobre o Materialismo Histórico-Dialético. Na oportunidade pôde participar, junto com um coletivo de pesquisadores que integram o Subprojeto-7, da Rede Universitas/Br, de um estudo dirigido pela pesquisadora Gisele Masson, com a finalidade de discutir o Materialismo Histórico-dialético, a formação de educadores e a pesquisa em educação. Este encontro formativo teve continuidade nos dias 20 e 21 de maio de 2017, quando ocorreu a progressão nos estudos sobre o Materialismo Histórico-Dialético, discutindo a teoria e o método de pesquisa.

No segundo semestre de 2017 pôde aprofundar os estudos a respeito da teoria social e o método Materialista Histórico-dialético a partir do ingresso na disciplina *Teoria Social, Pós-Modernidade e Educação Física*, ministrada na Universidade de Brasília e que teve, como finalidade, discutir a constituição dessa teoria em Marx. Nessa disciplina, os debates auxiliaram a compreender a gênese da investigação marxiana; sua trajetória de pesquisa; a maneira como sua teoria social foi se constituindo ao longo do processo histórico; a construção das categorias do Materialismo Histórico-Dialético; e as influências de Marx nas pesquisas educacionais. Na oportunidade o pesquisador pôde ler, de maneira mais profunda, a obra de Marx e compreender como ele foi construindo seu método de aproximação com o objeto de pesquisa.

Outra disciplina que pôde cursar na Universidade de Brasília e que permitiu aproximação com a temática desta pesquisa foi a disciplina *Currículo, Fundamentos e Concepções*, cursada em 2017. Na ocasião foi possível compreender melhor as teorias curriculares e o currículo como um campo de estudo e investigação. A finalidade dessa disciplina foi oferecer subsídios teóricos para compreender as influências de tendências

teóricas nas proposições curriculares. Entre as análises feitas pelo pesquisador, ao longo da disciplina, constatou aproximações da proposta curricular da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília com uma perspectiva crítica de teorização do currículo. Percebeu, de modo mais explícito, a ênfase na dimensão cultural, a resistência contra-hegemônica, a primazia pelo princípio filosófico-metodológico da práxis e a busca pela legitimação dos saberes dos sujeitos do campo, sem desconsiderar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Ao longo desse processo que envolve formação inicial e continuada, principalmente pelo contato com a Educação do Campo, o pesquisador considera que foi constituindo sua identidade docente a partir de uma intrínseca relação entre teoria e prática. Estar inserido em atividade de docência na LEdoC, de maneira simultânea ao processo de formação, contribuiu para que o pesquisador pudesse lapidar sua forma de pensar a profissão e buscar construir uma identidade docente mais comprometida com a práxis pedagógica.

A partir das experiências apresentadas, nesta seção, o pesquisador pôde perceber a clareza de estudar a formação de professores e elementos que caracterizam uma proposta contra-hegemônica de formação presentes na Licenciatura em Educação do Campo. Assim, abriu-se a possibilidade de buscar compreender como esses processos formativos interferem na perspectiva de formação de professores e se apresentam como possibilidades de pensar uma proposta de formação diferente da lógica preconizada pelo capital e que possibilite pensar a transformação da forma escolar.

### **1.5 O contexto macro da pesquisa de campo**

Uma intencionalidade desta pesquisa é compreender as experiências de transformação da forma escolar a partir da atuação de egressas que trabalham na Escola do/no Campo. Selecionamos, como *locus* micro de pesquisa, a Escola Estadual Ernesto Che Guevara, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, Município de Tangará da Serra, a 240 km de Cuiabá-MT, que é nosso contexto macro de estudo.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a organização territorial do Estado do Mato Grosso conta, atualmente, com 141 municípios. O Censo de 2010 registrou 3.035.122 pessoas, com densidade demográfica de 3,36 hab/km<sup>2</sup>. A pesquisa de Oliveira (2007) mostrou que o crescimento da população, no referido estado,

---

<sup>2</sup> Os dados numéricos apresentados neste trabalho, citando como fonte o IBGE, foram coletados do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/mt>>.

intensificou-se a partir de 1960, quando ocorreu a *Marcha para o Oeste*, movimento que provocou a migração de várias pessoas, devido à situação econômica no meio rural que vinha ocorrendo em vários estados brasileiros.

Este aumento também se relaciona aos programas e projetos coordenados pela Superintendência para o Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), pela Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e por outros projetos coordenados pelas Secretarias do Governo Estadual ou, então diretamente ligados ao Governo Federal. Famílias inteiras, em busca de um futuro melhor para seus filhos migraram para Mato Grosso, ocupando terras, dantes só conhecidas por diferentes povos indígenas (OLIVEIRA, 2007, p. 1).

Oliveira (2007) recorda, ainda, que as aspirações dos imigrantes que chegaram a essa região, giravam em torno da busca por melhores condições de vida para suas famílias. Sonhos frustrados, pois, conforme argumenta este pesquisador, a infraestrutura dessas regiões dependia muito do apoio das pessoas que eram responsáveis pela venda dos lotes, mas que, geralmente, não honravam seus compromissos de garantia de serviços básicos de uma sociedade, e deixavam os moradores à própria sorte.

Mato Grosso é o estado brasileiro considerado o maior produtor de bovinos, subsidiado pelo agronegócio, e o município de Tangará da Serra, local onde realizamos a pesquisa, é conhecido, conforme descrevem Souza e Brick (2017), pelo elevado cultivo de soja, algodão, açúcar e produção de álcool.

Essa prioridade no cultivo está associada ao processo de internacionalização da agricultura, decorrente das transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária brasileira, que traz sérios perigos à segurança e à soberania alimentar. Alentejano (2014) destaca a diminuição na produção de alimentos necessários à dieta da população brasileira, como o arroz, o feijão e a mandioca. Não obstante, houve o aumento no cultivo de produtos voltados prioritariamente para a exportação, como a cana-de-açúcar, a soja, o algodão e o milho. Além desse cultivo, a indústria agropecuária tem investido extensamente na produção de bovinos e na produção da silvicultura (árvore para a fabricação de papel e celulose ou material para a indústria moveleira).

A pesquisa de Brito (2017) também evidenciou o Estado de Mato Grosso como um grande produtor de bovinos e produtos do agronegócio, como a soja, o milho, o algodão e o arroz. Durante as idas para a pesquisa de campo, foi possível fotografar o trajeto e identificar quilômetros de carretas carregadas com produtos em direção à capital do estado.

Figura 4 - BR-163 Cuiabá-Tangará da Serra



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

Um fato lamentável no fluxo de mercantilização da agricultura é que tudo isso tem sido patrocinado pelo governo e pelo povo brasileiro. Enquanto as empresas interessadas no fortalecimento do agronegócio recebem subsídios elevadíssimos do governo, a produção familiar camponesa recebe um valor irrisório. Segundo Alentejano (2014, p. 46), o próprio governo tem financiado a insegurança alimentar da população, que “[...] produz *commodities* em detrimento da produção de alimentos, fortalece o agronegócio e não a agricultura”.

Destarte, é possível constatar que essa lógica do agronegócio, que reconhece o alimento como mercadoria, como *commodities* (mercadorias padronizadas disponíveis na bolsa de valores), está associada a um projeto que conta com a articulação de diferentes setores da elite nacional e internacional: empresas transnacionais, capital forâneo, o grupo midiático e grandes proprietários de terra (ALENTEJANO, 2014)

Por essas bases, Delgado (2010), em relação a este momento histórico, em que as *commodities* agrícolas entram em expansão, destaca o período pós-crise cambial de 1999, quando ocorreu um expressivo crescimento dos preços das *commodities* agrícolas, inserindo o Brasil no mercado mundial de exportação de produtos.

Somente a partir de então se articulam condições políticas internas e externas para forjar um virtual pacto de economia política – a parceria estratégica dos complexos agro industriais, da grande propriedade territorial e do Estado, tendo em vista uma peculiar inserção da economia brasileira nas novas demandas da economia mundial (DELGADO, 2010, p. 119).

A violência do modelo agrário, ao pautar-se em uma proposta de monocultura e exportação, causa amplos prejuízos às diversas comunidades camponesas. Isso fica evidente na expulsão das famílias de suas terras, no assassinato dos trabalhadores rurais e na prática do

trabalho escravo. Além dos perigos do agronegócio à alimentação humana, essa forma de organização da agricultura retira a dignidade dos trabalhadores na produção material da vida e, como se não bastasse, provoca, ainda, a degradação ambiental, o desmatamento e o uso irresponsável e crescente de agrotóxicos (ALENTEJANO, 2014).

A tese de Brito (2017) evidenciou outras contradições no contexto mato-grossense: o agronegócio causa impactos perniciosos, não somente na agricultura, na paisagem e na ocupação territorial, também na infraestrutura rodoviária local. Isso significa que a região é uma das maiores áreas de escoamento de recursos naturais do país. Essa pesquisadora destaca, ainda, o agronegócio como o principal responsável pelo PIB do estado:

O quantitativo torna o agronegócio responsável por 50,46% do valor do PIB do estado, que é de R\$ 41,5 bilhões no total, sendo que a agropecuária é responsável por 52,8% do PIB do agronegócio; a distribuição (logística, varejo) por 29,9%; a agroindústria por 11,8% e os insumos por 5,6%. A imagem abaixo aponta essa produção (BRITO, 2017, p. 266).

Essa discussão não está descolada do processo histórico do agronegócio no Brasil e dos investimentos deste setor em âmbito nacional. Segundo Leite e Medeiros (2012), o processo de instauração do agronegócio no Brasil tem influências históricas, marcadas por certa dicotomia. Na década de 1950 e 1960, a discussão girava em torno da dicotomia minifúndio e latifúndio. Em 1960 havia certa oposição às reformas com a finalidade de modernização. Essa discussão se expande na década de 1970, pois a relação entre produção para a exportação e produção de alimentos ganha maior relevo. Em 1980, a ideia de industrialização da agricultura ganhou maior força e deu-se início a outra dicotomia, que opõe o agronegócio e a agricultura familiar. O início dos anos 1990 passa, então, a ser marcado pela incorporação de termos e princípios próprios da agroindústria e a figura dos complexos industriais.

A questão do agronegócio é controversa, não apenas do ponto de vista histórico, também na atualidade. Essa proposta de progresso trazida pelas indústrias não se sustenta, na medida em que ela degrada a relação com o trabalhador, com a terra e com o meio ambiente de maneira geral. Agrega-se a isso o fato do agronegócio ter trazido elevada tecnologia agrícola, que gera redução da mão de obra no setor agrícola e a exploração da mão de obra humana, levando a formas degradantes de trabalho.

É importante salientar que os processos que envolvem a agricultura não podem ser compreendidos em separado de práticas, mecanismos e instrumentos políticos aplicados pelo Estado. Recentemente, as ações do Estado têm possibilitado o crescimento do agronegócio em

duas perigosas tendências: o controle, por parte de algumas empresas, de grandes áreas de terra; e o domínio que elas têm quanto à centralização do mercado. Exemplo disso é o aumento da quantidade de empresas que, mediante contínuas fusões, têm centralizado o mercado na mão de poucos grupos que controlam a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e a venda, cabendo ressaltar que grande parte da produção destas empresas é destinada à exportação (LEITE; MEDEIROS, 2012).

Em Mato Grosso, a presença do agronegócio é tão intensa quanto o investimento na dominação do imaginário da população. Na chegada a este Estado é comum ver *outdoors*, placas e anúncios com dizeres do tipo “*Bem vindo à Capital do Agronegócio*”.

Essa disputa pelo imaginário da sociedade não é uma particularidade deste estado. Exemplo disso é a presença, na história brasileira, do movimento *Sou Agro*. Com a finalidade de legitimar o agronegócio e eximi-lo da responsabilidade imputada a seus idealizadores, em relação à degradação ambiental, no início da década de 2000 este movimento teve início e lançou campanhas que ecoam até os dias atuais. Tal movimento buscou moldar a percepção do cidadão da cidade, infundindo nele a ideia de que o Brasil, como país com vocação agrícola, reconhece no agronegócio a melhor alternativa para melhorar as condições de vida e, ao mesmo tempo, garantir a segurança alimentar (BRUNO, 2012). Por trás dessa organização estão várias entidades de representação, além de grandes empresas e conglomerados.

Bruno (2012) apresenta alguns princípios subliminares do movimento *Sou Agro*, que sinalizam a intenção de exercer hegemonia e criar consenso. Entre estes princípios está o da universalização, ou seja, levar a população a assumir como seus os interesses patronais; o investimento na (falsa) ideia de que há uma relação indissociável e possível entre a produtividade e a conservação do meio ambiente; busca sensibilizar o homem urbano acerca da provisão alimentar garantida pelo agronegócio.

Maquiados de valores atuais de defesa do meio ambiente, desenvolvimento sustentável e ética, as empresas e entidades associadas ao agronegócio buscam exclusivamente seus interesses econômicos. Tais interesses são disseminados de maneira convincente, chegando a propagar a ideia de que o Brasil seja o celeiro de alimentos para o mundo, ou mesmo por campanhas como *agro é pop*, *agro é tec*, *agro é tudo*. Tal abordagem é completamente irresponsável e negligencia a discussão acerca da sustentabilidade do planeta; a necessidade do uso responsável do solo e a responsabilidade sobre a segurança e soberania alimentar da população. Para os idealizadores do movimento *Sou Agro*, o que interessa, no fundo, é o

aumento na produção, competitividade, acesso aos mercados e o crescimento da lucratividade (BRUNO, 2012).

Conforme Bruno (2012), as críticas à visão difundida pelo movimento *Sou Agro* são muitas, cabe destacar a incapacidade de serem, de fato, sustentáveis como propõem, pois, na prática há ampla contaminação do solo por agrotóxicos; desmatamento ilegal; prejuízo aos rios pelo assoreamento e poluição. Soma-se a essas limitações o descompromisso nas relações de trabalho, gerando a exploração da mão de obra e o trabalho escravo. Além disso, o desrespeito às comunidades tradicionais, a intolerância e a violência, chegando ao assassinato dos trabalhadores rurais.

Considerando este breve panorama do Estado do Mato Grosso e suas relações com a totalidade brasileira, pretendemos apresentar o município que se constituiu como o contexto de nossa atuação de pesquisa. O município de Tangará da Serra situa-se no Planalto de Tapirapuã, na região sudoeste de Mato Grosso. A descrição do local, apresentada por Souza e Brick (2017), evidencia as seguintes características: a) a altitude é bastante elevada, chegando a 450 m; b) elevado volume hídrico, situando-se entre as bacias hidrográficas do Amazonas e Prata; c) o clima quente tropical, com elevadas quantidades de chuvas entre os meses de setembro e abril e, conseqüentemente, um clima úmido.

Atualmente, mais precisamente em 2010, o Censo do IBGE constatou que, no município de Tangará da Serra há uma população de 83.431 pessoas. A maioria da população encontra-se entre 20 e 30 anos de idade, e a taxa média de anos de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 93.3%. A pesquisa de Oliveira (2007) mostra que este município traz, em sua história de ocupação, fortes marcas de colonização privada, tanto do território rural quanto do território urbano:

A ocupação, em específico para Tangará da Serra deu-se em virtude da propaganda ligada à fertilidade do solo para o plantio do café. O processo de migração rural-rural intensificou o movimento de famílias para a formação de várias cidades de Mato Grosso (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Neste sentido, Oliveira (2007) identificou essas marcas colonialistas no projeto de recuperação do espaço de Tangará da Serra, que fora protagonizado por empresas em Mato Grosso nos anos 1960 e 1970, entre as quais destaca a Sociedade Imobiliária Comercial Tupã para a Agricultura – SITA. Este pesquisador utiliza a expressão *recuperação do espaço*, pois reconhece que, quando os não-índios invadiram este território, as terras não estavam vazias; pelo contrário, eram habitadas, tradicionalmente, por povos indígenas, e o autor destaca: pelo povo indígena *Paresi*.

Souza e Brick (2017) relatam que a ocupação deste território teve início nas décadas de 1960 e 1970, a partir de um intenso fluxo migratório que atraiu para a região pessoas de diferentes estados brasileiros, como São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e outros estados do nordeste do país. A chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Tangará da Serra ocorreu em 1996, situação em que se estabeleceram vinte núcleos acampados às margens da BR 358. Este momento histórico foi descrito por Souza (2013) da seguinte forma:

Um trabalho de quatro meses conscientizando os trabalhadores e trabalhadoras, e os organizando em núcleos, onde essas pessoas com seus coordenadores e coordenadoras, preparam para chegar num dia só no local determinado. Havia acertado uma área para se acampar, mas, no dia oito de outubro essa área deu-se por descartado, e assim o povo estando organizado e preparado para o acampamento foi obrigado a fazer o acampamento à beira da BR 358 no município de Nova Olímpia. Amanheceu no dia nove de outubro de 1996, vinte núcleos com mais de cinquenta famílias cada, somando próximo de 1150 famílias, estas vindas dos municípios vizinhos (SOUZA, 2013, p. 23).

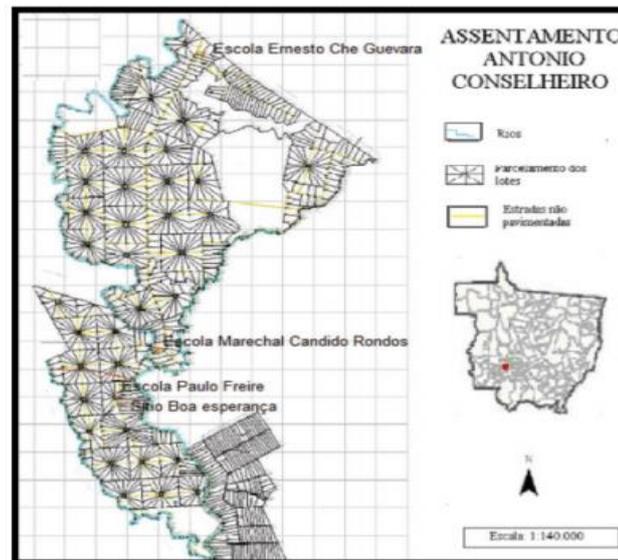
A pesquisa dessa autora destaca que este processo não ocorreu de forma pacífica, pelo contrário: no percurso de luta coletiva, cinco (05) pessoas foram mortas, uma ficou gravemente ferida e outros sofreram lesões menos graves. Esse ocorrido não arrefeceu a luta deste coletivo organizado. Eles mantiveram a mobilização, e pararam a rodovia por quatro dias antes de se deslocarem para outro local, para montar um novo acampamento.

O Assentamento Antônio Conselheiro está situado na Região Médio Norte de Mato Grosso, entre os municípios de Nova Olímpia, Barra dos Bugres e Tangará da Serra. Há uma parte que está dividida em 36 agrovilas; outra, chamada Serra dos Palmares, conta com 40 lotes e mais 12 lotes conhecidos como Irrigação. Conforme Miranda e Brick (2017), o planejamento dos lotes considerou o formato *raio de sol*, uma organização que favorece a integração da comunidade, a cooperação e a comunicação entre os sujeitos que residem nas agrovilas e possibilita, também, a utilização da infraestrutura comum, como sistema de água, estradas, transporte escolar, entre outros.

Este Assentamento vive intensamente, ao seu redor, as contradições do agronegócio com o plantio da soja, algodão, açúcar e produção de álcool, fato que torna o trabalho agrícola familiar um verdadeiro desafio. Agrega-se a isso a falta de apoio financeiro, ausência de assessoria técnica, entre outros fatores que dificultam o trabalho dos camponeses que intencionam praticar a agricultura familiar (SOUZA; BRICK, 2017).

Além de a grande maioria das terras da região estar voltada para um modelo de agricultura que prescindir de pessoas, ela tem como finalidade última produzir lucro para os latifundiários e grandes empresas multinacionais. Essa finalidade é perseguida às custas da exploração do trabalho e da natureza, e, como efeito, exclui as pessoas do direito a condições mínimas de reproduzirem sua vida e de se assumirem como sujeitos da própria história, história que está sendo negada às próximas gerações em virtude da acelerada degradação ambiental (SOUZA; BRICK, 2017, p. 40).

Figura 5 – Mapa do modelo de parcelamento “raio de sol” do Assentamento Antônio Conselheiro



Fonte: Miranda e Brick (2017, p. 90).

Figura 6 – Foto de satélite de uma agrovila do Assentamento Antônio Conselheiro



Fonte: Miranda e Brick (2017, p. 90).

Na Agrovila 2, por exemplo, há uma igreja católica; uma estação de tratamento de água; uma área de acampamento da Igreja Batista; estradas e um campo de futebol, que são de

uso coletivo por parte da comunidade. Os lotes são organizados em um sentido circular de modo que ficam direcionados para a área comum da agrovila, em um formato de *raio de sol*. A diretora Ângela (egressa da LEdoC e colaboradora da pesquisa) informou que o objetivo dessa organização é para maior integração da comunidade e o usufruto dessas áreas comuns.

Em nossas visitas à comunidade da Agrovila 2, pudemos conversar sobre a forma como os lotes foram distribuídos e acerca da infraestrutura da comunidade. Conversamos, também, sobre a maneira como os moradores produzem materialmente a vida na região, onde está bastante presente a perspectiva da agricultura familiar camponesa.

Na lógica da agricultura familiar camponesa, as relações de produção, definição das políticas públicas e trabalho são vistos sob um ponto de vista de que os trabalhadores rurais são os protagonistas da produção material da vida, capazes da produção e a reprodução dos modos de vida de sua comunidade (FONEC, 2012). O Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), em 2012, reafirmou a vinculação da Educação do Campo com um projeto de agricultura para o campo, construído a partir dos interesses das populações camponesas: em outras palavras, uma proposta associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, hídrica e energética. Um projeto de agricultura que priorize a agrobiodiversidade, a agroecologia e o fortalecimento da agricultura familiar camponesa.

A definição que Neves (2012) traz para a agricultura familiar é que essa proposta corresponde à organização da produção em que as famílias, ao produzirem seu próprio alimento, são proprietárias dos meios de produção e executoras das atividades produtivas.

Entre os argumentos sustentados por Michelotti (2014) está o de que a agricultura familiar apresenta, em síntese, três aspectos: a) ampla representatividade na produção de produtos que compõem a cesta básica alimentar da população; b) a agricultura familiar como principal geradora do trabalho no campo; e c) a relevância da produção familiar no provimento de produtos como arroz, feijão, mandioca, milho e da produção pecuária (leite de vaca, de cabra e aves).

A agricultura camponesa, conforme apresentam Costa e Carvalho (2012, p. 26), refere-se ao “[...] modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural”. A expressão *agricultura camponesa* comporta uma visão de autonomia dos sujeitos do campo em relação à lógica do capital, e assume uma perspectiva de fortalecer o campesinato e legitimar o modo de produzir e viver.

Michelotti (2014, p. 75) apresenta, também, uma análise da produção camponesa no Brasil. Partindo da análise do Censo Agropecuário 2006, o autor dialoga com o conceito de agricultura familiar e traz o conceito de agricultor familiar como aquele que “[...] pratica atividades no meio rural, mas se torna sujeito de direitos se detiver, a qualquer título, área inferior a quatro módulos fiscais [...], apoia-se predominantemente em mão de obra da própria família na gestão imediata das atividades econômicas dos estabelecimentos”. Conforme Souza (2013) apresenta, os moradores do Assentamento Antônio Conselheiro produzem leite, banana, milho, entre outros tipos de plantações que comercializam nas feiras, nas proximidades do município.

É no contexto de contradições entre o projeto de sociedade dos agricultores familiares, por um lado, e do agronegócio, por outro, que situamos a Escola Estadual Ernesto Che Guevara. A Escola foi cedida pela prefeitura local aos moradores no ano de 1998, quando seu nome foi oficializado. Em 1999, a Escola recebeu professores efetivos; no entanto, Souza e Brick (2017) identificam aspectos positivos e negativos nesse acontecimento. Se, por um lado, a Escola passou a contar com o apoio de profissionais qualificados, por outro, estes docentes têm pouco vínculo com as especificidades e a dinâmica de luta dos sujeitos locais.

### **1.5.1 Os sujeitos e o *locus* de pesquisa (contexto micro)**

Nesta etapa do trabalho, pretendemos descrever o processo de inserção e aproximação na Escola pesquisada. Entendemos que a inserção do pesquisador no contexto de pesquisa requer uma imersão na realidade pesquisada, na vivência do cotidiano da Escola e da comunidade. Conforme Frigotto (2001, p. 79) destaca, é necessário tomar, como ponto de partida da análise, os dados da realidade, não como fim último da pesquisa, mas como atitude investigadora e crítica para superar “[...] impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às leis fundamentais”. O horizonte é chegar a um concreto pensado, confrontando a realidade com uma análise teórica e crítica sobre os fatos.

A pesquisa de Brito (2017) localizou, na Escola Estadual Che Guevara, a presença de três egressas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, e sinalizou que estas estudantes, junto com seus coletivos de professores, têm protagonizado “[...] práticas pedagógicas que apresentam uma repercussão diferenciada em torno da formação e na resistência ao modelo agrícola hegemônico” (BRITO, 2017, p. 264).

Essa constatação foi, para nós, uma importante descoberta, e despertou nosso interesse em realizar uma pesquisa de campo nessa escola e buscar compreender em que medida essas egressas estão articulando os conhecimentos construídos ao longo da formação na universidade, e a maneira como buscam promover transformações significativas nas suas comunidades e, principalmente, na forma escolar.

Em 2009, a Escola Estadual Ernesto Che Guevara foi oficializada como instituição estadual e, em 2014, iniciou um processo de transformação na organização escolar, que despertou nossa atenção e nos instigou a aproximação da Escola para a realização desta pesquisa. O fato é que uma egressa da *Licenciatura em Educação do Campo* da Universidade de Brasília foi eleita, por eleição direta, diretora da Escola, e outra egressa assumiu o cargo de coordenadora pedagógica na mesma instituição (SOUZA; BRICK, 2017). Elas, a partir do trabalho coletivo, protagonizado pelos docentes da Escola, em parceria com a universidade, têm fomentado mudanças significativas na Organização Escolar e nos Métodos de Trabalho Pedagógico.

Figura 7 – Foto da Escola Estadual Ernesto Che Guevara



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

A Escola Estadual Ernesto Che Guevara, no ano de 2018, conforme informações da diretora da instituição, ofertava uma turma de Pré-escola 1 e Pré-escola (Educação Infantil) 2. Essa turma pertence à Rede Municipal de Ensino. A referida escola atende, também, a turmas do 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental no turno matutino, e do 6º ao 9º ano no período vespertino. No período noturno, oferta o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e a Educação de Jovens e Adultos voltada para o ensino médio, e o EJA fundamental 1º e 2º segmento.

Em relação aos horários de funcionamento, pela manhã, das 7h30 às 11h30; à tarde, de 13h às 17h; e a noite, das 19h às 22h45. A escola segue o calendário de aulas do Estado de Cuiabá. As aulas tem início no começo de fevereiro e duram até 22 de dezembro, calendário

normal. Com vistas a alinhar o atendimento prestado pelo transporte escolar, no corrente ano, a Escola unificou o calendário do estado e do município.

Acerca da equipe de trabalho da Escola, foi possível constatar que há uma diretora, uma coordenadora pedagógica, 23 professores, e 03 merendeiras (chamadas de apoio nutrição, que estão distribuídas nos três turnos). Há, também, três pessoas atuando na conservação e limpeza do ambiente escolar (uma para cada turno). Somam-se a essa equipe três vigias, duas auxiliares de turma e as profissionais que auxiliam os alunos que têm alguma dificuldade, seja de se locomover ou intelectual. Elas acompanham mais de perto esses alunos.

Também compõem a equipe de servidores as três técnicas administrativas, sendo uma secretária, uma auxiliar da biblioteca, e uma para apoio a multimeios, que fica no laboratório de informática.

A Escola dispõe de alguns materiais de uso coletivo: um datashow; computadores no laboratório de informática (destes, dois computadores foram adquiridos por intermédio do Estado e os demais foram cedidos pelo projeto Casa Digital, do Ministério das Comunicações). A biblioteca da Escola dispõe de alguns livros, com um acervo reduzido.

No que se refere aos espaços externos da Escola, há um pátio bem grande. Tem uma área bastante grande e uma quadra que é descoberta. Ela está já bem danificada pela ação do tempo, do sol e da chuva. Na fala das colaboradoras da pesquisa, a quadra de esportes está bem danificada, principalmente o alambrado que fica em volta dela, que já se encontra bastante rachado e quebrando. Há, também, uma quadra de areia de vôlei, que é bem utilizada pelos estudantes. Tem um parquinho, que está em reforma.

No espaço tem bastantes árvores que projetam sombras para o ambiente escolar. As salas não são climatizadas; portanto, há momentos em que os estudantes recorrem às sombras das árvores para a realização de aulas ao ar livre.

A respeito dos projetos realizados, a Escola dispõe de um laboratório (sala de recurso multifuncional), local onde acontece o atendimento dos alunos que têm dificuldade ou alguma deficiência. Os alunos têm atendimento especial, realizado por uma profissional docente, que é psicopedagoga, e trabalha questões relacionadas à formação dos estudantes atendidos. Também há o laboratório de aprendizagem, que é para trabalhar essa dificuldade, mas esse espaço fica destinado aos alunos com defasagem de aprendizagem.

Nessa Escola identificamos três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que passaram a ser nossas colaboradoras primárias da pesquisa. A primeira chama-se

Ângela, que à época da realização da pesquisa atuava como diretora da Escola, cargo para o qual foi eleita em 2013 e permaneceu durante cinco anos. É graduada em Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagens, Especialista em Educação Ambiental Campesina pela Universidade Federal de Mato Grosso e reside no Assentamento Antônio Conselheiro.

A segunda colaboradora chama-se Angélica, graduada em Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza e Matemática e em Pedagogia. Especialista em Educação Inclusiva e em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática, curso feito no âmbito da formação continuada na Universidade de Brasília. No ano de realização da pesquisa, essa colaboradora atuava como coordenadora pedagógica da Escola. Também filha de agricultores de subsistência, viveu a maior parte da vida no Assentamento Antônio Conselheiro.

A terceira colaboradora da pesquisa chama-se Rosana, é docente da Escola e também graduada em Licenciatura em Educação do Campo na área de Linguagens. É Especialista em Língua Portuguesa e Oratória e em Educação Ambiental Campesina. Essa colaboradora atua na docência desde 2014 e é filha de camponeses do assentamento Antônio Conselheiro.

Contamos também com o apoio de colaboradores secundários que nos auxiliaram no entendimento de como a comunidade escolar e local percebem as ações de transformação da forma escolar, realizadas pelas egressas da LEdoC. Nessa situação de geração de dados estiveram presentes seis colaboradores, entre eles: dois docentes da instituição; dois estudantes e dois funcionários da Escola, que atuam em outras funções. A intenção foi averiguar os indícios de transformação da forma escolar, dando voz a outros sujeitos da Escola, indo além da visão da gestora e da coordenadora.

A partir da identificação destes sujeitos, surgiu a intencionalidade de investigar, na perspectiva das egressas que trabalham na referida Escola, os sentidos atribuídos por elas em relação à sua formação inicial e continuada. Além disso, intencionamos discutir os desafios enfrentados na materialização de uma proposta metodológica que favoreça a transformação da forma escolar na perspectiva de uma formação omnilateral dos sujeitos do campo.

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões; compreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos e mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado (FRIGOTTO, 2001, p. 80, grifo do autor).

A partir dessas premissas, apresentamos nosso esforço no sentido de aproximação com o empírico, a realidade a ser pesquisada. Assim, no quadro abaixo há uma síntese do diário de

campo de pesquisa, detalhando as datas de inserção no contexto estudado e as atividades realizadas em cada momento.

Quadro 2 – Cronograma de inserção na realidade pesquisada

Data da inserção	Atividade realizada
15/08/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita à Escola Estadual Antônio Conselheiro;</li> <li>• Apresentação do pesquisador e reconhecimento da comunidade escolar.</li> </ul>
16/08/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita à comunidade;</li> <li>• Participação em reunião da equipe gestora com o CRAS;</li> <li>• Reunião de planejamento do I Encontro da Juventude Camponesa de Tangará da Serra;</li> <li>• Participação na reunião de professores;</li> <li>• Participação em reunião da equipe gestora com a comunidade (estudantes, mães e pais de estudantes, servidores da Escola) para tratar da BNCC.</li> </ul>
17/08/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunião com a equipe gestora para a continuidade dos encaminhamentos preparatórios do I Encontro da Juventude Camponesa de Tangará da Serra.</li> </ul>
17 /10/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chegada à Escola Ernesto Che Guevara para nova etapa da pesquisa de campo. Participação em evento comunitário/Bazar.</li> </ul>
18/10/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita às nove escolas do campo de Tangará da Serra e Distritos vizinhos;</li> <li>• Reunião para encaminhamento das atividades do Encontro da Juventude Camponesa, que se realizou em novembro de 2018 na Escola Estadual Ernesto Che Guevara.</li> </ul>
19 /10/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento da rotina escolar (cotidiano da Escola);</li> <li>• Realização da entrevista semiestruturada com Ângela.</li> </ul>
20 /10/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento de reunião e preparação para o evento comunitário – Campeonato de futebol.</li> </ul>
21/10/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em evento comunitário – Campeonato de futebol.</li> </ul>
22 /10/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de entrevista semiestruturada feita pelo pesquisador com as colaboradoras da pesquisa (Ângela e Angélica).</li> </ul>
11 /11/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visita à comunidade e reunião preparatória para o I Encontro da Juventude Camponesa.</li> </ul>
12/11/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação no I Encontro da Juventude Camponesa da Escola Ernesto Che Guevara – Organicidade do evento.</li> </ul>
13/11/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação no I Encontro da Juventude Camponesa da Escola Ernesto Che Guevara – Acompanhamento das oficinas e palestras;</li> <li>• Realização de roda de conversa com sujeitos de diferentes segmentos: professores, servidores, estudantes e comunidade.</li> </ul>
14/11/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação no Encerramento do I Encontro da Juventude Camponesa da E.E. Ernesto Che Guevara – Avaliação do Encontro.</li> </ul>

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Entre as atividades realizadas no local da pesquisa, destacamos as visitas de reconhecimento do município de Tangará da Serra, do Assentamento Antônio Conselheiro e das Agrovilas. Após as aproximações com o Assentamento onde está a Escola Estadual Ernesto Che Guevara, realizamos atividades voltadas para maior aproximação e vivência do cotidiano escolar: reuniões pedagógicas entre a gestão e diferentes segmentos (docentes, serviço social, comunidade, estudantes e assessoria pedagógica do município). Foi possível perceber demandas pedagógicas e administrativas que são comuns à maioria das escolas: encaminhamento e acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem; atividades de secretaria, como matrícula e transferência; reunião com diferentes setores da

Escola; diálogo com equipe de apoio à aprendizagem para discussão sobre discentes que estão em situação de risco; providenciar manutenção de equipamentos (por exemplo: gás de cozinha), etc. Em todas essas situações, foi possível perceber que há um amplo protagonismo da diretora e da coordenadora da Escola, no sentido de atender às solicitações diversas que ocorrem no cotidiano da Escola.

Outra ação vivenciada pelo pesquisador, no contexto da pesquisa, foi o acompanhamento dos preparativos e realização do I Encontro da Juventude Camponesa da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. O tema definido para encontro foi *Organicidade, trabalho e cultura: a juventude e a vida no campo*. O referido evento estava sendo planejado com realização prevista para os dias 12, 13 e 14 de novembro de 2018. Em articulação com sete escolas do campo da região, a equipe pretendeu reunir 250 jovens das escolas do campo, para dialogar e debater a ação deles nos próprios territórios e a sua organização coletiva nas suas comunidades, tendo como eixos a organicidade, o trabalho e a cultura camponesa. O objetivo do encontro foi o de promover, com a juventude camponesa, o debate e reafirmação da identidade, como jovens do campo e sujeitos sociais, fortalecendo e incentivando a vivência coletiva, a auto-organização dos jovens camponeses e o seu protagonismo na opção pela luta e resistência em seus territórios.

No acompanhamento dessas atividades, e como ações de preparação do I Encontro da Juventude Camponesa de Tangará da Serra, o pesquisador pôde acompanhar os estudantes da Escola e a equipe gestora nas atividades de divulgação do evento. Percorremos cerca de 300 km quilômetros, visitando as escolas convidadas a participar do referido Encontro. O mosaico de fotos a seguir demonstra evidências dessa ação.

Nessa visita às escolas, tivemos uma experiência muito importante, na qual foi possível observar a postura da equipe gestora e o incentivo ao protagonismo e auto-organização dos estudantes.

Além de poder vivenciar partes do cotidiano escolar, foi possível a inserção do pesquisador também em atividades envolvendo a vida comunitária. A comunidade do assentamento costuma realizar, periodicamente, atividades de cultura, lazer e esportes. Em uma das inserções do pesquisador (em outubro de 2018), a comunidade da Agrovila 2 promoveu um campeonato de futebol.

Figura 8 – Mosaico de fotos de visita às Escolas do Campo de Tangará da Serra



Escola Estadual Antônio Hortollani



Escola Jucicleide Praxedes



Escola Estadual Marechal Cândido Rondon



Escola Estadual Patriarca da Independência



Escola Estadual Paulo Freire



Escola Petrônio Portela Nunes



Escola Estadual Reinaldo Dultra Vilarinho



Escola Estadual Ernesto Che Guevara

Fonte: arquivo do pesquisador (2018).

Foi possível notar que eventos como estes integram bastante a comunidade e reúne vizinhos, amigos e parentes. Em tais eventos, além da socialização entre os moradores, há momentos de lazer e diversão. O trabalho é todo voluntário e o lucro obtido foi destinado à melhoria da infraestrutura da comunidade que sedia o evento.

Figura 9 – Fotos do envolvimento do pesquisador nas atividades do Assentamento Antônio Conselheiro



Evento: campeonato de futebol no Assentamento Antônio Conselheiro



Colaboração no evento comunitário

Fonte: arquivo do pesquisador (2018).

Uma das visitas à comunidade, *locus* da pesquisa, ocorreu no dia 11 de novembro de 2018. Nessa ocasião, a Escola estava se preparando para sediar o I Encontro da Juventude Camponesa das Escolas do Campo de Tangará da Serra. Este evento foi realizado contando com o protagonismo dos estudantes em todas as atividades, não somente no encontro, mas no processo formativo que o antecedeu: estudos, formações, organização da programação, infraestrutura, alimentação, entre outras ações. O objetivo dessa reunião da juventude foi promover o debate e reafirmação da identidade como jovens do campo e sujeitos sociais, fortalecendo e incentivando a vivência coletiva, a auto-organização e o protagonismo da juventude na opção pela luta e resistência em seus territórios. Nessa data, realizamos reuniões da equipe organizadora, no sentido de fazer os encaminhamentos finais da proposta do encontro.

Este encontro contou com o acompanhamento e apoio, na realização das atividades, de três universidades (Universidade de Brasília, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Mato Grosso), do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e do CEFAPRO (Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores).

Figura 10 – Mosaico de fotos do I Encontro da Juventude Camponesa – Tangará da Serra: evidência de protagonismo dos estudantes na condução do evento



Fonte: arquivo do pesquisador (2018).

Figura 11 – Parcerias e colaboradores do I encontro da Juventude Camponesa



Fonte: arquivo do pesquisador (2018).

Ao longo deste processo de aproximação com o contexto de pesquisa, acreditamos que houve um importante vínculo entre o pesquisador e a comunidade, e essa interação favoreceu o processo de geração dos dados que analisamos nesta pesquisa de doutorado.

## **CAPÍTULO II - A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES COM A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A práxis, enquanto categoria estruturante de um projeto de transformação da forma escolar, pode ser assumida de maneira articulada com um projeto de transformação humana e social que almeja construir, na escola, uma proposta de educação de qualidade socialmente referenciada pelos sujeitos que dela participam. A concepção de formação docente, forjada a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, reúne um conjunto de princípios que evidenciam aproximações da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) a uma proposta contra-hegemônica de formação, e associada a uma Epistemologia da Práxis no viés crítico-emancipador. Essa é a premissa que norteia este capítulo, em que finalidade é apontar elementos que nos permitem perceber conexões epistemológicas entre o projeto de formação docente da Licenciatura em Educação do Campo e a Epistemologia da Práxis.

A finalidade deste capítulo é discutir elementos que auxiliam a pensar o primeiro objetivo específico proposto por esta tese, que é desvelar, na perspectiva das egressas da LEdoC-UnB, quais elementos da formação docente, forjada por esse curso, influenciam nas ações realizadas por elas no cotidiano escolar.

Dentro dessa óptica, esta etapa do trabalho estrutura-se em seis seções: inicialmente apresentamos elementos de análise sobre as políticas de formação docente, fomentadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, e suas aproximações com o processo de reestruturação produtiva do capitalismo. No segundo momento discutimos a questão epistemológica na constituição do conhecimento científico e a maneira como este debate epistemológico chega à formação de professores. Na sequência, enfatizamos a questão epistemológica na formação docente, destacando os projetos que estão em disputa no campo da formação de professores na atualidade. Na quarta parte discutimos a práxis emancipadora como categoria central de formação humana e, por fim, discutimos elementos da matriz pedagógica para a formação de educadores do campo que vinculam a LEdoC à Epistemologia da Práxis.

### **2.1 As políticas de formação docente no Brasil nas últimas décadas**

O processo de reestruturação produtiva ganha fôlego, no Brasil, ao longo da década de 1990 (ANTUNES, 2005; BRZEZINSKI, 2008; 2016; SCALCON, 2008), como desdobramento de um projeto ideopolítico que se materializa em políticas neoliberais, que buscam inserir o país nos padrões internacionais de organização do trabalho. Tal processo

conta com a tentativa de alinhar o Brasil às condições de competitividade internacional, marcada por uma prejudicial fase de mundialização da economia.

Sobre este assunto, Antunes (2005, p. 133) afirma que há um movimento duplo de adaptação externa ao mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, uma desintegração interna que aumenta potencialmente o “[...] grau de dependência aos capitais forâneos”. Nessa lógica, em que as bases são a máxima exploração do trabalho humano e a destruição da natureza, com a finalidade de obtenção de lucros sucessivos, vários direitos sociais indispensáveis deixam de ser garantidos e passam a ser entendidos como mercadoria.

Outro aspecto importante relativo à atuação do Estado, bem discutido por Poulantzas (1977) é que, neste viés, o Estado assume uma atuação limitada ao plano institucional e dissociado dos interesses das diferentes classes sociais. Não obstante, atua como superestrutura política, que garante a perpetuação das relações de produção e, conseqüentemente, a exploração de uma classe social pela outra. O referido autor destaca que, na visão capitalista são predominantes: a) ausência do Estado na determinação de sujeitos como agentes da produção e o tratamento deles como indivíduos, cidadãos, pessoas políticas; b) as instituições estão organizadas a partir dos princípios: igualdade e liberdade individual; c) o povo não é visto em suas particularidades, mas como uma massa de indivíduos-cidadãos; e d) o Estado assume o caráter mínimo para atendimento às necessidades sociais e máximo na dimensão reguladora e normativa.

Deste modo, o currículo de formação de professores constituiu-se, desde a década de 1990, como alvo de disputa de projetos políticos, econômicos e sociais. Em outras palavras, por um lado, a literatura crítica problematiza a formação de professores a partir de elementos que almejam o trabalho docente na perspectiva da valorização dos profissionais da educação; condições adequadas de trabalho; salário e carreira. Por outro, têm sido hegemônicos, no Brasil, os influxos de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), entre outras organizações que veem a educação como tática de implementação da lógica capitalista (H. FREITAS, 2002; FIDALGO; FIDALGO, 2009).

Frente ao exposto, Fidalgo e Fidalgo (2009) destacam, entre as orientações do Banco Mundial para a formação docente, as seguintes propostas: a) elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; b) centralidade para a Educação Básica, com a redução de gastos com o Ensino Superior; c) ênfase na avaliação do ensino no que diz

respeito aos produtos da aprendizagem e ao valor custo/benefício; d) centralidade da formação docente em serviço, em detrimento da formação inicial; e) descentralização da gestão e autonomia das escolas, com o maior envolvimento das famílias; f) desenvolvimento de políticas compensatórias, voltadas para os sujeitos com necessidades especiais e para as minorias culturais; g) intensificação e precarização do trabalho docente, evidentes na ampliação da jornada de trabalho; e h) maior divisão técnica do trabalho.

A principal estratégia utilizada por estes organismos internacionais é o investimento no alinhamento do currículo às necessidades do mercado. Isso significa que há uma estreita relação entre a proposta de formação docente e o avanço no processo de acumulação de riqueza e, conseqüentemente, a ampliação da força do capitalismo (H. FREITAS, 2002). Para isso, recorre-se à avaliação do ensino com ênfase nas expectativas de aprendizagem, na formação em serviço e na disseminação de uma Epistemologia da Prática para a formação docente (OLIVEIRA, 2003; SOUZA; GOUVEIA, 2012).

Confirmando as proposições acima, Moraes (2003) acrescenta que a maneira como questões fundamentais da transformação social têm sido discutidas na atualidade evidenciam um verdadeiro *recuo na teoria*. Tal recuo desencadeia “[...] o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação em particular” (MORAES, 2003, p. 164).

É importante acrescentar que essa perspectiva segue um fluxo mundial, que influi não somente nos modos de produção e organização do trabalho, mas passa a reger as ações do Estado no que se refere à educação. Destarte, desde a década de 1990, as reformas que vêm ocorrendo na educação ratificam estes interesses do capital. Nas palavras de Chauí (1999, p. 3), há um encolhimento do “espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica-, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados”.

Em face dessa contingência, Freitas (2011b) argumenta que a formação de educadores não ocorre descolada dos influxos que o capitalismo internacional exerce sobre o Brasil, principalmente nas últimas décadas. Essas influências se materializam em reformas que intencionam um novo perfil de exploração da classe trabalhadora e de novas formas de organização do trabalho. Para o referido autor, “[...] o novo padrão de exploração das classes trabalhadoras, que está sendo gestado em escala mundial, reascende uma contradição importante no seio das demais contradições capitalistas: a contradição entre explorar e

educar” (FREITAS, 2011b, p. 93). Isso significa que há a necessidade de investimento na elevação da escolaridade, na perspectiva de ampliação da força produtiva do capital sem, no entanto, elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora.

Este aspecto é ratificado por Molina (2015), ao ressaltar que, diante da crise do capital, e suas tentativas de se reinventar, tem-se intensificado os investimentos nas propostas de educação com vistas à qualificação de mão de obra para atuarem nos espaços produtivos. O mercado de trabalho tem demandado cada vez mais conhecimentos específicos relacionados às tecnologias de produção. Isso ocorre pela necessidade de elevação dos níveis de escolaridade da classe trabalhadora, para se ajustarem ao novo modelo de produção.

A colocação de Molina (2015) vai ao encontro da perspectiva defendida por Freitas (2011b), sobre as alterações na organização do trabalho na atualidade. Para ele, tais mudanças têm desencadeado a necessidade de o capitalismo investir mais incisivamente nas propostas de formação. A escolarização, antes desprezada no modelo taylorista/fordista, passa a ser instrumento fundamental de formação de mão de obra para operar as novas tecnologias e se ajustar ao novo padrão de trabalhador, que corresponda às exigências do capital.

Essa intencionalidade do capital conduz ao enquadramento das reformas educacionais e da formação docente às exigências neoliberais e da lógica produtivista, e ocorre a partir do ajuste ao viés específico e técnico dessa formação; das competências e habilidades que priorizam a atitude reflexiva por parte do docente e foco no *saber fazer*; da lógica utilitarista da formação com foco na eficiência e eficácia (FIDALGO; FIDALGO, 2009; CURADO SILVA; LIMONTA, 2014).

Nesse entendimento, entre outros direitos sociais, a educação passa a ser vista como elemento estratégico de disseminação da lógica capitalista e reformas curriculares começam a ser implementadas, inclusive, nas propostas de formação de professores. Catani, Oliveira e Dourado (2001) alertam para os riscos dessa influência, que tende ao ideário de flexibilização curricular, tendo, como premissa, a acumulação flexível e a flexibilização do trabalho.

Essa perspectiva dos reformistas, principalmente a parceria estabelecida entre organismos internacionais e uma elite política nacional, retoma a educação em seu caráter salvacionista e, para isso, ancoram-se em um novo tipo de pragmatismo, um neopragmatismo, para propor a formação de docentes fortemente direcionada pela lógica mercantilista.

A crítica de Helena Freitas (1999) às atuais reformas no Ensino Superior, em relação à formação de profissionais da educação e à pedagogia, é que elas retomam o caráter pragmatista no processo de formação. Isso significa que, ao invés de valorizarem o

movimento histórico e as lutas traçadas na busca por melhorias nas condições de formação de profissionais da educação, tem se materializado uma reinvenção da proposta tecnicista de formação de educadores (neotecnicismo), atribuindo “[...] ênfase nos aspectos pragmatistas da formação” (FREITAS, 1999, p. 28).

Diante deste cenário, Moraes e Torríglio (2003, p. 47), ao debaterem sobre a formação docente, principalmente nas diretrizes para a formação inicial de professores/as pelo Ministério da Educação no início da década de 2000, tecem críticas contundentes aos pressupostos que norteiam tais políticas: a prática reflexiva de caráter pragmático, que “[...] restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento”; a formação aligeirada, que compromete qualitativamente a produção de conhecimento, etc.

Essa tendência, como afirma Gramsci (2001), prescinde de uma organização escolar desinteressada, sendo dual no sentido de favorecer, a uma pequena elite, uma educação voltada para a produção de conhecimento, em detrimento da consolidação de uma escola unitária, de formação humanística capaz de inserir todos os estudantes na atividade social.

Nessa compreensão, “[...] a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la” (SCALCON, 2008, p. 39). Deriva dessa percepção a ideia de que a formação de professores deveria estar centrada na prática reflexiva, na qual a prática é fonte de conhecimento. Tal perspectiva assume, como aporte teórico-epistemológico, uma concepção de que a prática, a desprezo da teoria, seria critério de validação da verdade e, assim, a escola seria o local privilegiado para a elaboração da teoria (SCALCON, 2008).

Deste modo, a prática pedagógica tende a se alinhar à lógica de racionalização, muito próxima das perspectivas clássicas de administração de empresas e, em consequência, formar contingente para o mercado de trabalho. O ato formativo reduz-se a um caráter instrumental, utilitarista, ancorado no senso comum e em uma postura individualizada de autorreflexão (MORAES, 2003; CURADO SILVA, 2011; FREITAS, 2011b).

Malgrado a este projeto formativo que se articula com a formação de contingente para o mercado de trabalho, alguns autores, em uma perspectiva contrária à lógica neopragmática do capital, esforçam-se por esboçar princípios de um trabalho educativo vinculado à perspectiva da práxis. Dessa forma, reconhece este trabalho educativo como ato intencional, ação consciente; produzido pelos homens; preocupado com uma formação omnilateral; contempla a dimensão histórica, cultural e social a partir de uma concepção que compreende a teoria e prática como uma unidade indissociável, em que a prática é critério de verdade da

teoria, em um movimento dialético e como aquela que possibilita um trabalho educativo com fins sociais (SCALCON, 2008). Moraes (2003), defensora dessa vertente, discute acerca da impossibilidade de abrir mão de uma teoria que se constitua como instrumento crítico com vistas à compreensão das multideterminações da realidade.

Isso significa que, a partir do polo dos trabalhadores, a luta é por “[...] organizar uma política de educação, visando atender o direito humano, portanto, de todos, a uma formação que ajude seu desenvolvimento mais pleno, formação que seja ampla e diversificada, e que trabalhe todas as dimensões da vida” (CALDART, 2016, p. 342). Isso implica na proposição de uma política educacional que reconheça o caráter sócio-histórico dessa formação (H. FREITAS, 2002; CURADO SILVA, 2016; ANFOPE, 2016).

A contribuição de Hypólito (2012) a este assunto parte da premissa de que o trabalho de ensinar deve ser compreendido em sua relação com as condições de produção desse trabalho. Sem essa compreensão, além da intensificação do trabalho, há a culpabilização e responsabilização do docente pelas mazelas educacionais, e isso é o resultado equivocado de uma análise que despreza as condições de materialização do trabalho como elemento fundamental.

Muitos aspectos envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas, aspectos que influenciam sobremaneira as condições do trabalho do professorado. Envolvem elementos indissociáveis, tais como: formação; carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho (HYPÓLITO, 2012, p. 211).

Até aqui discutimos que, na perspectiva das reformas educacionais em curso nas últimas décadas, a educação estaria a serviço da produção capitalista, formando a força de trabalho necessária ao estágio atual de desenvolvimento do capital (OLIVEIRA, 2003).

Avançando nessa compreensão, reconhecemos a necessidade de discutir as implicações dessas reformas ao trabalho docente que, em síntese, concretizam condições adversas ao trabalho e à formação de professores, conduzindo o trabalho deles à precarização das condições de laborais; desprofissionalização; perda da autonomia; aligeiramento na formação, intensificação do trabalho e adoecimento.

Neste percurso, voltamo-nos para a questão da maneira como as políticas atuais de educação concebem a questão do profissionalismo e a profissionalização dos professores. Inicialmente, recorreremos às proposições de Scalcon (2008), que nos recorda que essa

discussão surge no campo da Sociologia das profissões e ganha destaque nas políticas educacionais.

Este aspecto foi alvo de estudo de Hypólito, Garcia e Vieira (2005, p. 49), ao analisarem a maneira como o profissionalismo tem sido abordado nos estudos no campo educacional, discutem que há diferentes modelos de profissionalismo, com maiores ou menores influências nas políticas de formação de professores.

Os estudos dos referidos autores nos levam a compreender que há diferentes perspectivas de profissionalismo: o profissionalismo clássico; o profissionalismo como trabalho flexível; o profissionalismo prático; o profissionalismo como trabalho extensivo e o profissionalismo como trabalho complexo.

O *profissionalismo clássico* representa uma visão que aproxima o debate das profissões com as profissões liberais com alto grau de qualificação, ou seja, há uma valorização dos modelos profissionais com maior *status*. Apregoa-se, nessa visão, a submissão a um conhecimento técnico-prático dos profissionais.

Como *trabalho flexível*, o profissionalismo seria entendido ainda em seu caráter técnico, na perspectiva do desenvolvimento da cultura de colaboração assumindo, como centralidade, o discurso da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, e se distanciando dos condicionamentos sociais que determinam essa qualidade. Tal perspectiva é facilmente controlada pelas burocracias educacionais. “A noção de profissionalismo e profissionalização concebidos a partir das comunidades docentes locais substitui os princípios das ‘certezas científicas’ por princípios das ‘certezas situadas’ como base para o profissionalismo docente” (HYPÓLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 49, grifo dos autores).

Sobre este profissionalismo como *trabalho flexível*, Fidalgo e Fidalgo (2009) destacam que, na tentativa de enquadramento às exigências externas, a formação docente assume viés técnico, das competências e habilidades. Dissemina a atitude reflexiva por parte do docente e descola essa discussão da intensificação do trabalho, da precarização das condições laborais, a invasão do espaço doméstico pelo trabalho, a perda de autonomia.

O profissionalismo como *trabalho prático* distancia-se da possibilidade de profissionalização, deslocando a discussão de um conhecimento teórico para os saberes que são produzidos nas práticas experienciais do cotidiano. Fortemente embasado na prática reflexiva, supervaloriza o cotidiano docente em detrimento dos objetivos sociais e morais.

Outra perspectiva de profissionalismo discutida por Hypólito, Garcia e Vieira (2005, p. 49) é a que o entende como *trabalho extensivo*. As habilidades adquiridas pelos professores

desdobram-se da mediação entre a teoria e a prática. Nessa visão, o contexto social mais amplo é considerado, e a sala de aula é vista situada no contexto dos acontecimentos escolares.

Não obstante, essa perspectiva de autogestão delegada à escola acaba por intensificar e sobrecarregar o trabalho docente, deslocando-o para outras atividades, que acabam por prejudicar a dedicação à sala de aula. Cabe destacar, aqui, que este modelo de profissionalidade tem sido bastante apregoado pelas reformas educacionais, na tentativa de adequar a escola às novas exigências da reestruturação econômica do capitalismo.

Se entendido como um *trabalho complexo*, o profissionalismo estaria mais alinhado às expectativas das mudanças econômicas.

Contudo, mesmo que se admita uma maior complexidade do trabalho docente — planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa, etc. —, o que preocupa é que essas atribuições em certas áreas do processo de ensino excluem outras áreas mais políticas e sociais do trabalho a ser realizado (HYPÓLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 49).

Assim, a profissionalização conduz o docente à intensificação do trabalho, na medida em que se incorporam, ao trabalho docente, pressões relacionadas ao tempo, planejamento, avaliação, orientação curricular, etc.

Em síntese, nas diferentes maneiras de concepção do profissionalismo (clássico, como trabalho flexível, como trabalho prático, como trabalho extensivo ou como trabalho complexo), é evidente a possibilidade de um forte engessamento do trabalho docente, e isso conduz a um processo de intensificação, à prática utilitarista, à perda de autonomia e desprofissionalização.

Com essas influências e concepções de formação docente para a profissionalização é que as reformas educacionais, principalmente a partir dos compromissos firmados em Jomtien, assumem um viés tendencioso ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores. “[...] uma formação capaz de propiciar a conduta reflexiva nos professores no atual contexto de mudanças na educação” (OLIVEIRA, 2003, p. 31). Isso desvela um processo de *desintelectualização* do professor, conforme defende Shiroma (2003). Para essa autora, as políticas em curso almejam “[...] modelar novos perfis profissionais de educadores, tecnicamente competentes e inofensivos politicamente” (SHIROMA, 2003, p. 64).

É nesse sentido que o conceito de profissionalização, tal como tem sido apropriado pelas reformas educacionais, se distancia cada vez mais da melhoria nas condições de

trabalho, mas prioriza a adaptação do trabalho e do seu produto às relações sociais de produção. Tais reformas tendem a se configurar mais como um processo de precarização/proletarização do trabalho, visto que têm, como premissas, a desvalorização salarial do professor; precarização das condições de trabalho; a perda da autonomia e prestígio social; diminuição da atratividade da carreira docente; intensificação do trabalho; controle e regulação sobre o processo do trabalho e a responsabilização dos docentes pelas mazelas do sistema educacional; a feminização do magistério e o adoecimento dos professores (HYPÓLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005; VEIGA, 2017).

Diante disso, Oliveira e Vieira (2012) discutem, ainda, a perda da autonomia docente, que está muito presente nos pacotes educacionais que têm sido disseminados na última década. Tais iniciativas, a partir da inserção das tecnologias pedagógicas; a intensificação do uso de um sistema de apostilamento; as formas de avaliação; entre outras, têm levado à perda do controle sobre o próprio trabalho docente.

Na análise de Oliveira e Vieira (2012), a ampliação da jornada de trabalho é uma evidência do processo de intensificação do trabalho docente. Há poucos espaços para que o docente possa se envolver em atividades efetivas de planejamento, estudo e pesquisa, e a carga horária destinada à interação com os alunos ultrapassa a que foi instituída por lei.

O trabalho docente é cada vez mais intensificado, na medida em que as reformas educacionais impõem mais responsabilidades ao trabalhador docente. A conclusão a que Oliveira e Vieira (2012) chegam demonstra a ausência de condições necessárias ao pleno desenvolvimento da docência, fato que descaracteriza as lutas forjadas pelo movimento docente nas últimas décadas.

Convém ressaltar que as pesquisas realizadas por Hypólito (2012) sobre as condições de trabalho, desvelam, também, que essas condições são situadas social e temporalmente, e não estão dissociadas das condições do momento histórico e social no qual o trabalho é realizado. O referido autor concorda com a análise de que, tanto a precarização do trabalho quanto a intensificação dele, não estão descoladas das novas formas de organização do trabalho que têm sido disseminadas pelas reformas educacionais.

É de bom grado destacar que a perspectiva que a Licenciatura em Educação do Campo coloca, para a profissionalização e para o profissionalismo, aponta que é necessário profissionalizar o docente, mas em outra lógica: como afirmação do trabalho em seu sentido ontológico, político e ato profissional.

Dessa maneira, a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a ideia de que as definições de currículo, conteúdos e métodos, devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo (HYPÓLITO; GARCIA; VIEIRA, 2005, p. 49).

Assim, entendemos que o profissionalismo e a profissionalização podem ser compreendidos de diferentes maneiras. Muito além do profissionalismo clássico, ou outras perspectivas que buscam implementar elementos das profissões liberais para o trabalho docente, notamos, na citação apresentada acima, que o processo de profissionalismo e profissionalização pode, também, se constituir uma ação política deste trabalho.

Nessa direção, a LEdoC compreende a educação e a formação de professores como espaço de disputa, e direciona seu projeto educativo para a formação de educadores para a atuação como docentes no campo, mesmo que este processo de profissionalização envolva certa capacitação técnica. Fernandes e Tarlau (2017) ajudam a pensar como essa questão chega à Educação do Campo. Em um texto publicado em 2017, os referidos autores discutem a profissionalização como um ato político, sinalizando a necessidade de

[...] desenvolver a capacidade técnica do educando e, além disso, cultivar sua habilidade para analisar o ambiente político, econômico e social, assim se tornando um sujeito da luta social. A *inovação* que o PRONERA traz é rejeitar a ideia de que educação é treinar os estudantes para serem competitivos na economia global, porque esta os exclui. É também usar a educação para outra razão para transformar o mundo, que é formar uma nova geração de militantes para modificar o campo brasileiro, defendendo e criando territórios, desde uma perspectiva camponesa (FERNANDES, TARLAU, 2017, 565).

A profissionalização fomentada pela Licenciatura em Educação do Campo, divergente da lógica capitalista, assume, como princípio, uma matriz formativa ampliada, omnilateral do ser humano. Isso significa que, “[...] a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos” (MOLINA, 2017a, p. 591). Isso expressa uma visão de profissionalização alinhada a um projeto de qualidade educacional que seja socialmente referenciado na perspectiva da construção de um projeto social, considerando as especificidades do campo.

Partindo das considerações acima referidas, afirmamos que, embora as ações do Estado apontem para uma perspectiva hegemônica, materializada, no campo, na perspectiva da Educação Rural (RIBEIRO, 2012), ou seja, sem a participação dos sujeitos históricos nela envolvidos, por outro lado, na perspectiva dos trabalhadores, é possível construir,

coletivamente, um movimento de resistência. A garantia da contra-hegemonia a essa perspectiva depende do protagonismo dos sujeitos coletivos organizados e da resistência da classe trabalhadora do campo na busca pelo direito à educação, pela atuação ativa no interior das escolas, na inserção dos educadores na vida dos trabalhadores, e pela construção de uma Escola do Campo que esteja alinhada aos anseios da classe trabalhadora camponesa.

A partir desse princípio, e retomando a relação entre as tensões e contradições vivenciadas pela Educação do Campo, Molina (2014a) ressalta que, na própria Universidade, que é um aparelho tradicional de hegemonia, reside o desafio de estruturar uma proposta de formação de Educadores do Campo construindo uma luta por dentro. Uma proposta que se constitua em uma alternativa contra-hegemônica, no sentido de que a classe trabalhadora possa disputar, por dentro, o direito à educação.

É de onde se desdobra uma grande missão da Licenciatura em Educação do Campo: formar trabalhadores camponeses conscientes dos prejuízos que a lógica capitalista traz para o cenário do campo e para os sujeitos trabalhadores do campo, e cientes do seu papel na construção de uma lógica de agricultura na perspectiva da agroecologia, do respeito ao meio ambiente e da valorização do trabalhador do campo.

Nessa visão, a política de Educação estrutura-se no sentido de “[...] atender o direito humano, portanto, de todos, a uma formação que ajude seu desenvolvimento mais pleno, formação que seja ampla e diversificada, e que trabalhe todas as dimensões da vida” (CALDART, 2015b, p. 12).

Este debate não está descolado das concepções epistemológicas que estão presentes na forma como o conhecimento é concebido. Destacamos, ainda, que este debate chega à formação de professores informando as políticas públicas, programas e projetos, dando a elas contornos alinhados a uma determinada lógica, mostrando que a formação docente é um *território* disputado por diferentes projetos ideopolíticos. É isso que pretendemos discutir na seção seguinte.

## **2.2 A questão epistemológica na constituição do conhecimento científico**

A forma como o conhecimento é produzido revela concepções epistemológicas que a sustentam. Para discutir a maneira como o debate epistemológico chega à formação de professores, percebemos a necessidade de, antes, situar o leitor sobre a questão epistemológica na produção do conhecimento e, para isso, apresentamos um breve debate da epistemologia tomando, como lente de leitura, os seguintes questionamentos: como

conhecemos? A partir de qual método? Como ocorre a relação entre sujeito-objeto em cada corrente epistemológica?

Diante da complexidade deste tema, Bungue (1980) conceitua Epistemologia entendendo-a como um ramo da filosofia e, especificamente, em sua proximidade com a filosofia da ciência, que estuda a “[...] investigação científica e o seu produto, o conhecimento científico” (BUNGUE, 1980, p. 5). Na definição etimológica do termo, a palavra *epistemologia* é composta por *logos*, (trata do *discurso racional*) e *episteme* (que se refere à ciência), ou seja, trata-se da teoria racional do conhecimento seguro, ou conhecimento científico (CASTAÑON, 2007; JAPIASSU, 1988). Logo, estamos discutindo um ramo da filosofia da ciência que se preocupa com os problemas filosóficos relacionados à possibilidade do conhecimento.

O papel da Epistemologia é “[...] estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. (...) pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos” (JAPIASSU, 1988, p. 38). Este autor compreende a Epistemologia a partir do seu sentido amplo, como “[...] estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1988, p. 16). Para Japiassu (1988, p. 37), “[...] a Epistemologia guarda sua autonomia relativamente à filosofia, mas permanecendo solidária a ela numa integração profunda”, na proporção em que resguarda uma relação profundamente solidária com as ciências, não somente contribuindo com elas, mas, sobretudo, alimentando-se de seus ensinamentos. A Epistemologia busca seus princípios na filosofia e o seu objeto na ciência.

Bungue (1980) considera que a Epistemologia é um campo situado entre a filosofia e a ciência com a finalidade de informar a ambos os campos do conhecimento. O papel do epistemólogo, conforme este autor, é estar atento à ciência do seu tempo e, ao mesmo tempo, “[...] contribuir para mudar positivamente os alicerces filosóficos da pesquisa e da política da ciência” (BUNGUE, 1980, p. 17).

Em sentido amplo, Epistemologia refere-se ao estudo geral dos métodos, história, critérios de funcionamento e organização do conhecimento sistemático, abrangendo o conhecimento especulativo (teologia e filosofia) ou científico. Em sentido estrito, o Castañon (2007) utiliza como sinônimo o termo Filosofia da Ciência para denominar o estudo sistemático das condições de possibilidade, métodos e critérios deste corpo especial de conhecimento, o conhecimento científico (CASTAÑON, 2007).

As colocações de Bunge (1980) condicionam a utilidade da Epistemologia se ela satisfizer às seguintes condições: a) refere-se à ciência propriamente dita; b) ocupa-se de problemas filosóficos que se apresentam, de fato, no curso da investigação científica; c) propõe soluções claras para tais problemas; d) é capaz de distinguir a ciência autêntica da pseudociência; e e) é capaz de criticar programas e mesmo resultados errôneos, assim como sugerir novos enfoques promissores.

Deste modo, questionamos: onde ocorre o conhecimento? Castañon (2007) situa o senso comum como uma forma de conhecimento primordial e cotidianamente utilizado pelas pessoas. Tal forma de conhecer assume um caráter prático bastante próximo do conhecimento popular. “O senso-comum é aquele corpo de conhecimentos que adquirimos em virtude de nossa experiência ordinária cotidiana, onde descobrimos de forma superficial como funcionam as coisas de forma que podemos nos orientar efetivamente num ambiente determinado” (CASTAÑON, 2007, p. 11).

Do ponto de vista filosófico, a possibilidade do conhecimento toma como base a especulação racional. Assim, caracteriza-se como um conhecimento sistemático; porém, não passível de ser submetido a testes empíricos, mas à crítica racional (CASTAÑON, 2007).

Outra possibilidade de conhecimento é o dogmatismo no qual não há um enfrentamento em relação ao problema do conhecimento. É ausente, nessa forma de conhecer, uma reflexão epistemológica sistemática. A verdade é vista como absoluta, a apreensão do sujeito em relação ao objeto está posta pela própria força das crenças, e a razão humana se submete a essa forma de conhecer que, na verdade, não evidencia uma verdadeira reflexão epistemológica.

Além do dogmatismo, o ceticismo também está presente na discussão acerca da possibilidade do conhecimento. Essa maneira de conhecer defende que há uma possibilidade limitada do conhecimento, ou seja, há sempre dúvidas sobre a validade dele. O conhecimento é sempre cultural e subjetivamente influenciado. A verdade não é vista como absoluta, mas relativa. É importante destacar, aqui, que há diferentes formas de manifestação deste ceticismo: por exemplo, Descartes afirmou a possibilidade de um ceticismo em relação ao método. Comte e o positivismo apresentaram um ceticismo em relação ao conhecimento metafísico, pois argumentam que a verdade pode ser obtida pela experiência. O materialismo dialético também assume este viés cético, pois questiona as possibilidades da produção do conhecimento e sustenta que ela estaria condicionada a determinadas condições históricas,

considerando que há pseudo-concretidades que influenciam na forma como o conhecimento é elaborado (CASTAÑON, 2007).

Há de se chamar a atenção para o fato de que, além do dogmatismo, do ceticismo, encontramos no subjetivismo outra possibilidade de conhecimento que aponta para uma verdade relativa. A dúvida nessa vertente recai ao sujeito, ou seja, a verdade é assumida nas perspectivas subjetivas do indivíduo. Assim, não existiria uma verdade que fosse aceita universalmente, e não abrange os seres humanos em sua coletividade.

O conhecimento científico também integra essas possibilidades do conhecimento. Castañon (2007) o situa como um conhecimento garantindo validade. Essa forma de conhecer é sistemática, realizada a partir de métodos de investigação, partindo do princípio da objetividade e falibilidade. “Ciência empírica é aquele modo de obtenção de conhecimento que aspira a formular teorias gerais e leis universais que expliquem, de forma cada vez mais acurada, ainda que probabilisticamente, fenômenos da realidade objetiva” (CASTAÑON, 2007, p. 12).

Em face da discussão apresentada anteriormente, Bungue (1980) ressalta que nem sempre a discussão epistemológica teve devido espaço, pois a centralidade das discussões estava no limite do conhecimento científico em oposição a outras formas de conhecimento. Não obstante, ao longo da história, diferentes tentativas foram traçadas no sentido de esboçar uma nova epistemologia.

Sobre este assunto, Castañon (2007) apresenta a contribuição de Kant, com suas descobertas que dividiram a filosofia em duas grandes correntes: o idealismo (de Hegel à fenomenologia) e o Realismo (interessa-se pela filosofia das ciências tendo como principal manifestação a objetividade – inclui-se, aqui, o positivismo e o racionalismo crítico). Isso fica evidente na citação a seguir, em relação à divisão da filosofia em duas grandes correntes, conforme proposto por Kant:

A primeira delas, se interessando somente pela investigação do fenômeno como ideia, o idealismo, onde com alguns protestos podemos reunir de Hegel à Fenomenologia. A segunda delas, só se interessa pela filosofia da ciência dos fenômenos considerados como manifestações de objetos reais, o realismo, onde podemos incluir o Positivismo e o Racionalismo Crítico (CASTAÑON, 2007, p. 34).

A partir dessas correntes, muitos pensadores e intelectuais têm se dedicado a refletir sobre este campo complexo e amplo, citemos os principais: no positivismo, Auguste Comte; Claude Bernard; John Stuart Mill e Herbert Spencer. Na fenomenologia, Edmund Husserl;

Martin Heidegger; Merleau-Ponty; Jean-Paul Sartre e Gabriel Marcel. Na epistemologia histórica, Gaston Bachelard; e Canguilhem. No Racionalismo crítico, Karl Popper; na epistemologia arqueológica, Foucault. Na Epistemologia Crítica, Habermas, etc.

Destarte, recorreremos à chave de leitura apresentada por Japiassu (1988), que se propõe a olhar as diferentes correntes epistemológicas a partir de algumas questões: como conhecemos? A partir de qual método? Como ocorre a relação entre sujeito-objeto em cada corrente epistemológica? Pensando essas questões, optamos por sistematizar, no quadro abaixo, a maneira como as correntes epistemológicas tratam essa questão.

Quadro 3 – Correntes epistemológicas na produção do conhecimento

Positivismo	Fenomenologia	Epistemologia histórica	Racionalismo crítico	Epistemologia genética	Epistemologia dialética
Principais representantes: Augusto Comte, Claude Bernard, John Stuart e Herbert Spencer	Principais representantes: Edmund Husserl e Merleau-Ponty	Principais representantes: Gastón Bachelard e Canguilhem	Principal representante: Karl Popper	Principal representante: Jean Piaget	Principais representantes : Hegel, Marx e Engels
Como conhecemos? Por meio da observação, experiência e raciocínio sobre os fatos, buscando invariáveis entre os fenômenos, ou seja, as leis que os regem.	Como conhecemos? Por meio da intencionalidade da consciência. O conhecimento sobre o mundo ocorre na experiência de dados na busca pela essência dos fatos.	Como conhecemos? A ciência informa a razão e a filosofia. O conhecimento é feito da superação de conhecimentos anteriores.	Como conhecemos? Aprendemos a partir da prática da falsificabilidade.	Como conhecemos? Parte-se das raízes dos diversos conhecimentos e evolui-se paulatinamente de formas elementares, níveis ulteriores, até o pensamento científico.	Como conhecemos? O conhecimento é um processo mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade. As condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção. O concreto e o abstrato são categorias fundamentais para a compreensão do processo do conhecimento, e não podem ser entendidas desvinculadas da categoria da totalidade.
<b>Continua na página seguinte</b>					

<b>Continuação da página anterior</b>					
Positivismo	Fenomenologia	Epistemologia histórica	Racionalismo crítico	Epistemologia genética	Epistemologia dialética
Qual o método de conhecer? Primazia pelo método das ciências naturais. Parte-se das observações, a formulação de hipótese para chegar à experimentação.	Qual o método de conhecer: O método é a variação eidética, por meio da redução fenomenológica. Inicia das partes para a compreensão do todo em um contexto. A mediação é feita pela linguagem e almeja-se o consenso intersubjetivo.	Qual o método de conhecer? A ciência avança por meio de sucessivas retificações de teorias anteriores.	Qual o método de conhecer? O método utilizado é o hipotético-dedutivo a partir do critério de falsificabilidade. O método consiste em submeter as teorias às severas críticas e experimentos, com o objetivo de falsificá-las.	Qual o método de conhecer? Parte do princípio de que a ciência está em desenvolvimento progressivo de estados sucessivos de conhecimento. Somente há ciência quando há a elaboração de fatos; formalização lógico-matemática e controle experimental.	Qual o método de conhecer? O método utiliza as leis e categorias da dialética materialistas como instrumental crítico-reflexivo.
Como ocorre a relação sujeito-objeto? Os fatos empíricos são a única base do conhecimento. O sujeito, a partir da crença na racionalidade científica, busca solucionar os problemas da humanidade.	Como ocorre a relação sujeito-objeto? O sujeito é capaz de atos de consciência e o objeto é o que se manifesta destes atos. A centralidade está na forma de aparecer destes objetos, dos fenômenos.	Como ocorre a relação sujeito-objeto? Há uma relação cética do sujeito em relação à verdade.	Como ocorre a relação sujeito-objeto? A validação intersubjetiva é critério fundamental. Em outras palavras, a objetividade da ciência não é assunto individual, mas coletivo.	Como ocorre a relação sujeito-objeto? O sujeito só se conhece por intermédio do objeto, e só conhece o objeto através de sua atividade de sujeito.	Como ocorre a relação sujeito-objeto? Há um primado do sujeito e do objeto e sua inter-relação no processo do conhecimento humano. Em outras palavras, sujeito e objeto relacionam-se na base real de sua unificação na história.

Fonte: Elaboração própria do autor a partir das pesquisas de Japiassu (1988), Sánchez-Gamboa (1998) e Castañon (2007).

Notamos, no quadro apresentado anteriormente, que há várias correntes epistemológicas que trilham um caminho bastante distinto da lógica positivista de produzir conhecimento. Dito de outro modo, há tentativas de superar essa forma de aquisição do conhecimento, que não se limitem à mera observação, experiência e raciocínio sobre os fatos, elementos típicos de uma perspectiva positivista. Tal direcionamento aponta para uma suposta superioridade do método das ciências naturais, que atribui aos fatos empíricos o *status* de base para o conhecimento.

A fenomenologia, por exemplo, esboça uma lógica idiossincrática de demarcar sua visão epistemológica. Essa corrente expressa a tentativa de (re)significar a filosofia, colocando-a como elemento fundamental para as ciências na descoberta das condições reais e históricas que envolvem o objeto de conhecimento. Em outras palavras, é uma tentativa de resgatar a filosofia, atribuindo a ela um caráter mais científico, pois a associa a um método de compreensão da realidade (CASTAÑON, 2007).

Na demarcação da fenomenologia, como uma proposta epistemológica, Husserl e Merleau-Ponty (1999) buscaram evidenciar que não há uma separação entre objetivismo e subjetivismo; ou seja, o sujeito e o objeto materializam uma relação dinâmica na compreensão dos fatos da realidade. Neste sentido, o pesquisador busca compreender a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo real, objetivo, e como este mundo é compreendido pela consciência humana.

A dimensão que a Fenomenologia incorpora ao pensamento científico é o ato da experiência. Não apenas a ênfase no nível racional, mas a forma como *noese* (expressa a busca da consciência pela compreensão do objeto) e *noema* (conteúdo expresso pelos objetos, idealização ou significação que o sujeito atribui ao objeto) integram-se na compreensão da realidade. O indivíduo, nessa visão, compreende o mundo externo a partir da consciência que elabora sobre ele. Tal consciência não é espontânea, mas exige intencionalidade por parte do sujeito que busca compreender o objeto (CASTAÑON, 2007).

A ênfase, na proposta fenomenológica de produzir ciência, é no caráter transcendental do ser e na intersubjetividade. A dimensão transcendental do *eu* ganha destaque, pois o reconhece como “[...] fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 2).

Referindo-se à vertente histórica, segundo Sánches-Gamboa (1988), Bachelard, tece críticas à forma rígida e hegemônica como a ciência era produzida pela corrente positivista, dando demasiada ênfase à função experimental para a explicação dos fenômenos.

Para Bachelard as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas. Essa epistemologia que propõe deve interrogar as relações entre ciência e sociedade, entre as ciências e as diversas instituições científicas, bem como as relações entre as diversas ciências entre si e deve superar a doutrina positivista das verdades dos enunciados -Teoria pura-pretendida pelos enunciados das ciências experimentais e tida como verdade clara, universal e imutável. A ciência, para Bachelard, não é representação, mas ato. Não é contemplando, mas construindo, criando, produzindo,

retificando que o espírito chega à verdade (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998, p. 13).

As colocações de Bachelard conduzem a uma percepção de que os fatores sociais apresentam especificidades em relação aos fatores naturais e, por isso não, podem ser vistos sob a mesma perspectiva científica. Para isso, defende que o avanço da ciência acontece a partir da superação de conhecimentos anteriores, por meio de sucessivas retificações de conhecimentos apresentados anteriormente (CASTAÑON, 2007).

A perspectiva da racionalidade crítica propõe uma alternativa para o dilema da busca pela verdade, pois, ao reconhecer que a verdade absoluta é inalcançável, argumenta a favor da submissão da possível verdade à crítica racional por meio da lógica e a objetividade dos argumentos, ou seja, a um critério de falsificabilidade.

Seguindo outra vertente, a epistemologia dialética argumenta a favor da possibilidade de pensar o conhecimento científico considerando os processos de análise e a síntese como elementos dinâmicos. Isso significa que o critério para a interpretação da realidade toma o concreto como ponto de partida e de chegada para a elaboração do conhecimento. Estes são processos que estão imbricados de tal modo que, no processo analítico, há movimentos de síntese e na síntese há ações de análise. No movimento de análise, cada parte identificada não perde seu vínculo com todo; ou seja, o universal está contido em cada uma das partes. Na síntese há o universal (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998, p. 14):

A Teoria Crítica do Conhecimento que tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano. Uma reflexão sobre esta práxis social-histórica implica procurar as ligações que esta práxis tem com a vida, as necessidades e atividades do homem.

Nessa linha de discussão da dialética, como lógica e teoria do conhecimento, Marx (2008) apresenta uma visão sobre as ciências sociais que tem influenciado pesquisadores da atualidade. Na visão marxista, deve-se partir da realidade, do contexto real e concreto, reconhecendo nele suas contradições, a totalidade, a historicidade, atualidade etc. e, posteriormente, partir para uma análise e abstração e compreensão dessa realidade. A realidade é vista como síntese de múltiplas determinações, e o indivíduo é parte desse todo dinâmico (MARX, 2008).

Outro olhar para a forma como o conhecimento é produzido nas ciências da natureza é apresentado por Thomas Kuhn, que recorre à análise histórica das transformações ocorridas no campo da ciência para discutir a forma como ela avança. O progresso da ciência, nessa

perspectiva, ocorre pelas revoluções científicas. Em outras palavras, há períodos normais onde os conhecimentos produzidos ratificam os postulados de determinado paradigma, e há revoluções científicas que surgem a partir de *anomalias*, divergências no interior de determinado paradigma científico. Tais *anomalias* ganham forma e adeptos até que conseguem refutar o pensamento vigente, levando a uma revolução científica (KUHN, 1996).

Divergindo dessa possibilidade de estabelecimento de um postulado hegemônico de conhecimento sobre o anterior, há a postura mais *anarquista*, delineada pela proposta do pluralismo metodológico de Feyerabend. Ele nega a existência de um procedimento metodológico único, fixo e universalmente válido. Por outro lado, ele acredita que o progresso da ciência ocorre a partir da ruptura desse monismo metodológico, e recorre a uma variedade de possibilidades metodológicas e uma correlação entre as teorias, sempre que a situação exigir (REGNER, 1996).

Os estudos de Lakatos (1979), por outro caminho, buscam equacionar essa questão, apresentando uma visão que se situa entre Popper e Kuhn, e agrega grandes contribuições destes pensadores. Ele argumenta que o conhecimento científico seja produzido na perspectiva dos programas de pesquisa. Ele não abandonou nem a crítica, nem a racionalidade; pelo contrário, defendeu que uma teoria científica somente será aceitável ou tida como científica caso haja um excesso corroborado de conteúdo empírico em relação à sua predecessora, ou seja, levar à descoberta de novos fatos. A adesão a um programa novo se justifica pelo fato de ele ter se provado melhor que o anterior e há a necessidade de que haja teorias concorrentes e não a hegemonia de uma teoria, concepção ou paradigma sobre as demais.

Outra corrente que se apresenta como alternativa para superação da crise nos paradigmas de pesquisa no campo social reúne princípios de uma *pós-modernidade*. Entre os pressupostos deste paradigma, conforme Giddens (1991), encontramos o reconhecimento de uma pluralidade do conhecimento; ou seja, o reconhecimento de que outras formas de pensar a realidade podem constituir o conhecimento, que não se restringem ao conhecimento científico. Nessa concepção, o conhecimento científico alcança seu ápice quando se aproxima do senso comum, aqueles que estão presentes nas situações do cotidiano e que dão sentido à vida das pessoas.

Essa corrente sustenta que um novo patamar de pesquisa deve ser constituído para atender à complexidade e às especificidades dos tempos atuais em relação ao desenvolvimento histórico. A modernidade leva à reflexão e redefinição das concepções de

tempo e espaço, e rompe com o elo que une espaço e tempo como sendo lineares. O estreitamento das formas de comunicação favorece maior conexão entre os indivíduos e, por isso, são influenciados por fatores culturais e sociais de outros, mesmo sendo geograficamente muito distantes entre si.

A pós-modernidade, enquanto corrente científica, argumenta a favor da necessidade de rompimento de algumas dicotomias, como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, etc. Nessa visão, a dicotomia entre local e global dificulta a compreensão do objeto, e sugere que o conhecimento seja visto na perspectiva das relações entre o local e o total.

Até aqui pudemos perceber, ao olhar sobre os diferentes momentos de consolidação da ciência, que não há consenso em relação à forma de produzir conhecimento: pelo contrário, há diferentes formas de compreender os fenômenos da natureza e diferentes maneiras que o ser humano busca para favorecer o progresso da ciência. Isso não ocorre diferentemente, quando este debate epistemológico chega à formação de professores. Para discutirmos de maneira mais específica essa questão, a seção a seguir apresenta nosso esforço por debater a maneira como diferentes concepções epistemológicas alcançaram a formação de professores no Brasil, algumas de modo mais intenso, outras menos.

### **2.3 O debate epistemológico na formação de professores**

Considerando a breve introdução às epistemologias na produção do conhecimento que apresentamos anteriormente, debruçamo-nos, nesta seção, sobre a discussão dos principais elementos da Epistemologia da Racionalidade teórica, da Racionalidade Técnica, da Racionalidade Prática e da Epistemologia da Práxis. Optamos por essas racionalidades, pois foram as que mais informaram a formação docente no Brasil, em maior ou em menor grau de abrangência.

A aproximação da discussão entre a epistemologia e a formação dos professores é evidente na pesquisa realizada por Gimenes (2010). Em uma análise de artigos publicados entre 2005 e 2010, a referida autora analisou a lógica de ação da formação inicial e suas relações com os processos identitários dos professores, no sentido de apontar os padrões epistemológicos em tais propostas formativas. Destarte, identificou cinco categorias epistemológicas nas propostas de formação assumidas pelos artigos estudados: a) epistemologia da técnica, que entende o professor como mero executor de métodos e técnicas de ensino, e cujo papel é transmitir o conhecimento a um aluno, considerado passivo no

processo; b) epistemologia da falta, na qual se entende que há carências significativas no processo de formação docente ou ausência de visão de formação; c) epistemologia da prática, que assume centralidade na construção de competências profissionais a partir da formação do professor reflexivo; d) epistemologia da práxis, que reconhece a importância da teoria produzida pela pesquisa em educação, mas que objetiva a ação transformadora da realidade social; e e) ausência de visão de formação, categoria que reúne um conjunto de pesquisas que não explicitam uma concepção epistemológica de formação que as sustentem.

Conforme dito, a ênfase recai sobre as Racionalidades Teórica, Técnica, Prática e a Epistemologia da Práxis. Existem autores que discutem os influxos da Racionalidade Teórica na determinação do modelo acadêmico tradicional. Na perspectiva de uma retomada histórica dessa Racionalidade, Costa (2005) propõe-se a discutir as características da formação do padre jesuíta com a finalidade de evidenciar a maneira como essa Racionalidade, historicamente, ocupou espaço na formação de docentes. O referido autor destacou as principais características dessa vertente: a) formação rigorosa - formação intelectual em teologia, história da igreja, filosofia, letras e Latim, por meio de punição, castigo e competições como meios pedagógicos, com vistas ao aprimoramento da virtude e da disciplina; b) a escolástica, com seu fundamento teológico e filosófico, tendo, por base, a escolástica tomista. Nessa prática, a teologia assume a centralidade na formação do futuro padre. As ciências humanas e filosofia atuam como disciplinas auxiliares nessa formação. A finalidade é estimular faculdades intelectuais do novo padre; c) a dimensão técnica, que envolve o preparo prático para o exercício da celebração da missa e a preparação para se tornar um bom pregador. A finalidade é formar bons párocos ou administradores de Sacramentos; e d) a perspectiva missionária, ou seja, a imersão na história e cultura do povo a ser evangelizado, bem como o domínio de sua língua.

Nessa direção, Durães (2011) propõe-se a discutir características da escola moderna (final do século XVIII e século XIX), apontando as contribuições teóricas de Pestalozzi, Froebel e Herbart nas práticas de formação de professores. Estes pensadores influenciaram os centros de formação e escolas normais, direcionando o trabalho docente para o trabalho feminino (feminização do magistério), com o predomínio de características como afetividade, cuidado e carinho com os alunos. Isso significa que a formação de professores estaria comprometida em articular a racionalidade científica com atributos femininos.

As contribuições teóricas de Pestalozzi, Froebel e Herbart levaram a uma tendência na formação de professores com a centralidade em um local específico; com um *corpus* de

conhecimentos científicos e regras estabelecidas em manuais pedagógicos. Isso significa que através da pedagogia, como disciplina, começaram-se a definir características específicas para a formação do professor para a escola primária que, entre outras atribuições, caberia o ensino dos sentimentos de amor, bondade, moral, fraternidade, etc. (DURÃES, 2011).

As contribuições teóricas de Balbinot (2008) estão voltadas para a discussão das proposições medievais, entre elas a escolástica, que ainda estão presentes nas práticas educativas atuais, destacando a instrução verbal e o ensino a partir da literatura. O referido autor discute proposições centrais da escolástica analisando-as do ponto de vista pedagógico: a centralidade, nessa proposta, é a instrução verbal com a leitura e comentário de textos. Assim, o papel do professor seria restrito à instrução verbal dos alunos, que aprendiam por meio da memorização e questionamento.

A respeito da questão sobre *como pode o homem conhecer*, a escolástica apoia-se nos estudos de Tomás de Aquino, que concebe a possibilidade de o ser humano conhecer a partir dos seus sentidos, o *intelecto agente*. Este *intelecto agente* é definido por ele como “[...] processo de abstração que consiste, basicamente, em extrair a ideia universal das formas materiais” (BALBINOT, 2008, p. 64-65). No entanto, este conhecer é limitado e, por isso, depende de um intelecto superior, uma *potência passiva* na qual o intelecto humano necessita de uma motivação externa e divina que o faça conhecer.

Nessa percepção, o processo de ensino e aprendizagem estaria ligado a dois movimentos: um de fora para dentro (*educare*), via instrução, no qual o mestre provoca o raciocínio dos educandos; e um segundo movimento seria de dentro para fora (*educere*). Com essas premissas, a escolástica prega a possibilidade de o ser humano conhecer; no entanto, o ser humano apresenta um conhecimento limitado, dependendo sempre de uma instância superior.

Outra epistemologia que, por muito tempo, orientou a formação de professores foi a Racionalidade Técnica. Essa racionalidade assume, como premissa, uma possível neutralidade científica, articulada com uma perspectiva de racionalidade de eficiência e produtividade com vistas a aproximar o processo educativo ao da fábrica.

Uma teoria que subsidia essa Racionalidade é a *Teoria do Capital Humano*. Schultz (1973) aproxima-se do pensamento de autores que analisam o ser humano como capital, entre eles Adam Smith, que reconhece as habilidades adquiridas como parte do capital de um país; H. Von Thünen, com o pensamento de que o fato de conceber o homem como capital não

restringe sua liberdade; e Irving Fischer que sustentava, de maneira veemente, a possibilidade de o ser humano ser entendido como capital.

As colocações de Schultz (1973) situam o investimento em educação como uma forma de investimento em capital humano. Para ele, a produtividade e as potencialidades humanas podem ser ampliadas a partir de um investimento na melhoria de capacidades técnicas. Ele sustenta que “[...] um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais do trabalhador” (SCHULTZ, 1973, p. 32). Isso significa que a qualificação do trabalho humano, pela educação, produz aumento na produtividade, lucros para o capital e benefícios econômicos para o próprio indivíduo.

O referido pesquisador sustenta-se na premissa de que as pessoas são parte importante no acúmulo de riqueza de uma nação. O ser humano é visto como possibilidade de riqueza, que pode ser ampliada mediante o próprio investimento em formação técnica: “[...] ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição” (SCHULTZ, 1973, p. 33). Destarte, os trabalhadores considerados capitalistas inserem-se no modo de produção a partir da incorporação de conhecimentos, habilidades e capacidades que tenham um valor econômico e que passam a integrar o próprio *capital*. Essa perspectiva centraliza a educação como forma de mobilidade social. A ascensão social estaria estreitamente vinculada ao esforço individual e o seu acesso à educação.

A base psicológica dessa epistemologia é o behaviorismo. Skinner (1972), a partir dos experimentos realizados com animais, apresentou elementos que considera pertinentes para pensar a aprendizagem e a arte de ensinar. Parte da premissa de que o comportamento pode ser aprendido a partir de reforços e pela adesão a técnicas que manipulam o reforço com precisão. A aprendizagem ocorre por meio de esquemas, que são construídos a partir de modificações graduais do reforço e a intensificação das contingências. Tais esquemas podem ser colocados sobre o controle de estímulos. O referido autor acrescenta, também, que a partir destes esquemas é possível construir sequências complexas, envolvendo-os.

A preocupação que percorre o pensamento de Skinner é em relação às contingências dos reforçadores, e em que medida o sistema educacional consegue se ajustar para reforçar os comportamentos desejados. Como alternativa para resolver este *problema*, Skinner sugere que a programação mais eficiente do processo de ensino estaria relacionada à proposição do material adequado a ser aprendido. Nessa perspectiva, os professores precisam se apoiar em materiais que auxiliem seu trabalho e que sejam referenciados pela análise científica do comportamento, como a instrução programada.

Essa concepção está alinhada, também, à *Teoria Geral da Administração* e busca inserir, na proposta educacional, a possibilidade de sistematização e controle sobre a organização do trabalho docente (planejamento, realização do trabalho e avaliação) como forma de ampliação da eficácia do processo pedagógico. O Tecnicismo reconhece, na Abordagem Sistêmica da Educação, a possibilidade de solução do problema da educação das massas e alcançar a maior eficiência possível nesse processo.

Essa perspectiva adentra o Brasil a partir do Golpe de 64, ajustando a educação ao viés desenvolvimentista, que passou a requerer, do processo educacional, maior eficiência e produtividade. A educação passa a ser vista “[...] como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão de obra” (KUENZER; MACHADO, 1984, p. 34).

Em se tratando mais especificamente dos influxos dessa perspectiva na teoria educacional, Saviani (2001) situa a Pedagogia Tecnicista como materialização dos princípios da *Teoria do Capital Humano* na educação. A Pedagogia Tecnicista, a partir da organização racional dos meios, surge com estreito vínculo com a racionalidade, eficiência e a produtividade, com vistas à “[...] reordenação do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2001, p. 11). Nessa percepção, o trabalho pedagógico passa a ser sistematizado a exemplo do trabalho fabril, ou seja, “[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2001, p. 12).

Corroborando com os argumentos de Saviani (2001), Kuenzer e Machado (1984, p. 30) ratificam este entendimento e acrescentam que essa perspectiva representa uma forma de alinhamento da educação à perspectiva empresarial. Elas afirmam que a tecnologia educacional “[...] representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente”.

Portanto, no contexto educacional: a) os objetivos passam a ser operacionais, ou seja, podem ser avaliados e realimentados com vistas à eficiência; b) a instrução é programada; c) os recursos são fundamentais nessa concepção e passam a determinar os objetivos operacionais de ensino; d) a concepção comportamentalista de aprendizagem é entendida a partir da necessidade de modificação de comportamentos; e) a didática está centrada na

utilização de uma tecnologia educacional; e f) a avaliação é somativa e utilizada com a finalidade de controle.

Assim sendo, as diferenças de classe não tem relevância, o aluno pode ser recuperado, compensado. É tudo uma questão de usar o procedimento correto-racional, científico: fazer o diagnóstico, levantar o problema, selecionar os meios, desencadear o processo, avalia-lo e realimentá-lo (KUENZER; MACHADO, 1984, p. 49).

Em face a essa contingência, Kawamura (1990) ratifica o conceito de Kuenzer e Machado (1984), ao entender a Educação Tecnicista como proposta que atribui ênfase nos meios educacionais, principalmente equipamentos, materiais e processos tecnológicos, com vistas a fins pragmáticos que, segundo ela, tendem à finalidades econômicas.

A referida pesquisadora avança nessa discussão, no sentido de associar o Tecnicismo às necessidades do capitalismo monopolista, que intenciona formar o produtor, o consumidor e a mão de obra a partir dos princípios dessa lógica de produção. Neste viés, a educação em nível superior estaria restrita ao caráter técnico, de especificidade imediatista. As finalidades educativas seriam ditadas pelo mercado empresarial.

Na compreensão de Kawamura (1990), a perspectiva Tecnicista reconhece, na tecnologia educacional, a possibilidade de promover mudanças no comportamento dos alunos a partir de estímulos técnicos. Nesse sentido, essa autora destaca o investimento em recursos tecnológicos e programas educacionais desenvolvidos por empresas e a classe patronal, no sentido de imprimir, na formação, um caráter racional e massificado.

Os influxos dessa perspectiva na formação de professores são evidentes, pois prioriza a formação profissional estreitamente técnica. O programa está em destaque e o trabalho docente articula-se em torno de um trabalho segmentado, com referência em parâmetros técnicos e burocráticos.

Nessa mesma direção, Diniz-Pereira (2007, p. 243) discute que, na atualidade, “[...] há diferentes paradigmas que concorrem por posições hegemônicas no campo da formação docente: de um lado, aqueles baseados no modelo da racionalidade técnica e, por outro, aqueles baseados no modelo de Racionalidade Prática”. Tais modelos têm encontrado predominância nas políticas de formação docente, tanto no Brasil quanto no mundo. Como dito anteriormente, a Racionalidade Técnica volta-se para a formação com ênfase no caráter instrumental, na qual a prática seria a aplicação do conhecimento científico e, ao professor, caberia a tarefa passiva de aplicar recomendações dos teóricos e pesquisadores educacionais.

Outra epistemologia que tem informado a formação docente é a Epistemologia da Prática. Por reconhecermos que essa Epistemologia esteve predominantemente presente nas discussões acerca da formação docente no Brasil, aprofundaremos de modo mais detalhado essa abordagem.

A Epistemologia da Prática fundamenta-se nos princípios da competência. Entende a relação entre a teoria e a prática conforme um modelo de Racionalidade Prática, pragmática e *neotecnista*. “A ênfase está nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio dos conteúdos da Educação Básica, entendidos como competência e simetria invertida e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar, ação que é denominada de pesquisa pelas diretrizes” (CURADO SILVA, 2012, p. 12). Uma formação, nesses moldes, pode apenas servir para fortalecer os princípios da lógica capitalista de produtividade, eficiência e flexibilidade, e fomentar iniciativas individuais de caráter pragmático.

Quanto à percepção de Freitas (2011b) acerca deste neotecnismo, é possível constatar que há a retomada de princípios do Tecnicismo com novas bases, ou seja, a base passa a ser o pragmatismo; no entanto, assim como no Tecnicismo, descola a análise educacional de determinantes históricos.

A Epistemologia da Prática refere-se exatamente à ideia de que a resolução dos graves problemas educacionais, enfrentados pelo sistema público de ensino do País, adviria do aumento da capacidade do próprio educador, de refletir sobre sua própria prática docente e de promover transformações em seus processos de ensino e aprendizagem que, ao serem efetuados por si só, resolveriam os problemas educacionais do Brasil, ignorando e desconsiderando todos os demais fatores externos e estruturais que integram os dilemas educacionais do país (MOLINA, 2015, p. 132).

As pesquisas apresentadas por Helena Freitas (1999), em relação a essa epistemologia, demonstram que ela se constitui em uma tentativa de alinhar a formação às exigências da reestruturação produtiva de acumulação capitalista. No viés de formação pragmatista materializada em uma proposta *neotecnista* de formação, busca-se elevação dos níveis da qualidade de educação privilegiando a formação continuada, em detrimento da inicial.

No *neotecnismo*, a formação teórica do professor estaria subordinada aos *problemas concretos* do cotidiano escolar, entendidos aqui como a resolução de problemas práticos que emergem no cotidiano.

As correntes que advogam em favor de modelos práticos da formação também refutam a ideia de que a prática possa ser reduzida ao controle técnico e, como alternativa, sugerem

uma formação com base na reflexão com vistas à superação de desafios que surgem no cotidiano da escola.

Conforme discutido na subseção anterior, as reformas educacionais pelas quais o Brasil vem passando, nas últimas décadas, indicam uma forte reorientação da formação de professores aos interesses do capital, principalmente de organismos internacionais. Os desdobramentos dessa perspectiva, na formação de professores, é uma forte tendência a essa epistemologia voltada à formação do professor reflexivo, com a premissa de que é possível “[...] uma análise sistemática que o professor empreende sobre sua prática que contribui para a qualidade do ensino e da aprendizagem” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2008, p. 155). Tal tendência recai sobre uma Epistemologia da Prática, na qual “[...] a escola e não a universidade seria o *locus* ideal de formação: estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição de boa formação” (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p. 19).

São vários pesquisadores, tanto no âmbito nacional quanto internacional, que sustentam essa Epistemologia da Prática na formação docente, situando o professor como profissional reflexivo. Nessa base epistemológica, destacam-se as pesquisas de Schön (2000), Zeichner (1998; 2008), Tardif (2002) e Stenhouse (1987) Vaillant e Garcia (2012), que alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor e o conhecimento advindo da prática.

Os referidos autores referem-se a uma abordagem que pressupõe os saberes docentes, atribuindo ampla ênfase nos saberes da experiência e, em síntese, defendem que o professor deve refletir e pesquisar os problemas que emergem na imediatez do cotidiano. Para isso, eles precisam desenvolver um conjunto de competências para aprimorar sua prática e, nela, constituir sua identidade docente.

Donald Schön (2000), amplamente influenciado por Dewey, propõe que a formação profissional docente deva ser baseada em uma epistemologia cuja ênfase da formação recai sobre a prática, pela reflexão e problematização sobre o cotidiano da atividade laboral. O ensino é centrado no aprender a fazer e a aprendizagem é focada no aprender a aprender. Para ele, a competência e talento profissional são adquiridos, principalmente, pela reflexão na ação; reflexão sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

A forma mediante a qual Schön assume o ato de conhecer evidencia a centralidade no conhecimento tácito, que o sujeito adquire na ação, como ato espontâneo (*conhecer na ação*), como ponto de partida para a reflexão posterior. Ao refletir sobre a ação, o indivíduo seria capaz de pensar retrospectivamente e, a partir deste ato reflexivo, redirecionar as próximas

ações. “A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33).

São vários os limites dessa perspectiva de pesquisa, entre as quais se pretende discutir três: atribuir o lugar da formação docente na prática do cotidiano, deslocando o papel fundamental da universidade; ênfase no currículo de formação no componente prático e das situações incertas do cotidiano da profissão; e assumir o saber fazer decorrente de uma prática reflexiva, que se aproxima de uma formação pragmática.

O equívoco de Schön (2000), ao propor a formação na prática, é que há o risco de atribuir a centralidade na formação do indivíduo ao senso comum, à imediaticidade do cotidiano. Gramsci (1978), em relação a isso, situa o senso comum destacando suas características difusas, dispersas, presas na aparência dos fenômenos.

Ainda no âmbito da crítica a essa vertente, Curado Silva (2008) acrescenta que, por se firmar na prática que emerge da ação, essa proposta é limitada, por não apreender o fenômeno em sua totalidade, restringindo-se à aparência dos fenômenos. Situando a Educação do Campo nessa discussão, Molina (2014a) reconhece que a compreensão do fenômeno da totalidade, na formação de professores do campo, é um desafio fundamental, pois permite que a escola altere não somente a forma como lida com a produção do conhecimento, mas, principalmente, avançar no projeto de transformação social.

Além de Schön, Zeichner (1998; 2008) posiciona-se em favor de uma epistemologia da prática a partir de uma atitude reflexiva. Zeichner propõe-se a discutir a dicotomia existente entre a pesquisa realizada na academia e a pesquisa realizada por professores no ambiente escolar. Para ele, há um hiato entre essas duas formas de conceber a pesquisa que precisa ser superado. Assim, tece críticas à visão que valoriza em demasia as pesquisas acadêmicas e que desvaloriza aquelas que são produzidas pelos professores. O referido pesquisador identifica que “[...] é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa conduzida por pesquisadores fora da sala de aula” (ZEICHNER, 1998, p. 209).

Os pressupostos defendidos por Zeichner (1998) apontam para uma direção de formação de professores alinhada a um viés desenvolvimentista e de reconstrução social como possibilidade de concretizar a formação de um professor reflexivo. A reflexão, para este autor, ocorre diante do contexto social e político da escola, com vistas a contribuir com princípios de igualdade, éticos e de justiça social, tanto na escola quanto na sociedade.

Por valorizar demasiadamente a produção de saberes do professor em seu cotidiano, Zeichner (1998) desloca da universidade para o professor, como prático-reflexivo, a

incumbência de produzir teorias e práticas para o avanço da qualidade do ensino. A prática do professor é ponto de partida para a realização da pesquisa-ação (CURADO SILVA, 2008). Essa visão corrobora um saber construído na prática, é divergente da proposta de Gramsci (1978), ao situar que o trabalho científico deve ser objetivo, passível de análise por todos os homens e que supera o ponto de vista meramente individual ou particular de um determinado grupo.

Criticando a compreensão apresentada acima, Curado Silva (2008) identifica limites consideráveis nessa proposição de investigação que está alicerçada somente na/pela prática, pois a pesquisa tanto surge na prática quanto restringe a ela sua finalidade. Distancia-se de uma compreensão social, política e científico-acadêmica e, além disso, priva os sujeitos em formação da compreensão da totalidade, pois pressupõe que uma possível emancipação poderia emergir a partir do senso comum, do conhecimento imediato.

Na mesma epistemologia da prática, porém com outras contribuições, Tardif tem sido considerado uma referência no que se refere a essa abordagem epistemológica para a formação de professores. Seus estudos ratificam a necessidade de valorização da experiência profissional, para a qual o professor mobiliza uma diversidade de saberes, entre os quais o conhecimento prático é amplamente valorizado. Tardif (2002) situa o saber docente no âmbito individual e social, no sentido de ser um saber elaborado no/pelo trabalho e, por isso, a origem desse saber é caracterizada pela pluralidade e heterogeneidade. Estes saberes envolvem “[...] no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18). Isso significa que esses saberes são de ordem disciplinar, curricular, profissional e experiencial.

No arcabouço teórico proposto por Tardif (2002) há uma heterogeneidade de saberes (saberes da formação profissional; saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais). No entanto, considerando que o saber deve estar a serviço do trabalho, é a prática que fornece elementos para que o professor possa solucionar os problemas do cotidiano. O professor é “[...] produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2002, p. 17), são os saberes da experiência, do cotidiano que constituem a base da competência profissional, a teoria está implícita na prática.

Divergente dessa visão, de que a teoria estaria implícita na prática, Gramsci (1978) apresenta elementos que distinguem a teoria (o trabalho científico) da prática (senso comum). Para ele, o trabalho científico elabora princípios com base em procedimentos de

experimentação e verificação, e apresenta o conhecimento comum aos homens, “[...] que todos os homens podem verificar da mesma maneira, independentemente uns dos outros, por que foram observadas igualmente as condições técnicas de verificação” (GRAMSCI, 1978, p. 69).

Para Gramsci (1978, p. 69), o senso comum tem seu valor; no entanto, é marcado pela objetividade do real e, por isso, é passível de equívocos que impedem o estabelecimento de “[...] nexos reais de causa e efeito”. Destacamos que o referido autor não pretende colocar a ciência como uma concepção de mundo por excelência; pelo contrário, ela não é neutra e revestida de ideologia. Gramsci (1978) argumenta, ainda, que uma filosofia da práxis é aquela que, de maneira crítica, sinaliza para a superação do senso comum, do pensamento concreto existente, buscando tornar crítica tal atividade.

Outro pesquisador que tem sido cooptado pelos defensores de uma Epistemologia da Prática é Stenhouse (1987). Ele é visto como um precursor de estudos voltados para a melhoria do processo de ensino a partir do papel ativo dos docentes engajados na investigação do currículo e da prática educativa. Nessa direção, os professores, ao pesquisar o currículo, devem estar imersos nas práticas cotidianas e nelas devem desenvolver novas formas de ajustar o tal currículo à sua realidade.

A pesquisa, para ele, é vista como forma de fornecer elementos para que o professor possa dirimir os impasses e problemas que emergem no cotidiano da prática. A abordagem de Stenhouse (1987) sugere que os professores aprimoram suas práticas por meio da reflexão na ação e, para isso, a investigação de um problema prático proporcionaria mudanças significativas no processo de ensino. A pesquisa feita pelo professor é conduzida pelo senso crítico desse profissional e orientada pelo caráter utilitarista que ela pode trazer ao aprimoramento da prática, ou seja, a pesquisa como instrumento que possibilita o aprimoramento da prática.

Entre os limites dessa maneira de conceber a pesquisa, destaca-se o fato de ela ter viés individual, “[...] cujas mudanças passam por um posicionamento individual no qual a pessoa toma atitudes e ‘contamina’ os outros à sua volta, provocando um círculo de mudanças, reforçando a perspectiva humanista que norteia sua obra” (CURADO SILVA, 2008, p. 97, grifo do autor). Oposta a essa visão é a de Gramsci (1978, p. 38), para quem a criação de uma nova cultura não ocorre no âmbito das descobertas individuais, mas significa ser “[...] consciente de que sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural”.

Antes de finalizar esta seção, apresentamos a especificidade do trabalho docente conforme Roldão (2007), no sentido de ampliar nossa compreensão além dessas epistemologias que restringem a formação docente ao caráter meramente teórico, técnico e prático. Para ela, a função docente assume uma dupla transitividade: como ato de ensinar (fazer aprender) algo a alguém, ou seja, uma ação intencional, pautada no domínio de um saber proveniente, tanto do saber formal, quanto experiencial. “Saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular” (ROLDÃO, 2007, p. 102).

A referida pesquisadora pressupõe, assim, um sólido domínio, tanto do saber científico quanto técnico-didático. Essa ação não ocorre descolada de uma postura meta-analítica, questionadora e interpretativa. Além disso, apresenta elementos que apontam para a compreensão dos aspectos que distinguem o conhecimento profissional docente: o conhecimento profissional docente deve conduzi-lo à transformação de conteúdos científicos, articulados a conteúdos pedagógicos e didáticos, que promovam uma ação transformadora.

[...] um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento [...]. Esta capacidade de agregação implica necessariamente que cada um desses componentes tenha sido previamente apropriada com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Até aqui, discutimos que a Epistemologia da Prática agrega um conjunto de abordagens que se fixam no esforço por centralizar, no professor, a responsabilidade pelo ensino e pela sua prática em uma perspectiva individualista. Para Curado Silva (2008), a Epistemologia da Prática conduz o trabalho docente à desprofissionalização; retira o viés crítico da formação docente; esvazia o seu caráter emancipador e limita um projeto de emancipação humana.

Na próxima seção discutimos a existência de uma epistemologia oposta às apresentadas anteriormente, que se posiciona na necessidade de unidade entre teoria e prática na perspectiva da transformação dos sujeitos, visando à emancipação humana e à transformação social. Nessa perspectiva, a educação é vista como prática social e está vinculada à compreensão e transformação da realidade em favor dos objetivos da classe trabalhadora.

## 2.4 A práxis emancipadora como categoria central na formação humana

Nas seções anteriores discutimos a existência de direcionamentos epistemológicos em disputa pela formação de professores. Nesta etapa pretendemos situar o conceito de Práxis e a Epistemologia da Práxis, em uma perspectiva crítico-emancipadora. Entendemos que este é um pilar na constituição de uma proposta formativa alinhada à possibilidade de transformação da forma escolar, na perspectiva contra-hegemônica à lógica vigente.

De início, convém ressaltar, conforme nos recorda Helena Freitas (1999) que, desde 1983, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) assume uma postura oposta à Epistemologia da Prática e, em outra direção, investe esforços na reestruturação dos cursos de Ensino Superior dando ênfase a uma concepção sócio-histórica de educador.

Faz parte também dessa trajetória na luta pela formação a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, que contemple de forma prioritária, no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes (H. FREITAS, 1999, p. 19).

Nessa proposta que busca a transformação para uma nova forma de educação, certas ações são urgentes e necessárias. Helena Freitas (2007) destaca algumas ações:

[...] as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais; da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a democratização das funções diretivas escolares; a implementação da escola integral; a redução do número de alunos por sala na Educação Básica; a reorganização dos currículos, atendendo às necessidades sociais e acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo; o estudo e a avaliação das experiências de organização da escola por ciclos de formação [...] (H. FREITAS 2007, p. 1222).

A essas questões apresentadas, acrescenta-se a necessidade de pleno desenvolvimento do trabalho educativo, que vai muito além da mera capacitação para a prática em sala de aula. Pelo contrário, reúne ações de melhorias da própria qualidade da educação e das condições de trabalho docente (salário, formação continuada, plano de carreira, fortalecimento coletivo etc.).

Diante dessa contextualização, situamos a práxis como uma categoria estruturante na filosofia marxista, pois ela se constitui como importante *critério de validação da verdade*. Está voltada para a ideia de compreensão e transformação da realidade. Há ruptura, tanto com

uma perspectiva idealista de mundo, na qual os objetos são explicados pela consciência, quanto com o materialismo metafísico (o conhecimento reflete o mundo exterior) (NORONHA, 2010). Com base nessas premissas, adiante discutimos a práxis a partir dos seguintes elementos: concepção de práxis; concepção de sujeito; a relação teoria e prática; concepção de realidade e o vínculo entre práxis e transformação social e da forma escolar

- **Concepção de práxis**

Etimologicamente, o conceito de práxis tem origem do verbo latino *pattin*, cujo significado aponta para a ideia de *ação com um fim em si mesma*, um agir cujo resultado não cria um objeto alheio ao sujeito ou à sua atividade. Assim, podemos entender a teoria e a prática como uma relação de unicidade, dinâmica que agrega tanto o pensar quanto o fazer em uma mesma ação, ou seja, a teoria e prática como dois polos que se unem e relacionam entre si. A unicidade estabelecida entre a teoria e a prática se materializa na ação humana que vê, no trabalho, a possibilidade tanto de transformação da natureza quanto do próprio homem (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2010).

Nessa visão, a práxis seria entendida como atividade social consciente dirigida a determinado fim. Na concepção de Marx e Engels (2009), identificamos a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem.

Corroborando com essa ideia, Sánchez-Gamboa (2010) afirma que essa relação de unicidade entre teoria e prática ancora-se na produção coletiva da humanidade, que é histórica em cada indivíduo, ou seja, o trabalho. A dimensão ontológica do ser social pressupõe a ação do homem sobre a natureza em um processo dinâmico de transformação mútua, tanto da natureza quanto da essência humana. Não obstante, o trabalho alienador tende a separar a teoria da prática, da mesma forma como separa o trabalho material e o trabalho intelectual.

A práxis está a serviço da transformação das relações sociais. É atividade social consciente dirigida a um fim, mediada pelo trabalho. Atividade por meio da qual o homem modifica a natureza, se modifica e modifica os outros homens, consistindo, pois, em uma atividade social e não individual (LUKÁCS, 1978).

Destarte, em uma compreensão dialética, a práxis apresenta-se a partir dos conflitos entre dois polos (teoria e prática) em uma mesma unidade. Explicado de outra forma, “[...] numa inter-relação de forças e tensões em que uma se constitui na antítese da outra (...) a unidade dinâmica e contraditória entre teoria e prática se denomina práxis” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2010, p. 10).

Marx e Engels (2009) concebem a práxis como atividade humana real, efetiva e transformadora que, em sua forma radical, é justamente a revolução. Pressupõe a necessidade radical do conhecimento de uma realidade pela elevação dos níveis de consciência e uma ação que recupere a unidade da teoria e da prática (VÁZQUEZ, 2011).

Em direção convergente, Vázquez (2011) argumenta em favor de uma filosofia que seja coerente com essa concepção de práxis: “Se a realidade deve ser mudada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 113). Isso significa que a filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, na medida em que deixa de ser algo meramente teórico e se coloca a serviço da transformação das relações sociais, pode situar-se no campo da práxis revolucionária.

Apoiamo-nos em Gramsci (1978, p. 18) para afirmar que se trata de uma filosofia ancorada na crítica, que busca superar o pensamento vigente, ou seja, uma crítica ao senso comum, e busca por “[...] inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente”. Isso significa que uma filosofia coerente com a perspectiva revolucionária torna-se consciência, fundamento teórico e seu instrumento (VÁZQUEZ, 2011, p. 111).

A contribuição de Markovic (1968, p. 17) a essa discussão está no fato de este autor caracterizar a filosofia marxista como aquela que não toma como ponto de partida nem o objeto nem o sujeito abstrato, mas “[...] a atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados”. Nessa atividade prática, o homem é visto como ser ativo e criador.

Este é um movimento que se materializa no ato intencional que aspira a libertação humana. Há, deste modo, a necessidade de um conhecimento que promova intelectualmente o homem e o conduza do senso comum a uma consciência filosófica de transformação e, portanto, revolucionária.

O arcabouço teórico de Kosik (1989) relaciona o conceito de práxis vinculado à realidade humano-social, como oposta à visão de pseudoconcreticidade. Entende este conceito aproximando-o do ser humano como ser ontocriativo, como ser que “[...] cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)” (KOSIK, 1989, p. 222), isso significa que é produto da ação humana que elabora a realidade na qual vive e, na medida em que cria a realidade, também a compreende. Assim, o homem construído nessa perspectiva é capaz de compreender os fenômenos além de sua aparência, na totalidade, reconhecendo-se como parte deste todo.

- **Os sujeitos históricos:**

A perspectiva da práxis lança, sobre os sujeitos, uma compreensão que considera sua dimensão concreta e historicamente situada, isso significa que não são passivos diante do movimento do real, mas um ser histórico e social que atua na realidade material para transformá-la de acordo com um fim. Trata-se de um ser humano que se objetiva, e nessa objetivação relaciona-se com outros homens em um ato de autoprodução; produz o mundo a sua volta e busca satisfazer suas necessidades, que são situadas no conjunto das relações sociais (VÁZQUEZ, 2011; KOSIK, 1989).

Recorremos às contribuições de Marx e Engels (2009) que, em sua obra, interessam-se pelos indivíduos reais e como eles são. Até-m-se à maneira como eles produzem materialmente a vida e desenvolvem suas atividades sob determinados limites históricos e sociais. Além disso, busca apreender as relações concretas entre o sujeito e o objeto e parte das atividades concretas, as condições materiais historicamente determinadas.

Gramsci (2001), ao discutir o conceito de sujeitos como intelectuais, afirma que cada grupo social possui sua categoria de intelectuais, ou seja, forja seus intelectuais orgânicos, no plano político, econômico e social com vistas a organizar a massa dos homens.

Para Markovic (1968), a concepção de práxis implica que o conceito de sujeito seja ressignificado: um sujeito criativo que realiza uma atividade consciente e dirigida a um objetivo. Este sujeito é consciente tanto de si quanto da natureza, engajado na prática de elaboração, interpretação e antecipação de acontecimentos. Destarte, o sujeito é visto como um ser social, consciente, que se apropria dos objetos exteriores a si e que a modela de acordo com os próprios pensamentos, valores e representações. É importante acrescentar que o homem é o motor da história, não o homem individualmente, mas coletivamente, como classe a partir da consciência da própria situação.

O educador, nessa visão, é sujeito protagonista, comprometido com a construção de um novo projeto social e, por isso, deve ter garantida uma sólida formação durante seu percurso formativo. Tal formação deve abranger não somente aspectos da organização do trabalho pedagógico, também “[...] fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo” (MOLINA, 2015, p. 133). É nessa proposta que se pretende formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, que possam fortalecer a luta do campesinato na resistência e permanência no campo.

- **A relação teoria e prática**

Por considerarmos imprescindível a visão de unidade em relação à teoria e a prática, na práxis, retomamos a discussão dessa categoria. Marx e Engels (2009) concebem a práxis como atividade humana real materializada na perspectiva da transformação/ revolução. A práxis é, portanto, uma atividade na qual a teoria é indissociável da prática (VÁZQUEZ, 2011). A unidade entre a teoria e a prática implica uma oposição e autonomia relativa entre elas e, ao mesmo tempo, indissociabilidade. Deste modo, a unidade se materializa na própria prática. Sendo assim, a práxis é uma atividade teórico-prática na qual há uma dimensão ideal, teórica, que guia e molda a ação do homem que, somente por uma possibilidade de abstração poderia separar-se da dimensão prática e material.

Dentre os elementos acima referidos, Vázquez (2011) acrescenta a essa compreensão sobre a práxis a ideia de que, ao mesmo tempo em que é atividade real, objetiva, também é ideal, subjetiva e consciente. A práxis entende a relação entre teoria e prática em uma perspectiva de unidade indissociável com distinção e relativa autonomia (VÁZQUEZ, 2011). O referido autor entende que ela contém duas importantes dimensões: o ato de conhecer (atividade teórica) e o ato de transformar (atividade prática). Fora dessa relação indissociável, há uma atividade teórica distante de uma atividade prática; por outro lado, uma atividade puramente prática, sem fundamentos nos conhecimentos que a subsidia.

Nesse entendimento, a realidade tem o potencial de alterar a teoria e vice-versa. Em outras palavras, nessa unicidade entre a teoria e a prática, a verdade que está no âmbito da aparência do fenômeno, como verdade prática, transforma-se em verdade teórica, no âmbito do conhecimento. Essa articulação ocorre na mediação entre o particular e o universal (NORONHA, 2010).

A partir de sua atividade prática que o sujeito de um mundo, cuja forma está fundada na *coisa em si*, avança em uma compreensão do mundo pautada na visão das *coisas para si*. Isso implica na superação da realidade imediata (práxis fetichizada) e alcançar as múltiplas determinações históricas do fenômeno; ou dito de outra maneira, a passar do concreto empírico ao concreto pensado, ao conhecimento da *coisa em si* (NORONHA, 2010).

A práxis se constitui em uma perspectiva que supera a dimensão teórica, “[...] mas como atividade real, transformadora do mundo. Já não se trata da teoria que se vê a si mesma como práxis, enquanto crítica do real que por si só transforma o real, nem como filosofia da ação, entendida como teoria que traça os fins que a prática deve aplicar” (VÁZQUEZ, 2011, p. 112).

É importante destacar que há uma relação de unidade entre teoria e prática; porém, não de identidade entre elas, e isso permite entendermos como processos com relativa autonomia, na qual a prática é critério de verdade, são fundamento e finalidade da teoria (VÁZQUEZ, 2011).

- **Visão da realidade**

Outro aspecto que consideramos importante discutir, ao nos referirmos à práxis revolucionária, refere-se à visão da realidade. Dialogamos com Paiter (2017) e Brick (2017), para quem a visão de realidade deve ser um desdobramento da percepção do sujeito como um ser histórico, capaz de construir sua história e mudar a realidade a partir de uma elevada compreensão das contradições, injustiças, tensões, tramas, conflitos e contradições presentes nela.

Tal realidade nada tem de estática, imutável e acabada. A realidade está imersa em um movimento dialético, de transformação e, portanto, compreendê-la em seu movimento real envolve um processo de “[...] concretização, dinâmico e mútuo entre todo-parte, fenômeno-essência, totalidade-contradições e, nesse processo, os conceitos entram em movimento recíproco elucidando um ao outro, permitindo alcançar a concreticidade” (BRICK, 2017, p. 117).

No tocante ao conceito de pseudoconcreticidade, Kosik (1989) o situa como elemento que se integra à vida humana, em um sentido prático que “[...] penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 1989, p. 15). Neste viés, a pseudoconcreticidade seria representar um contexto unilateral, fragmentário dos indivíduos, e revela uma visão errônea da realidade, na medida em que distancia o sujeito da compreensão do ambiente material e da esfera espiritual da realidade. Em outras palavras, está situada no âmbito da aparência dos fenômenos, na superfície, revelando, assim, uma práxis fetichizada dos homens.

Não obstante, Kosik (1989) reconhece que a essência não se manifesta explicitamente, assim como acontece com os fenômenos, e precisa ser alcançada mediante um processo científico e filosófico de análise. “O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com as simples e também abstratas representações, tem que destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (KOSIK, 1989, p. 20). Isso significa que a lei do fenômeno não se expressa na aparência, mas por trás dela, na essência. A superação da visão fetichizada, reificada e ideal, ocorreria por meio de uma perspectiva dialética de compreensão

da realidade, o que somente pode ser alcançado se analisada na perspectiva de uma práxis revolucionária.

No quadro a seguir apresentamos alguns elementos que diferenciam uma pseudoconcreticidade e a concreticidade.

Quadro 4– Pseudoconcreticidade x concreticidade

Pseudoconcreticidade	Concreticidade
Práxis utilitária cotidiana	Práxis revolucionária da humanidade
Pensamento acriticamente reflexivo	Pensamento dialético
Práxis unilateral, fetichizada	Práxis social da humanidade
Práxis fragmentária dos indivíduos – Existência autônoma dos produtos do homem	Unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura
O fenômeno indica a essência	Aparência e essência não coincidem
Caráter imediato	Caráter mediato
Realidade natural	Realidade humano-social
Verdade é predestinada, pronta e acabada	A verdade devém – é alcançável

Fonte: elaboração própria do autor com base nos estudos de Kosik (1989)

Na superação da pseudoconcreticidade, a visão de existência de uma realidade natural é substituída pela visão de que a realidade é humano-social, na qual “[...] as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social” (KOSIK, 1989, p. 23).

- **Práxis e transformação**

A elaboração teórica de Vázquez (2011), Kosik (1989), Marx e Engels (2009) e Gramsci (2001) remete a uma perspectiva vinculando o conceito de práxis e transformação, ou seja, a transformação da natureza mediante o trabalho humano, a transformação do próprio ser humano e, conseqüentemente, a prática revolucionária (luta pela transformação da sociedade mediante a ação humana).

O registro teórico feito por Saviani (2011, p. 101), sobre o que vem a ser transformação, revela o entendimento deste termo como algo próximo à ideia de movimento, alteração, mudança na essência. Isso significa que “[...] transformação significa o ato de mudar a forma [...] transformação é a mudança que incide obre a própria substância das coisas às quais se refere”.

Marx e Engels (2009, p. 42) ajudam a avançar nessa discussão, na medida em que defendem que a compreensão dos fenômenos, em sua totalidade, deve ser compreendida à luz de uma consciência revolucionária. Isso exige que uma transformação massiva nos homens, na perspectiva da transformação social, materializa-se em um movimento da práxis que conduz à revolução. Assim, a

[...] revolução, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade (MARX; ENGELS, 2009, p. 42).

O protagonista dessa práxis revolucionária é o proletariado, quando engajado em um projeto emancipador/libertador da humanidade. “É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 120).

Essa compreensão acerca das diferentes epistemologias e, especificamente, sobre princípios que orientam a Epistemologia da Práxis, ajuda a avançar na discussão sobre a formação de professores. Noronha (2010, p. 5) tece aproximações com a práxis educativa transformadora, ou seja, “[...] possíveis articulações entre epistemologia e formação de professores tendo como mediação a categoria práxis”.

A referida autora parte da premissa de que sem fundamentação teórica e epistemológica é impossível, ao professor, estabelecer as mediações histórica, social, cultural e ética que articulam o senso comum e os conhecimentos científicos.

Somente a dimensão teórico-epistemológica confere ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica e didática, no que se refere à organização do currículo como síntese entre os conhecimentos dos alunos e das práticas sociais mais amplas e o conhecimento científico sistematizado (NORONHA, 2010, p. 6).

As colocações de Noronha (2010) conduzem a uma compreensão da práxis como categoria essencial para a construção de uma proposta de formação do educador. Tal práxis implica não somente na compreensão do mundo, mas orienta a sua transformação. A práxis, entendida como critério de verdade “[...] introduz uma ruptura tanto com o idealismo quanto com o empirismo” (NORONHA, 2010, p. 10).

A práxis deve ser compreendida, não como qualquer atividade, mas como atividade social dirigida a um fim mediada pelo próprio trabalho por meio do qual o homem modifica a natureza, se modifica e modifica os outros homens, consistindo, pois em uma atividade social e não individual (NORONHA, 2010, p. 10-11).

Este aspecto relacionado à práxis é bastante explorado nos estudos realizados por Noronha (2010), que considera a percepção de um sujeito histórico, que age sobre um objeto, construindo-o e, ao mesmo tempo, sendo construído nessa interação, constituindo ser social que age no mundo com vistas a transformá-lo.

O projeto de formação que se tem buscado para a Educação do Campo caminha em direção a este entendimento sobre a Epistemologia da Práxis, pois, desde o seu surgimento, contou com o protagonismo dos movimentos sociais e tem buscado constituir uma proposta emancipadora e humanizadora dos indivíduos.

## **2.5 Educação do Campo: um constructo histórico e social que projeta a LEdoC no Brasil**

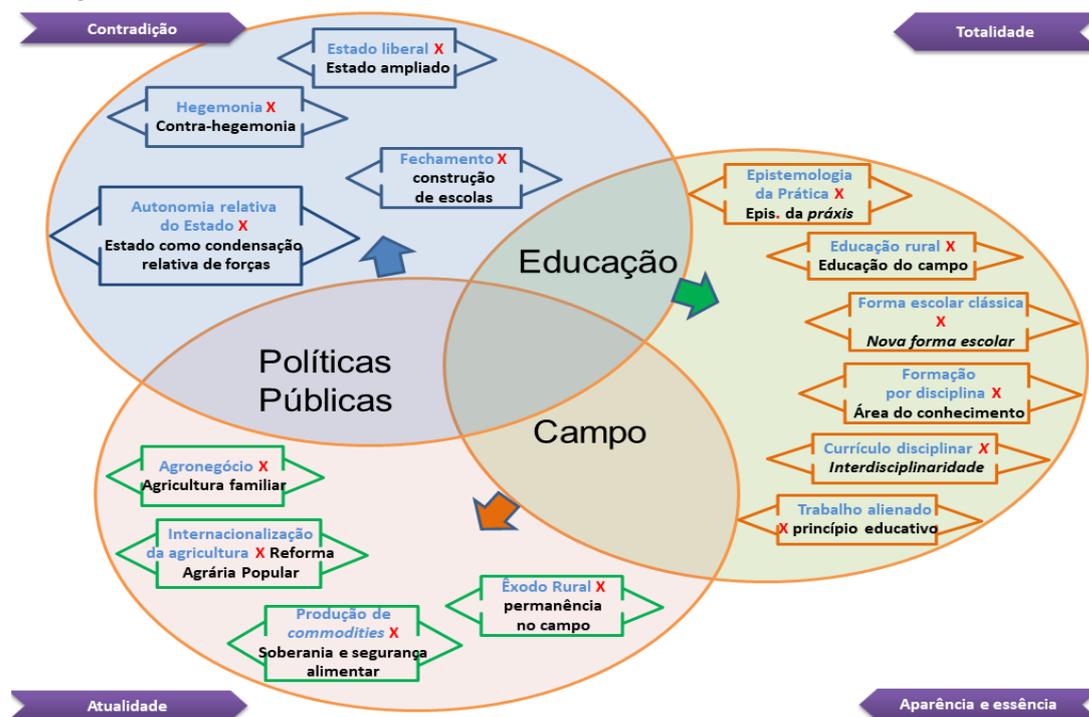
Hodiernamente, os coletivos organizados do campo vêm construindo uma proposta de resistência às concepções hegemônicas de educação difundidas pela lógica do capital. Esse movimento histórico abre caminhos para a construção da concepção de Escola do Campo, que “[...] faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Em que pese destacar, historicamente, várias ações dos coletivos organizados em prol da Educação do Campo vêm sendo discutidas, no sentido de projetar a forma escolar que os movimentos sociais camponeses almejam. Ressaltamos o protagonismo do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, ao longo de 35 anos, vem construindo a proposta de uma Educação do/no Campo, e constituindo uma ampla experiência educacional de resistência aos modelos hegemônicos de formação.

A premissa que trazemos nesta subseção é a de que a Educação do Campo é compreendida mais claramente se vista sobre a tríade *Educação, Campo e Políticas Públicas* (CALDART, 2012), construída e fortalecida ao longo da sua trajetória histórica e que se cravou na memória brasileira como uma categoria histórica, pelo seu projeto social e educativo. Destacamos que os elementos dessa tríade não podem ser compreendidos separados entre si, nem descoladas da realidade social dos sujeitos e de sua história. Pelo contrário, há entre eles uma relação dinâmica e não podem ser discutidos separadamente, senão a partir de categorias do Materialismo Histórico-Dialético (Contradição, totalidade, aparência e essência e totalidade) presentes em cada um destes eixos, conforme elucidamos no esquema a seguir.

O esquema síntese que apresentamos resume a nossa perspectiva para compreender os eixos da tríade estruturante. A abordagem e reflexão que propomos não têm a intenção de esgotar todas as contradições presentes nos eixos da tríade, mas representa o propósito de compreender o fenômeno da Educação do Campo de maneira integrada, em sua totalidade.

Figura 12 – Contradições abordadas na tríade conceitual *Campo, Políticas Públicas e Educação*



Fonte: Elaboração própria (2017).

O panorama detalhado do constructo histórico da Educação do Campo e a maneira como os coletivos organizados do campo chegam à proposição de uma Licenciatura, com matrizes que incorporam as experiências teóricas e práticas dos sujeitos camponeses, pode ser encontrada nas produções de Souza (2006), Santos (2009), Carvalho (2011), Arroyo e Fernandes (1999), Fernandes (1999), Molina (2015), Molina e Sá (2011) e Caldart (2011a; 2012).

Na esteira deste processo histórico, destacamos que em 1997, a partir do *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA*, aconteceram as primeiras discussões dessa proposta de Educação, que teve na *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, em 1998, seu batismo.

Em abril de 1998, o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*, o PRONERA foi instituído. Além de legitimar a proposta de educação no contexto da Reforma Agrária, ampliou a relação entre Governo, Universidades e Movimentos sociais do Campo. A principal finalidade foi o fortalecimento da educação nos projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, com uma metodologia alinhada às especificidades do campo (SANTOS, 2009). Este programa representou, para a Educação do Campo, condição primordial para a proposição de uma política educacional, a partir do campo, com potencialidade de firmar um

novo paradigma educacional, com desdobramentos significativos na vida dos sujeitos que nele vivem.

A par do que a história desvela, Santos (2009), em suas pesquisas e análises acerca do envolvimento dos movimentos sociais e seu protagonismo na criação de programas governamentais direcionados para a Educação do Campo, destaca o *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO*<sup>3</sup> como importante conquista da classe trabalhadora do campo. Santos (2009) também ressalta que o surgimento do PROCAMPO não foi um dispositivo legal alcançado de maneira isolada. Pelo contrário, ele foi forjado como reflexo de várias ações que foram ocorrendo no país nas últimas décadas.

Outro fato que merece destaque foi a elaboração das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, em 2002 que, nas palavras de Fernandes (2011, p. 137), representou um avanço “[...] na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”. Em 2004, a *II Conferência Nacional de Educação do Campo* reafirmou a necessidade de pressionar o Estado, no sentido de garantir a universalização real do direito à educação.

O *Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC* foi criado em substituição ao movimento de *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, criada a partir da I CNEC. Carvalho (2011) recorda a criação do FONEC em 2010, com a finalidade de crítica permanente às políticas públicas de Educação do Campo, “[...] bem como a correspondente ação política com vistas à implementação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo” (CARVALHO, 2011, p. 102).

O surgimento e expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) ocorre no bojo dessa construção histórica e resgata, no percurso de consolidação de seus fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais, as contribuições destes movimentos sociais e coletivos organizados em prol da Educação do Campo.

Nestes termos, Caldart (2011a, p. 134) apresenta quatro grandes desafios e compromissos que a LEdoC tem: a) formar educadores para um projeto de escola que está em construção e que tenha “[...] vínculo orgânico com as escolas do campo e com os movimentos sociais”; b) garantir que os estudantes possam compreender e analisar criticamente os dilemas

---

<sup>3</sup> O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), instituído pela Portaria nº 1.374, de 02/06/2003, visando a articular ações entre O MEC e a Educação do campo, tornou-se uma Política Pública por meio do Decreto nº 7.352 de 04/11/2010. Tal programa inicia com as articulações da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (BRITO, 2017).

enfrentados pelo trabalhador do campo, principalmente os relacionados ao modo de produção capitalista, em oposição à agricultura familiar, que é não somente uma forma de resistência, mas a possibilidade de uma forma produtiva que levará ao desenvolvimento do país; c) o terceiro desafio é alinhar a proposta educativa à necessidade de formação integral do sujeito, ou seja, não apenas em seu aspecto cognitivo, mas social, cultural, estético, político etc., sem perder de vista o compromisso com a profissionalização docente; d) o quarto desafio refere-se ao exercício da práxis dentro do próprio curso. Isso significa que a própria vivência dos educadores em formação espelha o projeto de escola que espera para o campo: as situações concretas do processo educativo.

A Universidade de Brasília, e outras três universidades públicas brasileiras (UFMG, UnB, UFBA e UFS), protagonizou a experiência-piloto com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O início foi em 2007, tendo como objeto a escola básica do campo, enfatizando a organização do trabalho pedagógico direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (UnB-PPP, 2009). Essa proposta formativa reconhece a necessidade de vincular a formação aos processos reais vivenciados pelos sujeitos e a transformação social, aproximando a escola da vida, da produção material e dos sujeitos em suas relações sociais (MOLINA; SÁ, 2011).

No percurso histórico, em 2008-2009, com essas experiências piloto em andamento, o Ministério da Educação, a partir de novos editais, contribui com a expansão do curso para outras universidades, passando a ser oferecidos cursos nessa área em 32 universidades e Institutos Federais de Educação. Em 2012, a partir do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo – a LEdoC, houve a ampliação de 600 vagas direcionadas a docentes da Educação Superior para atuarem na referida licenciatura, que passou a ser ofertada em 44 instituições de Educação Superior públicas, distribuídos nas cinco regiões brasileiras (MOLINA, 2017a; MOLINA; MARTINS, 2019).

Considerando estes aspectos, Caldart (2011a) situa um aspecto bastante peculiar e evidente na proposta da Licenciatura em Educação do Campo, que é a formação para a docência por área do conhecimento. Para ela, a formação por área não é um fim em si mesma, mas um meio para favorecer “[...] um projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existente sobre o âmbito da EdoC e especialmente dos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2011a, p. 129).

O perfil de entrada do sujeito que se pretende formar pela Licenciatura em Educação do Campo é amplamente específico e prioriza a organização de turmas específicas. Essas são constituídas a partir das necessidades identificadas tanto pelas Universidades quanto por outras parcerias envolvidas, com vistas a formar os sujeitos que vivem no campo brasileiro e também os que atuam no fortalecimento das comunidades camponesas. Há, no perfil de entrada, estreita relação com o que Arroyo (2013; 2017) defende acerca das identidades que são silenciadas no currículo das universidades. Para este autor, as identidades e experiências sociais dos sujeitos devem ser amplamente consideradas no currículo; caso contrário, a exclusão curricular ratificaria a exclusão no campo social, político, econômico, cultural e intelectual.

A concepção de educação prescrita na matriz curricular do curso dialoga com a perspectiva de uma formação omnilateral, buscando levar em consideração todas as dimensões da formação humana, ou seja, não somente uma dimensão intelectual, cognitiva, também cultural, política, corpórea, afetiva, estética, psicossocial, lúdica, etc. Nessa direção, uma matriz educativa multidimensional, que assume uma visão ampla de educação e sua função social, busca estabelecer vínculo com outros espaços e agências formadoras do meio, “[...] o trabalho e o desenvolvimento humano integral como base da aprendizagem, superando a ênfase estritamente cognitiva da escola capitalista” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 41).

Desdobrando-se dessa concepção de educação há, na LEdoC da Universidade de Brasília, a tentativa de aproximação com os Complexos de Estudos na perspectiva defendida por Moisey Mikhailovich Pistrak. A opção pelos complexos de estudos justifica-se pela necessidade de alinhamento da formação dos seres humanos a uma perspectiva omnilateral de formação humana e conexão com a atualidade (materialidade da vida dos sujeitos). Intenciona, também, fornecer subsídios para que os estudantes, futuros educadores, possam assumir-se como lutadores e protagonistas na construção de novas relações sociais (UnB, PPP, 2009).

Por essas bases, a concepção de currículo prescrita no PPP da LEdoC está associada à percepção do campo como território de vida dos sujeitos, onde os camponeses produzem materialmente a vida, as relações sociais e, sobretudo, a cultura. Assim, aspira-se uma concepção de educação que fortaleça a classe trabalhadora em suas lutas e desafios rumo à transformação social. O horizonte previsto é a emancipação humana e a construção de uma educação que tenha qualidade socialmente referenciada pelos sujeitos do campo.

Na teorização crítica de currículo, a cultura é elemento indispensável na discussão acerca da maneira como eles são construídos. Embora não se aproprie do termo cultura tal como convencionalmente é vista, como algo inerte, sem valores ou pensamento crítico, a concepção crítica a entende a partir de uma visão voltada para a política cultural, como terreno de produção e simbolicamente criado (ARROYO, 2017; MOREIRA; SILVA, 1994).

Corroborando com essa visão, Apple (1994a) e Sacristán (2000) argumentam que a cultura é um elemento importante na discussão acerca do currículo, e que não se trata de uma cultura estática, imutável, mas de uma política da cultura. Uma política de cultura atravessada ideologicamente, na qual o currículo não está alinhado à disseminação dos conhecimentos, e de uma cultura legitimada por um determinado grupo e o mundo compreendido e discutido apenas sobre seus pontos de vista.

É evidente, no currículo dessa Licenciatura, uma concepção de interdisciplinaridade que busque alinhar a proposta de ensino à atualidade, à materialidade da vida dos sujeitos. Isso significa que a interdisciplinaridade é entendida como forma de integração metodológica com vistas à geração de novos conhecimentos para responder às necessidades sociais do coletivo (SANTOMÉ, 1998).

O currículo prescrito deste curso ancora-se na perspectiva de interdisciplinaridade como a possibilidade de conexão da escola com a atualidade, com a vida material dos sujeitos materializada pelo trabalho. Nota-se ampla aproximação com o discurso de Santomé (1998), que critica a compartimentalização das matérias e que essa postura reflete a lógica capitalista que pressupõe a fragmentação e, principalmente, a separação entre o trabalho manual e intelectual e entre a prática e a teoria.

A organização curricular e seus eixos estruturantes estão sistematizados no PPP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UnB em três níveis: há um Núcleo de Estudos Básicos, um Núcleo de Estudos Específicos e um Núcleo de atividades integradoras.<sup>4</sup>

Outra especificidade da estrutura pedagógica da LEdoC volta-se para a Alternância Pedagógica entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. Na Educação Superior, esta é reconhecida como estratégia peculiar de oferta deste nível de ensino. Essa intencionalidade

---

<sup>4</sup> Há um núcleo considerado de estudos Básicos – NEB, que integra cinco áreas com componentes curriculares específicos (teoria pedagógica, economia política, filosofia, política educacional e leitura e interpretação de textos). Da mesma forma, o Núcleo de Estudos específicos (NEE) desdobra-se em três eixos (docência por área do conhecimento; gestão de processos educativos escolares e gestão de processos na comunidade), e cada eixo subdivide-se em áreas que se desdobrarão, posteriormente, nos componentes curriculares que comporão o NEE. Por fim, há o núcleo das Atividades integradoras, que se desdobra em cinco áreas (pesquisa, práticas pedagógicas, estágios, seminários integradores e outras atividades científico-culturais-artísticas), que se desdobrarão em diferentes componentes curriculares.

busca integrar a formação acadêmica à realidade local e aproximar as necessidades coletivas das comunidades à construção científica. Cabe afirmar que essa relação entre TC (Tempo Comunidade) e TU (Tempo Universidade) se materializa na intencionalidade de estabelecer a unidade teoria-prática em ambos os tempos educativos.

Entre as intencionalidades da proposta curricular são previstas estratégias de auto-organização dos estudantes e, para isso, eles são inseridos em propostas de trabalho coletivo e participação em atividades de trabalho e organicidade ao longo do curso. Por meio do trabalho como princípio educativo, na auto-organização, os estudantes engajam-se em trabalhos que realçam a função educativa da atividade. Assim, permite que sejam participantes em uma perspectiva democrática da condução dos processos educativos.

Nessa visão, a auto-organização é uma prática de democratizar o protagonismo pela educação, pois, por meio do trabalho socialmente útil, o estudante reconhece seu lugar e importância na participação em seu movimento e nas lutas da classe trabalhadora. A escola deixa de ser uma preparação para um tempo futuro e assume seu papel no tempo atual, concreto e sensível aos dilemas vividos pelos estudantes e seu grupo social.

Outra especificidade da LEdoC é a postura de assumir a pesquisa como processo formativo. Tal atitude reconhece a integração entre a atividade individual, coletiva e sua consequente intervenção social e transformadora na realidade das escolas e comunidades. Algumas atitudes estão imbricadas nessa prática de pesquisa, entre elas, cabe ressaltar, conforme Molina e Sá (2011), a atitude crítica e criativa na busca por respostas e alternativas para a realidade.

## **2.6 A LEdoC e suas aproximações com a epistemologia da práxis em uma perspectiva crítico-emancipadora**

No bojo deste constructo teórico e prático da Licenciatura em Educação do Campo, nesta etapa buscamos discutir a aproximação dessa matriz formativa com a Epistemologia da Práxis, considerando os princípios de uma perspectiva crítico-emancipadora. Nesse entendimento, Curado Silva (2016) sistematiza alguns elementos presentes em uma educação crítica e emancipadora: a) uma proposta que entende a educação escolar como instrumento de luta pela emancipação humana; b) que se constitua crítica e situada em um contexto histórico e social; c) que tenha centralidade na possibilidade de construção da autonomia de um sujeito racional; e d) que se constitua como meio para a compreensão dos projetos societários que estão em disputa.

Um primeiro pressuposto refere-se à educação escolar como instrumento de luta, no entendimento da educação como prática social, que tem como finalidade maior a consolidação de uma cultura revolucionária com vistas à emancipação humana (CURADO SILVA, 2016). A Educação do Campo, pelo seu vínculo com a luta da classe trabalhadora traz, em sua constituição, essa característica. Ela foi forjada pela luta dos trabalhadores do campo, suas organizações, movimentos sociais e coletivos organizados para protagonizar a construção de um projeto educativo alinhado aos seus anseios e tendo, como principal finalidade, a emancipação humana.

Na esteira dessa discussão sobre o projeto de Educação da LEdoC, Caldart (2016, p. 320) afirma ele foi construído “[...] pelos trabalhadores do campo, como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para conquistar sua própria emancipação”. Desse vínculo com os movimentos sociais organizados é que a Licenciatura em Educação do Campo é imbuída dessa finalidade: fortalecer a luta dos trabalhadores.

Um segundo pressuposto é o de que a educação, cujo horizonte é a emancipação humana, assume uma dimensão crítica e situada em um contexto histórico e social, reconhecendo

[...] a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais (CURADO SILVA, 2016, p. 36).

Aproximando a Educação do Campo dessa perspectiva revolucionária, Frigotto e Ciavatta (2016, p. 40) afirmam que, nesse movimento, “[...] se articulam as lutas mais amplas na sociedade, teoria e a política educacional que têm o potencial revolucionário transformador”. Molina e Sá (2011), ao apresentarem os princípios formativos gerais da Licenciatura em Educação do Campo, situam socialmente as condições de vida do povo que vive no campo, bem como as tensões e contradições do meio rural e que, a partir da elevação dos níveis de consciência dos sujeitos, precisa ser transformada.

Sendo assim, a LEdoC estrutura sua proposta educativa a partir da necessária articulação entre a educação e o contexto histórico e social onde os sujeitos vivem os conflitos, interesses econômicos em disputa e as desigualdades sociais. Dialogando com essa ideia, Caldart (2011a) destaca que um objetivo central do projeto formativo da LEdoC é a condução de um projeto formativo, orientado por uma visão alargada de educação, em que a finalidade é uma formação omnilateral do ser humano.

Um terceiro pressuposto de uma formação na perspectiva crítica emancipadora é a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional. Assim, a busca pela apreensão da essência subjacente à realidade aparente corresponde intrinsecamente às aspirações da LEdoC. Molina e Hage (2015a) reconhecem que a contra-hegemonia, na formação do educador do campo, pressupõe a compreensão de que o sujeito racional, autônomo, deve possibilitar a capacidade se organizar coletivamente e lutar pela transformação social. Isso requer uma compreensão que vá além da aparência dos fenômenos, mas que busque a essência, ou seja, despertar nos sujeitos

[...] a criticidade suficiente que lhes permita olhar para a realidade na qual estão inseridos, o que inclui uma compreensão concreta das determinações que fazem com que e essa realidade apareça tal qual ela está constituída (...) sendo capazes de construir estratégias para intervir e transformar essa realidade (MOLINA; HAGE, 2015a, p. 141).

Nesses termos, a concepção de formação docente da LEdoC almeja a elevação dos níveis de consciência, a apropriação do conhecimento historicamente elaborado, a valorização cultural dos sujeitos do campo e a compreensão das contradições e tensões da realidade com vistas a uma ação crítica e transformadora.

Outro pressuposto de um projeto de formação de professores, que se entende crítico emancipador, é a constante busca pela compreensão dos projetos societários que estão em disputa. Nessa questão, a LEdoC, a partir do protagonismo dos sujeitos sociais do campo e suas lutas, está imbricada na construção de um novo projeto de sociedade, de nação e superação da lógica de produção capitalista que, no campo, assume a face perversa do agronegócio, que privilegia os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil e impede avanços na proposta de reforma agrária popular.

Nessa direção, o *Fórum Nacional da Educação do Campo* - FONEC (FONEC 2012) posiciona-se a favor do compromisso da Educação do Campo com a compreensão e aprofundamento, tanto da situação atual do capitalismo, quanto da economia brasileira, sem desconsiderar os projetos de desenvolvimento para o campo que estão em disputa no país.

O conjunto dos argumentos apresentados anteriormente fornecem subsídios para discutir quatro teses que caracterizam um projeto de formação na perspectiva crítico emancipadora, conforme defende Curado Silva (2016): a) ancoragem em uma Epistemologia da Práxis; b) vínculo da formação de professores com o debate político da educação; c) assumir o trabalho como princípio educativo; e d) referência a uma Base Nacional Comum para a formação de educadores.

A tese de que a formação de professores deve se estruturar a partir de uma Epistemologia da Práxis recorre à atividade prática social dos indivíduos com vistas à compreensão do real, da totalidade dos fenômenos, da essência além da aparência. A categoria práxis é entendida, por essa pesquisadora, como aquela que se referencia na prática social. Em outras palavras,

[...] tem a atividade prática social dos indivíduos concretamente situados como referência para a compreensão do real [...] implica o conceito de um sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim (CURADO SILVA, 2016, p. 37).

Isso pressupõe uma unidade entre teoria e prática com vistas à transformação do real. Nesse processo, há uma relação dialética na qual a verdade prática é transformada em verdade teórica com a finalidade de superação e transformação do real.

Na proposição do projeto da Licenciatura em Educação do Campo, Caldart (2011a) discute o desafio de incorporar, entre as estratégias pedagógicas do curso, elementos que possibilitem o exercício da práxis:

[...] juntar teoria e prática em um mesmo movimento que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana, de modo que esteja preparado para ajudar a desencadear esse mesmo movimento nos processos educativos de que participe (CALDART, 2011a, p. 104).

A Alternância Pedagógica, metodologia formativa assumida pela LEdoC, pode ser entendida como ação que favorece o exercício da práxis. Um elemento comum entre os cursos é a organização a partir da pedagogia de alternância (alternância pedagógica). A formação ocorre em dois momentos: no Tempo Comunidade (atividades de formação que ocorrem nas comunidades de origem dos estudantes com inserção orientada na escola e na comunidade) e Tempo Universidade (atividades de formação que ocorrem na universidade e que prepara os estudantes para a o trabalho educativo no tempo comunidade).

Essa concepção de alternância na LEdoC a projeta, não somente como ferramenta metodológica fundamental, também como uma concepção epistemológica, pois possibilita aproximar os docentes em formação dos processos de produção de conhecimento na universidade e na comunidade. Os educandos aproximam-se da vida no campo e das contradições reais vividas por eles. Além disso, possibilita maior envolvimento com a realidade das Escolas do Campo, com as intencionalidades pedagógicas realizadas neste

espaço, com as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes do campo e a leitura crítica da maneira como o trabalho docente se realiza nas Escolas do Campo.

Destacamos, ainda, a concepção de interdisciplinaridade assumida pela Licenciatura em Educação do Campo. Vista como método, como forma de reconstituição da totalidade, como possibilidade de aproximação da escola com a vida, promove a unidade entre a teoria e a prática e o vínculo entre a formação omnilateral dos educandos e as práticas sociais (CALDART, 2011a).

A segunda tese proposta por Curado Silva (2016) pressupõe que um projeto educativo, no viés crítico emancipador, promove o necessário vínculo da formação de professores com o debate político da educação. Isso significa possibilitar, aos educadores em formação, a crítica social e sua imersão em debates políticos sobre a educação. Para essa pesquisadora, “[...] a formação política de professores ancorada na perspectiva da transformação social é concomitante a um desenvolvimento de formas mais elevadas de consciência política desses indivíduos que irão formar novos sujeitos” (CURADO SILVA, 2016, p. 42).

Sob essa lógica, o projeto formativo da LEdoC reconhece a necessidade de aproximação dos professores com os debates públicos sobre a educação e a vida da comunidade, pressupondo o compromisso ético e político destes com as famílias e grupos sociais da comunidade de origem. Assim, o perfil profissional projetado pelo curso inclui a atuação pedagógica além das escolas, alcançando os processos educativos nas comunidades rurais (CALDART, 2011a).

Além disso, a intencionalidade pedagógica assumida por essa licenciatura direciona-se à formação para as lutas pela justiça social; ou seja, a educação constitui-se como ferramenta de enraizamento das lutas, compromete-se com a formação de lutadores e construtores do futuro, e assume intencionalidades que promovem o desenvolvimento de parâmetros éticos de convivência humana.

O trabalho docente, assumido como princípio formativo, representa a terceira tese de Curado Silva (2016), como elemento fundamental na consolidação de uma proposta formativa crítico-emancipadora. O trabalho, em seu sentido ontológico, é condição da existência humana e, ao mesmo tempo, produz o ser humano. Sendo assim, o conhecimento do concreto, da realidade, da materialidade da vida ocorre por meio do trabalho. O trabalho assumido em seu caráter ontológico, como princípio educativo, pode contribuir com a aproximação da escola com a vida, com a transformação da realidade dos educandos e se constituir uma alternativa contra-hegemônica à lógica do capital.

Os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) deixam evidente que é por meio do trabalho, como princípio educativo, que a educação se aproxima de maneira concreta com a vida social, real, concreta dos sujeitos e se direciona para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática.

Há algumas balizas que nos permitem pensar o trabalho como princípio formativo na formação docente: o estudo do objeto de suas práticas; as técnicas; intencionalidades pedagógicas; condições de trabalho; leitura crítica das condições de materialização do trabalho docente, etc. (CURADO SILVA, 2016).

Em que pese destacar que, em uma lógica capitalista, o trabalho é visto como forma de expropriação do trabalhador, ao invés de se constituir uma forma de produzir materialmente a vida, se converteu em uma negação dela. O modo de produção capitalista imprimiu, no trabalho, seu caráter alienado, no qual o ser humano vende sua força de trabalho aos donos dos meios de produção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A separação entre formação intelectual e trabalho, muito presente na lógica utilitarista do capital, é amplamente rebatida por Gramsci (2001). Ele defende que a escola deva criar “[...] valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter iminentemente prático produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 39). Se a educação não for assumida nessa direção, ela ratifica a separação entre educação e trabalho.

Seguindo uma trilha oposta, Gramsci (2001) defende uma forma de escola desinteressada e formativa, que busca unir algo que não poderia jamais ter cindido: o trabalho manual e o trabalho intelectual. Com este pensamento, Gramsci (2001, p. 33) propõe uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Essa postura dialoga com o princípio que rege a concepção de trabalho assumida pela Licenciatura em Educação do Campo. Tal conceito se sustenta na concepção de que o trabalho é o que constitui o ser humano, e é por meio dele que produz transformação da natureza em função das necessidades vitais dos sujeitos.

São reconhecidos os estudos de Pistrak (2011, p. 41) sobre o entendimento do trabalho como princípio educativo:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim, de torna-los duas partes orgânicas da vida escolar.

É nessa visão que o trabalho se torna princípio educativo, ou seja, ao resgatar o vínculo essencial entre educação e trabalho, reafirma seu caráter formativo. Isto significa que almeja a humanização do ser humano; seu desenvolvimento omnilateral em suas diferentes dimensões e potencialidades.

A quarta tese que Curado Silva assume como referência para uma educação crítico-emancipadora está relacionada à necessidade de construção e uma Base Comum Nacional como possibilidade de “[...] unidade a um projeto epistemológico, político e profissional” (CURADO SILVA, 2016, p. 46) que norteia a formação de educadores. Trata-se do necessário estabelecimento de diretrizes que demarcam a concepção de formação do educador e abrange a visão de homem situado historicamente. Isso aponta para a necessidade de um conjunto de conhecimentos necessários à compreensão da essência dos fenômenos da realidade.

Ainda sobre este aspecto, a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2016) posiciona-se em favor do estabelecimento de princípios para uma Base Comum Nacional que tragam, em seu cerne, elementos políticos e pedagógicos que orientem o currículo dos cursos de formação de professores; unifiquem a profissão e se apresentem como instrumento de luta, resistência e fortalecimento coletivo com vistas à transformação social.

É de bom grado destacar que a trajetória da Licenciatura em Educação do Campo foi marcada por tensões e lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos e organizados do campo. Este grupo, a partir dos enfrentamentos políticos, acumulou um conjunto de instrumentos legais que legitimam não somente a Educação do Campo, mas as lutas dos trabalhadores. Entre estes marcos legais destacamos as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* e o *decreto n. 7.352/2010*, que reconhecem a Educação do Campo como política de Estado.

Tais marcos legais não somente direcionaram as lutas dos trabalhadores, como foram dando elementos para a constituição de eixos comuns às Licenciaturas em Educação do Campo, a saber: a) a organização curricular por meio da alternância pedagógica; b) compromisso com a transformação político-pedagógica das Escolas do Campo; c) formação para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento; d) vinculação com a produção

material da vida e produção cultural dos sujeitos do campo; e) clareza de que há um perfil profissional projetado para o curso que envolve, além da docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento, também a gestão de processos educativos escolares e a atuação pedagógica nas comunidades rurais; e f) humanização da docência e a busca pela superação da fragmentação do conhecimento e o fomento de intencionalidades que permitam a ampliação da compreensão da totalidade dos processos sociais pelas mulheres e homens do campo.

Nesse capítulo enfocamos a discussão sobre as políticas de formação de educadores, os projetos formativos que se ancoram em epistemologias diferentes, e situamos a Licenciatura em Educação do Campo neste debate, reafirmando seus vínculos com a Epistemologia da Práxis na formação de educadores do campo.

Discutimos que as lutas dos trabalhadores do campo e seus coletivos organizados forjaram, nos últimos anos, uma proposta de formação docente, a partir da LEdoC, que se apresenta como projeto contra-hegemônico à lógica de formação disseminada nas últimas décadas pelas reformas educacionais.

Não obstante, as tensões e contradições presentes no cenário político, social e econômico atual impõem sérios desafios à luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Apesar disso, a matriz formativa das LEdoC refuta a lógica neoliberal de responsabilização individual do docente pelas mazelas educacionais, muito forte na Epistemologia da Prática, bem como seu projeto de formação pragmática que esvazia o caráter crítico, emancipador e revolucionário da educação.

A concepção de formação docente da LEdoC está associada ao compromisso com a construção de um novo projeto social e, nesse projeto, não há compatibilidade com uma Epistemologia da Prática. Pelo contrário, ela se aproxima a uma Epistemologia da Práxis em uma perspectiva crítico emancipadora, na qual o educador em formação deve ter garantido uma sólida formação teórica durante seu percurso formativo. Essa formação deve contemplar os “[...] fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo” (MOLINA, 2015, p. 133).

Em síntese, destacamos que há uma significativa constatação de alteração na forma escolar, na formação inicial de educadores, cujas intenções estão presentes nos princípios que norteiam a LEdoC. Essa forma escolar materializada na formação de educadores tem a

intenção de contribuir e converter-se em efetivas práticas, por parte dos egressos do curso, de transformação da forma escolar.

No entanto, duas questões persistem: “o que, fundamentalmente, precisa mudar na escola para que ela trabalhe por estes objetivos emancipatórios que vão além dela? Em qual concepção de educação, de sociedade, de escola e de sujeito a escola precisa se apoiar para contribuir com a transformação social e trilhar o caminho da emancipação humana? (CALDART, 2015a). Essas provocações feitas por Roseli Caldart nos inquietaram e motivaram-nos a propor a discussão que apresentamos no próximo capítulo.

### CAPÍTULO III – A TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR

A finalidade deste capítulo é apresentar uma discussão dos pressupostos teóricos que nos apoiaram nas análises dos dados e que deram subsídios para debater a transformação da forma escolar na perspectiva da Educação do Campo. A premissa que norteia os argumentos que apresentamos sustentam-se em duas dimensões. A primeira dimensão é que a Licenciatura em Educação do Campo apresenta uma proposta curricular com fortes indícios de aproximação com uma perspectiva crítica de teorização do currículo, pois se ancora em concepções que defendem essa abordagem (APPLE, 1982; 1994a; ARROYO, 2013; 2017; THIESEN; OLIVEIRA, 2012; SANTOMÉ, 1998).

Há uma explícita ênfase, nesse currículo, na dimensão cultural; resistência contra-hegemônica à padronização curricular; primazia pelo princípio filosófico-metodológico da práxis e na busca pela legitimação dos saberes dos sujeitos do campo sem desconsiderar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Nessa direção, Thiesen e Oliveira (2012) consideram que correntes que se denominam próximas dos movimentos sociais articulam-se com teorias críticas de currículo. Isso porque “[...] concebem currículo como uma construção social e cultural e que o analisam sob perspectivas políticas e históricas considerando, sobretudo, seu vínculo com as questões do poder” (THIESEN e OLIVEIRA, 2012, p. 15).

A segunda dimensão que subsidia nossa premissa é a de que o currículo da referida Licenciatura foi forjado para se constituir como subsídio para que os estudantes/egressos possam transformar a forma escolar do campo. Ele, então, é uma prática social e pretende gerar novas práticas sociais, na medida em que se apresenta como um construtor de identidades.

Em outras palavras, há uma significativa constatação de alteração na forma escolar, na formação inicial de educadores, cujas intenções estão presentes nos princípios que norteiam a LEdoC, entre as quais cabe destacar: a Pedagogia da Alternância; a formação por área do conhecimento; a perspectiva omnilateral de formação humana; a adesão ao trabalho como princípio educativo; a auto-organização dos estudantes; o protagonismo dos movimentos sociais; a presença da comunidade e dos movimentos sociais na gestão da escola e a compreensão da interdisciplinaridade como relação intrínseca entre a escola e a produção material da vida. Essa forma escolar materializada na formação de educadores tem o potencial de contribuir e converter-se em efetivas práticas, por parte dos egressos do curso, de transformação da forma escolar.

Avançamos no debate, discutindo as alternativas de construção da contra-hegemonia na formação de professores tomando, como eixo norteador, a possibilidade de transformação da forma escolar. Nessa direção, recorreremos a algumas categorias de análise que sustentam a Organização Escolar e o Trabalho pedagógico em uma lógica diferente da proposta capitalista de formação escolar.

As questões que norteiam a discussão apresentadas neste capítulo são: os estudantes da LEdoC, tendo vivenciado uma experiência de formação inicial e continuada em uma perspectiva contra-hegemônica, na Universidade de Brasília, estão preparados para articular os conhecimentos adquiridos nesse espaço formativo à realidade específica de seus territórios, no sentido de desencadear efetivas práticas de transformação da forma escolar? Quais os principais desafios enfrentados pelos egressos da LEdoC na materialização de uma proposta metodológica que esteja alinhada com o projeto de transformação da forma escolar?

Para discutir tais questões e reunir um arcabouço teórico para subsidiar os objetivos específicos desta pesquisa, percebemos a necessidade de maior aprofundamento sobre os desafios para a transformação da forma escolar a partir de um projeto de formação de docentes. O pano de fundo dessa reflexão é a concepção de educação e de escola que vem sendo construída, historicamente, pelos coletivos camponeses em suas lutas pelo direito à educação, que reúne um conjunto de experiências significativas de efetivas práticas de transformação da forma escolar.

Na constituição deste capítulo, optamos por organizá-lo em três subseções. Inicialmente apresentamos a constituição histórica da forma escolar e, para isso, recorreremos às contribuições de Enguita (1989); Vincent, Lahire e Thin (2001); Mészáros (2008) e Freitas (2009; 2011a). Na segunda subseção discutimos a forma escolar com finalidades emancipatórias e, por fim, na terceira parte apresentamos categorias e experiências de transformação da forma escolar, a partir dos paradigmas da Educação do Campo, reconhecendo o acúmulo teórico e prático vivenciado pelas escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Para isso, fundamentamos nossa reflexão teórica nas contribuições de Marx e Engels (2009); Gramsci (2001); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Pistrak (2009, 2011); Kosik (1989); Shulgin (2013); Caldart (2007, 2010, 2012, 2015a); Knopf e Dalmagro (2012); Freitas (2011, 2015); Pergher (2012); Mendonça, Campos e Paludo (2008); Vendramini e Machado (2011); Vieira (2016); Gehrke, Sapelli e Moraes (2010).

### 3.1 A constituição histórica da forma escolar

Reconhecemos a necessidade de discutir, ao longo desta tese, a transformação da forma escolar alinhada ao projeto de transformação da sociedade. Inicialmente, concordamos com a análise de Cheptulin (1982), ao discutir as relações orgânicas entre *forma* e *conteúdo*. Para este autor, “[...] toda *forma* está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem” (CHEPTULIN, 1982, p 265). Em outras palavras, quando discutimos alterações na forma escolar a entendemos como intrinsecamente ligada às necessárias mudanças no conteúdo. Embora sejam processos diferentes, forma e conteúdo dependem um do outro e, por isso, são melhormente compreendidos em sua relação como par dialético.

No Materialismo Histórico-Dialético, a *forma* está sempre relacionada ao *conteúdo*, como uma interação orgânica e, assim, não devem ser explorados isoladamente. Cabe destacar a compreensão de Cheptulin (1982, p. 265), que afirma que, enquanto o *conteúdo* reflete “[...] o conjunto dos processos próprios à coisa”, a categoria *forma* reflete “[...] o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura do conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior”.

De fato, a forma escolar atual é marcada por uma maneira de tratar o conteúdo fortemente influenciada pela lógica capitalista de produção. Essa lógica tende ao princípio da segregação e submissão dentro de um contexto em que a escola se distancia da vida, ou que estaria a serviço da preparação para a vida, como se o estudante fosse iniciar sua existência após passar pelo processo de escolarização (FREITAS, 2006).

Nessas bases, Freitas (2006, p. 59) afirma que “[...] *conteúdo* e *forma* da escola estão aprisionados pelos objetivos da escola (...) o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos”. O referido autor acrescenta que essa relação entre *conteúdo/forma* e os objetivos da escola evidenciam os influxos que a sociedade exerce sobre a escola e, portanto, se a lógica capitalista precisa ser superada, é necessário pensar transformações substanciais tanto nos objetivos da escola quanto na *forma* e *conteúdo* dela.

Diante do exposto, Caldart (2011a) ajuda a avançar nessa discussão entre *forma* e *conteúdo* no processo de transformação da escola, ao afirmar que tal ação envolve duas dimensões centrais: mudanças nos modos de produção de conhecimento (conteúdo) e mudanças nas relações sociais que ocorrem na escola. Na primeira dimensão, a referida autora destaca a necessidade de assumir a realidade (atualidade) como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. E também, promover o trabalho interdisciplinar que parta

da produção material da vida. Além disso, tomar o trabalho como um princípio educativo, trazendo o trabalho socialmente útil para dentro da escola e incorporar os saberes dos sujeitos aprendizes no processo de produção do conhecimento. Na segunda dimensão está o desafio de transformar as relações sociais que ocorrem dentro da escola (auto-organização dos estudantes, gestão coletiva da escola, novas relações entre os sujeitos e a presença da comunidade e movimentos sociais na vida escolar).

Após essa discussão inicial acerca da intrínseca relação entre *forma* e *conteúdo*, afirmamos que, ao longo deste texto, tratamos este par dialético em sua relação orgânica, inseparável. Avançamos, então, nessa discussão, afirmando que a forma escolar atual não é produto de uma evolução linear da história, mas sofre influências e determinações de outras formas sociais, principalmente política e econômica. A maneira de constituição da forma escolar deve ser compreendida à luz do desenvolvimento da forma política e econômica de uma sociedade. Por este motivo, a análise da forma escolar precisa ser feita a partir de uma retomada dos condicionantes sócio-históricos e sua relação com o modo de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Mészáros (2008) ratifica essa ideia de relação entre os processos educacionais e processos sociais mais abrangentes. Para ele, “[...] uma reforma significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Tal percepção descola a transformação da forma escolar da mera evolução linear, associando-a aos processos sociais mais amplos.

Essa análise sócio-histórica da forma escolar pressupõe o estudo desta unidade em uma configuração histórica que tem suas determinações sociais e temporais. “A partir daí tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma (notadamente, como espaço e como tempo específicos; de outro a história, quer dizer a ‘formação’, o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10, grifo dos autores). A partir desses pressupostos é possível perceber que a evolução da forma escolar não é um processo perene; pelo contrário, ela passou e passa por constantes mudanças. A forma assumida pela escola está ligada à forma social, visto ser ela uma síntese de múltiplas determinações e, na lógica capitalista, tende à transmissão dos saberes e conhecimentos na mesma medida em que dissemina formas de exercício de poder.

Como dito anteriormente, as mudanças que a forma escolar sofreu não ocorreram de maneira descolada das transformações sociais que o ser humano vivenciou, não sendo passivamente determinada por ela, mas exercendo um efeito participativo nas mudanças.

A forma escolar emerge como uma invenção social, com a finalidade de resolver determinados problemas impostos pelo processo de urbanização e a necessidade de disseminação das práticas relacionadas à cultura escrita (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). O capitalismo logo percebeu a necessidade de dar forma à escolarização com vistas a ajustá-la a seus princípios. A partir dessa finalidade, Enguita (1989) ressalta que, em função da proliferação das indústrias, surge a necessidade de delinear o novo perfil de trabalhador. Não bastava um trabalhador piedoso e resignado. Nesse modelo de produção capitalista, seria necessário que o trabalhador estivesse em pleno acordo em vender sua força de trabalho nas condições impostas pelo proprietário do meio de produção.

Diante da proliferação das indústrias, dos ideais burgueses capitalistas e da necessidade de formação de uma mão de obra que se alinhasse aos princípios do capital, a alternativa encontrada pela burguesia, para submeter crianças e adultos a essa lógica, não se definiram ao acaso, mas foram intencionalmente constituídas, conforme explicita Enguita (1989, p. 113):

Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internato ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

A forma escolar hegemônica na sociedade capitalista surge com essa função de modelagem. Para Vincent, Lahire e Thin (2001), ela emerge no final do século XVII, e foi destinada a todas as crianças, mas não apresentou a intenção de socializar os conhecimentos historicamente produzidos, nem de ensinar a fazer determinado ofício. “A finalidade da escola, sob a responsabilidade das instituições religiosas, era, inicialmente, educar para a *submissão e obediência*, ou uma nova forma de sujeição” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14). Ratificando essa forma de compreender a forma escolar, Enguita (1989, p. 116) acrescenta que

[...] A questão não era ensinar um certo montante de conhecimento no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento.

Fica evidente, nessas palavras, que a forma de organização da escola pretende formar, não apenas pelas atitudes explícitas, mas pela sua face oculta, pelo processo de formação do operário para uma lógica de produção exigida pelo capitalismo. Para Enguita (1989), apenas levar os trabalhadores à fé, humildade e piedade não era mais suficiente para garantir a submissão do trabalhador aos ditames do trabalho industrial. Por isso incorpora-se, à instrução escolar, a aprendizagem das civilidades (necessidades básicas para o convívio social e laboral).

O acento deslocou-se então da educação religiosa, em geral, do doutrinamento ideológico para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria (ENGUITA, 1989, p. 114).

Paulatinamente, a escola foi incorporando a missão de formar bons operários. Assim, aprender por meio das civilidades evidenciava a intenção explícita de uma forma escolar voltada para que o aluno aprendesse a submissão; desenvolvesse hábitos elementares de leitura e cópia; aprendesse a falar com as autoridades hierárquicas; que fosse pontual e assíduo. Deste modo, o aluno aprende a obedecer às regras e submeter-se à autoridade antevendo as relações que deverá desempenhar na fábrica. A relação pedagógica deixa de ser entre pessoas e verticaliza-se na relação de subordinação do aluno ao mestre.

Nesse período, a forma escolar assume esse formato estruturado:

[...] fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço para o movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15).

Este formato escolar marcado pela disciplina, com centralidade no conteúdo, pontualidade, rigidez na organização da rotina e a submissão, aproxima a escola da própria organização dos quartéis. Se, por um lado, a igreja trouxe este viés de subordinação à forma escolar, por outro, a história deixou evidente a contribuição do exército nesse processo: a disciplina. Na medida em que se ampliou a compreensão do papel da escola na instauração das relações de dominação, o Estado retirou da Igreja a responsabilidade pela escola e incorporou a essa forma escolar o princípio da disciplina, da obediência à autoridade e o civismo.

Segundo parece, a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício de

poder. [...] ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17).

A análise de Vincent, Lahire e Thin (2001), a respeito da França urbana (de XVII a XIX), permitiu que eles encontrassem algumas características, relativamente invariantes, na forma escolar: a) espaço separado de outras práticas sociais; b) ligada à constituição de saberes escriturais formalizados, fixos e objetivos; c) espaço que torna possível a sistematização do ensino (codificação dos saberes e práticas); e d) local de aprendizagem e exercício do poder (obediência às regras e objetivação das relações sociais; e) ambiente propício ao acesso à linguagem escrita (codificada, fixa, normatizada), onde se ensina a falar e escrever conforme regras gramaticais, ortográficas, estilísticas, etc.

Ao analisar o processo de industrialização dos Estados Unidos, Enguita (1989) chega a conclusões semelhantes a respeito da forma escolar. Ela passa a ser entendida como lugar onde os profissionais assumem, com precisão militar, suas atribuições. Ambiente que prioriza a pontualidade, assiduidade; espaço de silêncio, concentração e colaboração mútua nos ditames da lógica industrial e comercial.

Essa é a forma escolar que se consolidou: uma escola fundamentada nas relações sociais, centrada na perspectiva escritural-escolar, com uma linguagem específica e dissociada das práticas sociais e fortemente comprometida com as formas de exercício de poder. Nas palavras de Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 35), uma forma escolar que, “[...] ao mesmo tempo em que se constroem saberes e relações com a linguagem e com o mundo, certas modalidades da relação com o outro se aprendem em formas de relações sociais específicas que correspondem a modalidades do poder”.

Em relação a essas formas de relações sociais específicas, cabe destacar a necessidade de configurar a forma escolar com os processos produtivos que começaram a ganhar força no século XIX. Enguita (1989) destaca a influência de F. W Taylor, ao defender o controle absoluto sobre os produtos e os processos, por parte dos empregadores, com ênfase na eficiência, padronização e produtividade por parte dos operários. Tais princípios são ligeiramente transpostos para a escola sob a influência de Franklin Bobbitt, que teve o trabalho de transpor os princípios tayloristas para a organização escolar:

- 1) fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); 2) fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração dos produtos (matérias, anos, trimestres, dias ou unidades letivas); 3) empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores;

4) determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores; 5) capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acessos tais que formassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo; 6) erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho; 7) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; 8) selecionar os meios materiais mais adequados; 9) traduzir todas as tarefas e realizar em responsabilidades individualizadas e erigíveis; 10) estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos e; 11) controlar permanentemente o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido” isto é, o aluno (BOBBITT, 1913 *apud* ENGUITA, 1989, p. 127).

Embora separada da materialidade da vida, a escola foi *bem sucedida* na tarefa de reproduzir as relações sociais hierarquizadas e formar a sociedade nos princípios que a estrutura capitalista demandou para essa instituição. A história deixou evidente o insucesso dessa forma escolar, no que se refere aos anseios da classe trabalhadora e das contradições que estão evidentes na vida, na sociedade.

A crítica que Enguita (1989) faz a essa maneira de pensar a escola é que ela se mantém no restrito do espaço escolar, no professor, no aluno, no conteúdo, no material didático, etc. Desdobra-se, dessa ingênua percepção, a ideia de que a mera modificação nos conteúdos escolares, nos materiais didáticos ou nos métodos de ensino poderia conduzir à transformação das relações sociais. Essa postura evidencia uma crise do sistema escolar, se considerarmos os anseios da classe trabalhadora.

Para contextualizar historicamente essa forma de conceber a escola, recorreremos a Saviani e Lombardi (2011), ao sinalizar que a constituição da forma escolar ocorre a partir do desenvolvimento da produção, situação na qual a divisão do trabalho se torna acentuada e surge a apropriação privada dos meios de existência. Nesse período, começaram a aparecer duas modalidades distintas e separadas de educação: uma forma escolar destinada à classe proprietária dos meios de produção, como educação dos homens livres (a escola como um lugar de ócio, destinada aos que tinham tempo livre); e uma forma difusa de educação destinada aos escravos, com a finalidade de levá-los à conformação com a sua condição.

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho “[...] com a divisão dos homens em classe, a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada” (SAVIANI; LOMBARDI, 2011, p. 16).

Na produção capitalista, essa escola dual se intensifica na mesma proporção que a economia de mercado se torna mais intensa. Destarte, a escola assume a função preparar sujeitos para integrar o processo produtivo, para os quais seria necessária uma formação mínima para que pudessem operar as máquinas na fábrica. Não obstante, a escola também estava dividida em duas perspectivas: por um lado, a escola destinada à formação de elites, com vistas a formar dirigentes da sociedade; e por outro, a escola que profissionaliza para os meios de produção (SAVIANI; LOMBARDI, 2011).

O quadro a seguir, elaborado a partir das contribuições de Enguita (1989, p. 161-190), tem a finalidade de demonstrar as conexões entre as relações sociais construídas na escola e as relações da organização fabril e capitalista de produção. Fica evidente que a forma escolar, como estrutura sistematicamente pensada para domesticar as novas gerações, além de aproximá-la da estrutura de produção da sociedade, conduziu a um contentamento, por parte da sociedade, em relação a ela.

**Quadro 5 – Conexões entre as relações sociais construídas na escola e as relações da organização fabril e capitalista de produção**

Princípios da organização fabril	Relações sociais construídas na escola
Alienação com relação aos fins do trabalho	Da mesma forma como o trabalhador assalariado não pode interferir ou decidir o que irá produzir, na escola o aluno não pode participar na decisão sobre o que aprender. O produto do trabalho do aluno é determinado por outro, no caso, pelo professor, pelo currículo, etc.
Alienação com relação ao processo de trabalho	Assim como no trabalho assalariado, na sociedade capitalista, o trabalhador não participa na determinação do procedimento pelo qual alcançará os objetivos do seu trabalho (perda do controle sobre a própria atividade de trabalho), na escola os alunos não participam na determinação do processo do trabalho escolar ao qual ele será submetido (aprendizagem, métodos, etc.). Todo o processo é definido por outro(s) e deve ser acatado pelo estudante.
Alienação com relação aos meios de produção	Nos modos de produção, a alienação do trabalhador assalariado ocorre, também, quando lhe é negada a posse dos meios de produção. Da mesma forma, na escola, os estudantes não possuem seus meios de trabalho. “Tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle” (ENGUITA, 1989, p. 184).
Ordem, Autoridade e submissão	A forma escolar atribui primazia na manutenção da ordem como condição imprescindível para que a instrução ocorra. Necessidade de acostumar os alunos, desde cedo, à autoridade e hierarquia, silêncio, ordem, disciplina, etc.
Burocracia e impessoalidade	As crianças são agrupadas de maneira teoricamente uniforme – não se considera as questões individuais. Além disto, os estudantes devem aprender desde cedo a pontualidade, a assiduidade, eficiência na entrega das tarefas, etc.
Percepção social e pessoal do tempo	A precisão e inflexibilidade é premissa tanto do trabalho assalariado (precisão temporal na entrega dos produtos) quanto na jornada escolar. “A atividade escolar ocorre entre limites de tempos fixados com exatidão e está marcada por acontecimentos que ocorrem nos momentos precisos” (ENGUITA, 1989, p. 177). O horário escolar é tão rígido quanto o horário do trabalho assalariado.
<b>Continua na página seguinte</b>	

<b>Continuação da página anterior</b>	
Princípios da organização fabril	Relações sociais construídas na escola
Trabalho <i>versus</i> atividade livre	A rigidez do tempo escolar e a sobrecarga de tarefas inserem os alunos em uma estrutura que inibe toda forma de atividade livre. O <i>trabalho</i> , tanto no sentido escolar quanto no sentido social de produção capitalista, é compreendido como toda relação de autoridade, na qual o que deve ser feito é imposto por outra pessoa; na escola, o professor; e na produção, o patrão.
A seleção dos traços de personalidade	Além de manter controle sobre o comportamento dos alunos, a forma escolar busca manter controle sobre os traços de personalidade e formação do caráter deles: diligência, autocontrole, responsabilidade, submissão, persistência, amabilidade, obediência, participação, criatividade, perfeição na entrega das tarefas, etc.
Mecanismo de seleção meritocrática	A escola tem se constituído em espaço que legitima a meritocracia e, com isto, ratifica toda iniciativa individual de competição em detrimento das práticas sociais coletivas. A escola, no tratamento isomorfo dos alunos, ao inibir toda forma de vínculo grupal, desconsidera as identidades coletivas, trata os alunos como sujeitos individuais e os obriga a agir de forma individualista.

Fonte: Elaboração própria apoiada nas contribuições Enguita (1989, p. 161-190).

O quadro que apresentamos deixa evidente que a maneira como a escola foi pensada e estruturada não é assistemática. Na sociedade capitalista, a escola é pensada para atender a finalidades muito claras: ajustar as novas gerações aos ditames da lógica de produção capitalista. Isso implica em preparar os alunos para que possam submeter-se, de maneira passiva e consentida, às relações do processo de trabalho impostos. Isso demonstra uma crise da forma escolar, se considerarmos os princípios da emancipação humana.

A forma escolar clássica, essa que traz fortes marcas do capitalismo e que estão, tacitamente, enraizadas na prática escolar, assume características bastante estigmatizadoras. Ela materializa um projeto formativo autoritário da escola, que se apresenta como meio de dominação e submissão da classe trabalhadora ao padrão do capital. Isso fica evidente na tentativa de homogeneização da forma escolar, do currículo, da estrutura, da forma de avaliação e da função social que ela assume (FARIAS, 2015).

Ainda sobre este aspecto, Freitas (2010a), em sua leitura da realidade escolar, afirma que, na perspectiva capitalista de organização escolar, há um esforço por centralizar o processo educativo formal apenas à sala de aula. Segundo essa lógica os conteúdos são transmitidos aos alunos de maneira fragmentada da realidade, sem sentido concreto e sem vínculo com a compreensão e transformação da realidade vivenciada.

A intenção, nesse modelo clássico, é justamente impedir o contato do aluno com a vida e sua compreensão acerca das contradições nela existentes. Freitas (2010a) afirma que a escola, nessa lógica, está organizada para produzir a não aprendizagem. Isso significa que a escola, na lógica da acumulação, está organizada para não garantir uma aprendizagem

alinhada aos anseios da classe trabalhadora. No entanto, a escola ensina muitos outros princípios que corroboram com a manutenção da forma social e escolar, ou seja, valores e atitudes que levam a uma conformação com a vida atual; ensina a subordinação; a reprodução do conhecimento; o convívio acrítico com regras e a tolerância ao autoritarismo. Na forma escolar clássica,

[...] a sala de aula é o espaço de referência para a organização dos agrupamentos de estudantes, centrado numa estrutura de poder em que o professor é autoridade em relação aos estudantes, com um conjunto de papéis já determinados (FARIAS, 2015, p. 148).

A escola que serve à lógica do capital traz, em seu discurso e em suas práticas ocultas, a necessidade de qualificar força de trabalho; a formação de consumidores; inserir princípios de docilidade e submissão nos estudantes. Essa escola é meritocrática e fomenta o individualismo em detrimento do coletivismo.

Essa forma escolar que se coloca a serviço da lógica capitalista impõe, ao professor, a necessidade de assumir uma postura que tende à soberania do conteúdo, apresentado de maneira completamente fragmentada no currículo escolar. Além disso tem, como premissa, a prática autoritária que exige, em contrapartida, a obediência sem diálogo por parte do estudante. Cabe destacar que o trabalho coletivo e socialmente necessário não tem espaço nessa lógica, pois a escola não assume compromisso com a vida atual dos estudantes, mas com a vida futura nas fábricas, onde o trabalho é submetido a condições de competição e produção de lucros.

A respeito disso Freitas (2011a) afirma que a escola, nos moldes capitalistas, é contraditória e assume os princípios de uma classe dominante, e tem como finalidade manter a subalternidade da classe trabalhadora.

A escola, nesses padrões, é amplamente excludente e assume, conforme Freitas (2011a), uma característica que ele chama de *exclusão por dentro*. Isso significa que, embora o indivíduo tenha acesso à escola para atender aos fins de formação mínima exigida pelo capitalismo, este não elabora conhecimentos necessários à compreensão da realidade, necessários à sua emancipação, pelo contrário: incorpora a disciplina, a subordinação, a obediência e a compreensão abstrata e descolada da realidade. Uma escola que ratifica as exigências de uma sociedade capitalista.

A submissão é uma necessidade ideológica que faz parte da luta de classes na medida em que permite adaptar o estudante à sociedade existente, evitando que se estabeleça o desejo de mudança desta sociedade como parte da formação dos jovens (FREITAS, 2011a, p. 119).

Essa visão ressalta a impossibilidade de transformação plena da forma escolar sem uma transformação nos meios de produção; ou seja, a mudança da forma escolar não ocorre por meros ajustes no seu conteúdo, ou reformas educacionais alinhadas à lógica do capital. Mészáros (2008) ressalta que uma tentativa de transformação dessa natureza é inócua, como também é incoerente uma tentativa de superar o sistema capitalista que, para ele, é considerado irreformável, tal como discutiremos na próxima seção.

### 3.2 A forma escolar com finalidades emancipatórias

No início desta subseção, consideramos fundamental esclarecer nosso entendimento de transformação da forma escolar. Demarcamos que se trata de uma radical transformação que incide tanto sobre a *forma* quanto *conteúdo* da escola, com foco em interesses emancipatórios voltados para a classe trabalhadora. No sentido etimológico da palavra transformação, conforme realçam Saviani e Lombardi (2011), estão três termos distintos: um prefixo que remete à ideia de mudança (*trans*); no centro, a palavra *forma*, cujo entendimento está relacionado à estrutura; e ao final, o sufixo *ção*, que remete à ideia de atividade ou ação sobre algo que precisa ser modificado. Nas palavras destes autores, a transformação significa “**o ato de mudar a forma [...] é a mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere**” (SAVIANI; LOMBARDI, 2011, p. 101, grifos nossos).

Outro aspecto que destacamos acerca do nosso entendimento sobre transformação é que essa ação se distancia muito da ideia de *inovação*, muito bem esclarecida por Caldart (2015a). A *inovação* diferencia-se da transformação, pois ela está comprometida em retoques, ajustes à forma escolar; porém, a lógica de exploração, dominação e subordinação, própria do sistema capitalista, permanece. A ideia de *inovação* está comprometida com a manutenção da lógica do capital, “com o objetivo exclusivo de manter o capitalismo funcionando, o capital se reproduzindo e convertendo as forças produtivas em forças destrutivas da própria existência humana” (CALDART, 2015c, p. 151).

Em outras palavras, entendemos que a transformação da forma escolar é uma concepção alinhada aos interesses emancipatórios da classe trabalhadora, com mudanças estruturantes na *forma* e *conteúdo* da escola, no sentido de contribuir com a formação humana de sujeitos que possam se engajar no projeto de transformação social mais amplo.

Nesta tese, quando mencionamos uma nova forma escolar, referimo-nos à que prioriza uma formação omnilateral, o trabalho coletivo e a *práxis* pedagógica emancipadora. Uma escola na qual sejam transformados os modos de produção do conhecimento e as relações

sociais dentro da escola. Nessa lógica, a escola relaciona-se com a vida concreta, ou seja, a educação constitui-se em um campo que, ultrapassando os muros da escola, traz para seu bojo a dimensão política, a consciência de classe e de organização revolucionária (emancipação dos sujeitos históricos do campo).

Diante da crise da organização escolar, se a tomarmos pelo prisma da classe trabalhadora, Vincent, Lahire e Thin (2001) argumentam a favor de uma abertura da escola à prática social. Tanto no sentido de aproximação dos estudantes com a vida, como a possibilidade de formação, em outros espaços, que aproxime outros agentes exteriores à instituição escolar e mesmo às famílias dos estudantes.

Existe uma relativa alteração dos limites da escola e seu entorno, alteração que leva ainda a se perguntar se a forma escolar não está prestes a explodir ou, até mesmo, ser ultrapassada, substituída por outra forma (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 44).

Apreende-se, dessa percepção, a emergente necessidade de mudanças estruturais na forma escolar. “A forma escolar construiu-se, e se constrói, nas lutas e transformações”, e ela é influenciada por múltiplas determinações (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 46).

Em que pese destacar, Farias (2015) argumenta que um passo importante para a superação da hegemonia capitalista na escola é, justamente, o reconhecimento dos contornos que essa visão gera no seio escolar. Isso significa pensar como a escola se organiza, nessa lógica, para reproduzir a visão de divisão de classes, a subordinação, a alienação e a fragmentação do conhecimento.

O conjunto dos argumentos apresentados por Freitas (2010a) e Curado Silva (2008) reúnem críticas à visão fragmentada de que os elementos que devem constituir essa organização restrinjam-se apenas à tríade polarizada de professor – aluno – conhecimento. Um projeto de escola que se alimenta dos princípios do capitalismo agrega, como afirma Farias (2015), práticas próprias de uma perspectiva tecnicista de educação e traz, para a escola, princípios desta concepção: a departamentalização, seriação, avaliação padronizada, etc.

Nessa direção, Caldart (2010) alerta para alguns riscos de conceber, como finalidade estritamente da escola, a função de intervir na realidade. A autora afirma que essa pode ser uma visão alargada demais da função da escola, ou uma visão ingênua de que a escola pode resolver os problemas sociais. Assim, ela menciona que a escola deve estar ligada a um projeto formativo e social mais amplo, em um projeto contínuo de formação.

Ainda criticando este viés tradicional e este descompromisso da escola clássica, tradicional e capitalista com a vida real e material dos sujeitos, Freitas (2010a) opõe-se, também, a uma proposta educativa que vê a prática social como passível de ser artificialmente didatizada. Em outras palavras, compreendida de maneira abstrata e separada da vivência social, como se houvesse a possibilidade de se distanciar da vida real para compreendê-la e para depois nela intervir. Pelo contrário, a educação não é vista como uma preparação para a vida, mas é a própria realidade dos sujeitos, vivenciada nos espaços escolares de formação, e também fora destes espaços.

A constatação acima evidencia que, embora o acesso da classe trabalhadora à escola tenha sido algo positivo, é necessária a discussão sobre os princípios que norteiam as ações dessa instituição e em que medida ela está alinhada aos anseios das classes sociais. Isso significa que há projetos em disputas em relação à posição da forma escolar. Na perspectiva de resistência aos padrões capitalistas, há esforços no sentido de propor uma nova forma de escola que seja comprometida com a formação de lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2009). A organização escolar, na perspectiva contra-hegemônica, exige o rompimento com modelos de organização escolar, muito enraizados na prática escolar tradicional.

Ao pensar perspectivas de transformação da forma escolar, Caldart (2010) discute algumas tendências para a materialização dessa proposta. Segundo ela, perpassa a discussão acerca do projeto formativo e finalidades educativas da escola; das contradições que a escola enfrenta junto às lutas sociais da comunidade em que está inserida e dos desafios da educação em nossos tempos, que inclui um repensar da lógica de constituição dos planos de estudos e da organização do trabalho pedagógico.

A construção de um projeto diferente do que é proposto pela lógica do capital é um tema amplamente considerado, quando se pretende discutir um novo projeto de sociedade e, conseqüentemente, de educação. A organização escolar como está posta, deixa evidentes suas fragilidades, no que se refere à conscientização da classe trabalhadora. No entanto, é evidente, também, que ela tem sido competente na disseminação de princípios da lógica capitalista de exploração do trabalho e controle da classe trabalhadora.

É reconhecendo essa premissa que Arroyo (2011) situa a discussão sobre a Educação do Campo em uma perspectiva mais radical de um projeto de Educação Popular Nacional, rompendo com a lógica hegemônica de pensar uma proposta educacional desvinculada das

questões sociais e dos sujeitos nela envolvidos. Neste viés, a Educação do Campo passa a ser vista de maneira indissociável do próprio movimento social que acontece no campo.

Diante do exposto, Freitas (2010a), Caldart (2010) e Arroyo (2011) defendem que, a partir do reconhecimento do movimento social que paulatinamente foi se consolidando no campo, a escola tem a necessidade compreender o ato pedagógico de maneira ampliada. Isso significa superar a mera discussão acerca do currículo, da metodologia, avaliação e ultrapassar os *muros e limites* da escola, na direção dos sujeitos que integram essas propostas educativas e seus coletivos organizados.

Nesse movimento de aproximação da Escola do Campo à vida dos sujeitos, Arroyo (2011, p. 73-74) destaca que “[...] não nos é pedido como educadores que dinamizemos a sociedade rural a partir da escola, mas que dinamizemos a escola, nossa ação pedagógica para acompanhar a dinâmica do campo”. Isso significa que a escola passa assumir uma relação mais intrínseca no tocante à comunidade onde está inserida, sendo aliada dos anseios desse grupo.

Ora, se a escola relaciona-se de maneira viva e dinâmica com a vida, então ela deixa de assumir *status* de único espaço onde a formação acontece. Pelo contrário, a formação ocorre em diferentes espaços formativos e por diferentes sujeitos que protagonizam essa formação. Para Arroyo (2011, p. 77-78), “[...] os processos educativos acontecem fundamentalmente, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana”.

Dialogando com Arroyo (2011), Farias (2015) acrescenta que um dos desafios dessa nova forma escolar é consolidar a participação dos estudantes na perspectiva do protagonismo e da autonomia. Tais princípios se materializam na autogestão e na auto-organização do coletivo de estudantes. A proposta, segundo Farias (2015), é justamente propor um projeto de escola alinhado com uma formação omnilateral, integral do indivíduo e próxima à vida social dos estudantes.

É no bojo desse debate que se discute outro projeto de educação, que não veja o restrito espaço escolar como o único e privilegiado meio para educar as novas gerações. Freitas (2010a) argumenta que as agências formativas são várias e podem ser desde uma fábrica, um sindicato, um partido político, o movimento social organizado, a associação de moradores, entre outros que estão diretamente relacionados com a produção material da vida.

O foco nos diferentes espaços formativos voltados para a compreensão da materialidade da vida justifica a necessidade de compreender que o processo educativo não ocorre apenas na escola, mas em todo espaço que se ocupa do trabalho humano como

atividade humana criativa. Nessa visão, o trabalho, ou seja, a produção material da vida é um princípio que deve nortear a educação com vistas a colocá-la em consonância com a realidade dos sujeitos.

Ter o trabalho como princípio educativo é mais que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições (FREITAS, 2010a, p. 158).

Essa visão de trabalho como princípio educativo, ao conectar a escola com a vida, justifica o reconhecimento de que a vida no campo tem suas especificidades, pois a produção material no campo é diferente da cidade, da mesma forma que as relações sociais e a cultura também são. Aproximar a escola da vida real e atual dos estudantes exige o reconhecimento de que a sala de aula não é o único espaço onde a educação acontece, mas na própria organização do trabalho útil, oficinas, esportes, lazer, estudos e participação em eventos relacionados ao movimento social dos trabalhadores do campo.

A partir dessa premissa, Caldart (2010) argumenta que a estrutura de formação hegemônica vigente, seguindo uma postura impositiva dos padrões urbanos ou das exigências do capitalismo, não se configura com esse projeto de sociedade que se pretende formar. Pelo contrário, o que se almeja é um projeto que se comprometa com a própria transformação das relações sociais.

Avançando nesta trilha argumentativa, Caldart (2010) reconhece que a transformação da forma escolar não ocorre de maneira isolada, pelo contrário: ela ocorre de maneira articulada com a própria transformação das relações sociais e das contradições, tensões e conflitos que marcam os sujeitos do campo. Sendo assim, os desafios da Educação do Campo somente podem ser enfrentados considerando as especificidades dele, a experiência do campo, de seus sujeitos, seus anseios e necessidades que, na prática “[...] se desenvolverá a partir das condições objetivas particulares a cada local” (CALDART, 2010, p. 154).

A transformação da forma escolar, conforme apresentado anteriormente, deve partir do reconhecimento da singularidade dos sujeitos do campo. A partir deste reconhecimento, outras questões devem ser levadas em consideração, entre elas as finalidades e objetivos da escola. Caldart (2010) alerta para “[...] a rediscussão das finalidades educativas, desencadeadas pelo reconhecimento da especificidade dos sujeitos concretos e que estas práticas se destinam [...] e a identificação de suas necessidades formativas” (CALDART, 2010, p. 156). Nessa perspectiva de reflexão sobre uma nova forma escolar, Freitas (2010a)

destaca a importância da ação do coletivo da escola, em que os estudantes assumem o protagonismo junto aos educadores e outros integrantes do ambiente escolar em um projeto de caráter democrático e participativo. “A categoria que orienta esta ação é a auto-organização com a participação do estudante na gestão, no autosserviço, em oficinas escolares e no próprio trabalho produtivo, quando apropriado” (FREITAS, 2010a, p. 164).

A partir da proposta de apresentar alternativas a um projeto educativo que une a teoria e a prática de maneira concreta, Freitas (2010a) argumenta em favor do trabalho socialmente útil como forma de relacionar os conhecimentos socialmente acumulados à realidade, à atualidade, à forma de vida concreta dos estudantes. Nessa visão, os estudantes fazem parte de uma proposta educativa comprometida com a construção de uma nova sociedade, com as lutas, e caminha para uma reestruturação das relações sociais.

O trabalho assume destaque e importância na organização das crianças na escola. Em outras palavras: “a exigência de participação da comunidade na escola, a entrada do trabalho no processo educativo escolar, a construção de formas coletivas de organização do trabalho e dos processos de gestão e auto-organização dos estudantes” (CALDART, 2010, p. 169).

Nessa nova forma de pensar a escola, os sujeitos (estudantes, coletivo pedagógico da escola, comunidade escolar, agências do meio etc.) são protagonistas comprometidos com a transformação da forma escolar e de sua visão de mundo. A educação relaciona-se com a análise da realidade e a busca de formas coletivas de transformá-la (CALDART, 2010). Essa autora reconhece que essa mudança é paulatina e não se fundamenta no argumento da transformação imediata. Pelo contrário, o movimento de transformação ocorre a partir das condições reais, contradições, totalidade e das lutas sociais do coletivo em busca dos interesses da classe trabalhadora do campo e por uma educação que se alinhe a estes anseios.

Na lógica capitalista de educação, a gestão assume o papel de centralizador e autoritário nos processos decisórios. Por outro lado, o que se defende para a Educação do Campo é justamente o oposto; ou seja, uma visão participativa de todos os segmentos que fazem parte da vida escolar ou que dela se beneficiem: professores, gestores, servidores da escola, alunos, pais e comunidade circunvizinha.

Este é, certamente, o grande desafio para pensar a inadiável necessidade de transformação da forma da escola, quando seus limites, em uma lógica capitalista, estão colocados. Não há, portanto, ajustes a serem feitos na forma escolar clássica que possam contribuir com o processo de emancipação humana e, por isso, ela precisa ser transformada.

A par dos argumentos apresentados, Mészáros (2008, p. 35) é categórico ao afirmar a necessidade de “[...] rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema e trilhar os caminhos de uma escola que ainda não temos”. Emergem, então, algumas questões que podem contribuir com essa reflexão: qual forma terá a escola quando a sociedade tiver sido transformada no sentido da emancipação humana? De que maneira a escola poderá contribuir com o desenvolvimento de uma consciência socialista?

Ainda sobre este aspecto, Mészáros (2008) sinaliza que a transformação da forma escolar só é possível a partir de uma visão alargada de educação, ou seja, uma visão mais ampla de educação é mais apropriada para que o ato educativo acompanhe o processo de transformação radical da sociedade.

Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (MÉSZÁROS, 2008, p 53).

Uma importante contribuição de Freitas (2009) a este respeito é que, nessa concepção alargada de educação, a escola conecta-se com a vida, com a realidade por meio do trabalho. Ao realizar diversas formas de trabalho, entre eles o trabalho socialmente necessário, os estudantes se aproximam de outras agências formativas presentes na vida. A escola assume sua função como agência formativa, que “[...] tendo sua responsabilidade social, ao mesmo tempo, se integra em uma rede de agências sociais formativas” (FREITAS, 2009, p. 96). Essas agências do meio são, por exemplo, os partidos, as organizações sociais, os movimentos sociais, o sindicato, entre outras que, mesmo sendo consideradas informais, desempenham um papel formativo de ampla relevância.

A mudança da forma escolar é, então, uma necessidade da atualidade. Isso significa que não cabe uma atitude passiva de esperar a transformação plena nos meios de produção para começar a pensar a forma escolar. Pelo contrário, é no processo de transformação das formas de produção que a educação tem muito a contribuir.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

A afirmação acima não alimenta o ideal ingênuo de que a educação é que, por si só, transforma a sociedade. Pelo contrário, a transformação social é um processo mais amplo de

emancipação e mudança nos meios de produção. No entanto, a educação pode contribuir de maneira concreta com a transformação social, desde que esteja relacionada às necessidades de intervenção efetiva e consciente na formação dos coletivos e indivíduos sociais, com vistas à emancipação humana. Para Mészáros (2008, p. 115), o papel da educação é “[...] o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse processo transformador”.

Antes de finalizar esta subseção, percebemos a necessidade de inserir, aqui, um breve debate sobre as perspectivas em disputa pela forma escolar. Por um lado, os movimentos sociais e coletivos organizados do campo têm buscado uma escola comprometida com a elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora e discutido possibilidades de uma transformação social na perspectiva da emancipação humana. Por outro lado há, na atualidade brasileira, uma forte onda conservadora que vem atuando em vários projetos de regressão aos direitos sociais, entre eles, citamos o Projeto de Lei nº 867/2015, que institui o *Programa Escola Sem Partido*, cujo apelido popular é a *Lei da Mordaça*. Este programa tem, no bojo de sua finalidade, retirar, da escola, a discussão de temas como raça, etnia, religiosidade, gênero, sexualidade, capitalismo, etc., por serem considerados, por eles, como suscetíveis de doutrinação ideológica.

Este projeto é mais uma faceta decorrente do golpe parlamentar, midiático e jurídico ocorrido no Brasil, em 31/8/2016, protagonizado por diversos sujeitos que buscaram alinhar a base econômica nacional às exigências internacionais. Conforme afirma Frigotto (2017, p. 25), “as forças e intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil”. Tais princípios ideopolíticos se firmam em premissas ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso.

Esses princípios ideopolíticos se concretizam, segundo Apple (1994b), em uma coalização perigosa que tem se estabelecido entre grandes grupos de interesses. Entre eles, este autor destaca os neoliberais e neoconservadores, na tentativa de maior controle social, cultural e econômico.

O neoliberalismo defende o Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do mercado guiar todos os aspectos de suas interações sociais é vista não só como eficiente, mas também como democrática. Por outro lado, o neoconservadorismo orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça; a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações (APPLE, 1994b, p. 69, grifo do autor).

Essas duas visões, embora divergentes em relação à atuação do Estado, colocam-se unidas no que se refere ao controle curricular, no sentido de se apropriar de um tipo de conhecimento que deve ser considerado válido nacionalmente. O conhecimento, validado constitui-se em um possível controle das práticas educacionais capazes de informar o mercado acerca do domínio e controle que certos grupos mantêm sobre outros.

O que está por trás dessa associação entre os líderes do mercado e os representantes de um fundamentalismo religioso são interesses perversos, que desprofissionalizam o professor na medida em que retiram, deste trabalhador, algo que lhe é implícito: o ato de ensinar e educar e, nas palavras de Frigotto (2017, p. 31), “trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomo”.

Algebaile (2017, p. 64) recorda que a lei da Escola Sem Partido é reflexo de tentativas precedentes, a partir da união de grupos preocupados com “[...] o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. Assim, criam-se alternativas de vigilância, controle e criminalização para alternativas educacionais que estejam em desacordo com o referido projeto.

É a partir dessa base que vem se dando a ramificação progressiva do Escola sem Partido junto a setores da mídia e a segmentos religiosos, parlamentares, político-partidários e acadêmicos, possibilitando à organização instituir e fortalecer frentes de atuação diversificadas, que se realizam segundo diferentes estratégias, merecendo destaque, neste caso, a ramificação parlamentar, já parcialmente apresentada acima, devido à sistematicidade das ações nesse âmbito e a seus nexos com as pretensões de desdobramentos institucionais, especialmente de cunho jurídico, da organização (ALGEBAILLE, 2017, p. 66).

Este projeto se converte em um instrumento, não somente de propaganda, mas um meio jurídico-político que tem, como principal finalidade, o controle educacional legitimado para produzir os efeitos objetivados por uma elite conservadora. Enquanto, no período da ditadura militar, a vigilância era feita pelos próprios militares, com a Escola sem Partido, os denunciadores são os próprios alunos, pais e comunidade.

Superar essa invasão ao trabalho docente é um desafio, se pretendemos pensar a transformação da forma escolar no sentido de entendê-la, como defende Algebaile (2017), como espaço de trabalho, principalmente coletivo, a partir da construção colegiada e solidária, e que tenha qualidade socialmente referenciada.

Até aqui discutimos, em síntese, que a luta concreta da Educação do Campo, frente aos desafios do sistema capitalista, constitui-se, principalmente, na necessidade de uma

postura contra-hegemônica, de resistência à forma escolar tradicional. Essa atende aos princípios capitalistas de educação e está materializada nos princípios da Educação Rural, que busca levar para o campo um modelo adaptado de escolarização urbana, que atenda à lógica excludente do capital. Não obstante, em uma direção contrária, a Educação do Campo almeja ser um espaço que, ultrapassando os *muros da escola*, traz para dentro dela as contradições da realidade, a dimensão política, a consciência de classe e de organização revolucionária. Aspira à emancipação dos sujeitos históricos do campo que, submetidos a uma lógica elitista de educação, foram não somente expropriados de suas terras, também do seu direito de acesso aos conhecimentos culturais, sociais e científicos socialmente construídos (SILVA, 2010).

Deste constructo histórico da Educação do Campo, foram forjados princípios, práticas, concepções e intencionalidades que contribuem com um projeto de transformação da forma escolar. Isso será mais discutido na próxima subseção.

### **3.3 Experiências de transformação da forma escolar a partir dos paradigmas da Educação do Campo**

A partir das premissas apresentadas anteriormente, acerca da necessidade de transformação da forma escolar recorreremos, nesta subseção, às experiências que vêm sendo construídas no Brasil, nas últimas décadas, a partir do acúmulo teórico-prático da Educação do Campo. Para isso nos ancoramos nas contribuições teóricas de vários autores que nos auxiliam a avançar na compreensão de possibilidades de transformação da forma escolar e que dialogam com a perspectiva da educação crítico-emancipadora, entre os quais vale destacar: Gramsci (2001); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Pistrak (2009, 2011); Kosik (2002); Marx e Engels (2009); Caldart (2007, 2010, 2011a, 2012, 2015c); Knopf e Dalmagro (2012); Freitas (2011a, 2015); Pergher (2012); Mendonça, Campos e Paludo (2008); Lucini *et al*, 2010); Vendramini e Machado (2011); entre outros.

A sistematização feita por Caldart (2011a) acerca das balizas para a transformação da forma escolar servem como pano de fundo para discussão que apresentamos nesta subseção. A referida autora destaca que há duas dimensões principais, quando nos propomos a discutir a transformação da forma escolar: a transformação nos modos de produção do conhecimento e nas relações sociais que ocorrem na escola. Na primeira dimensão é importante considerar: a) a realidade (atualidade) como ponto de partida dos processos de ensino-aprendizagem; b) o trabalho interdisciplinar vinculado às tensões e contradições da realidade; c) a incorporação dos saberes dos sujeitos no processo de produção do conhecimento; e d) o trabalho entendido

em sua dimensão educativa. Na segunda dimensão (das relações sociais), a transformação da forma escolar ocorre com intencionalidades que promovem: a) auto-organização dos educandos; b) espaços de gestão coletiva; c) novas formas de avaliação; d) relações humanizadas entre os diferentes sujeitos que integram a vida escolar; e por fim e) presença ativa da comunidade e dos movimentos sociais no cotidiano escolar e nas decisões relacionadas a ela.

Com essa compreensão, recorreremos à leitura das produções bibliográficas recentes, de autores que discutem a Educação do Campo, no sentido de definir e sintetizar algumas categorias de análise dos elementos de transformação da forma escolar presente no acúmulo teórico-prático da Educação do Campo. Tais categorias sustentam a possibilidade de transformação da forma escolar, do trabalho pedagógico e da organização geral da escola, que seja construída a partir da luta histórica pelo direito à educação dos coletivos camponeses.

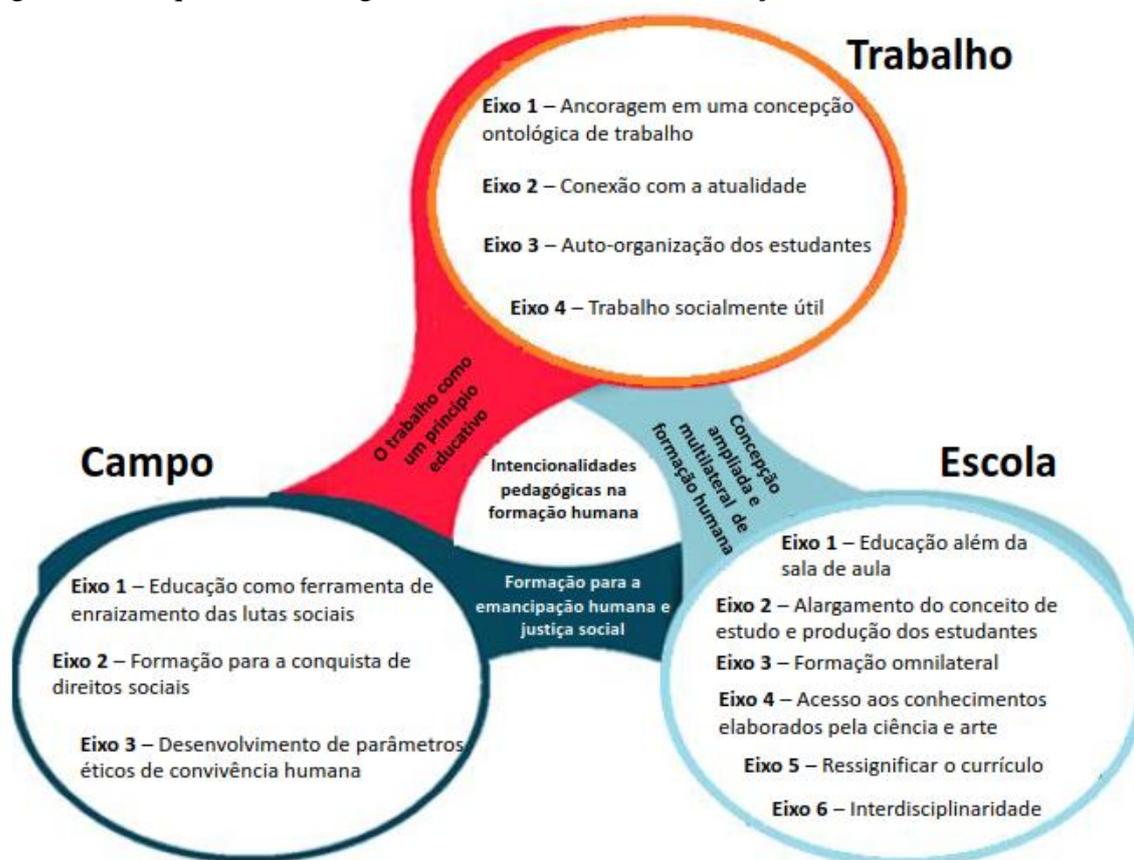
O esquema da página seguinte sintetiza elementos de uma perspectiva de educação que busca uma conexão dinâmica entre escola, a vida (trabalho) e as lutas sociais dos coletivos organizados dos trabalhadores do campo.

O esquema que apresentamos demonstra uma possibilidade de organização das intencionalidades pedagógicas, na formação de educadores, que assume o vínculo dinâmico da escola com a vida e as lutas sociais desencadeadas pelos sujeitos coletivos do campo. Essa organização desdobra-se do princípio de que a Educação do Campo não pode ser compreendida sem uma compreensão dinâmica da tríade que a norteia *Educação, Campo e Políticas Públicas* (CALDART, 2012). Por este motivo, as intencionalidades pedagógicas devem se integrar a essa tríade estruturante.

Como primeiro pilar voltado para a concepção ampliada de formação, desdobrando-se do eixo *Escola*, as intencionalidades pedagógicas estruturam-se a partir de uma concepção ampliada de educação; uma matriz ampla de formação humana; o alargamento do conceito de estudo e produção dos estudantes; a perspectiva de formação omnilateral; acesso ao conhecimento elaborado pela ciência e pela arte; ressignificar o currículo, conteúdo, objetivos, métodos e a avaliação e compreensão interdisciplinar da realidade.

O trabalho como princípio educativo será discutido no segundo pilar, vinculado ao segundo eixo, a *vida*, reúne intencionalidades que se referem à conexão com a atualidade – o trabalho; a auto-organização dos estudantes e o trabalho socialmente útil.

Figura 13 - Esquema de Categorias de análise – Transformação da forma escolar



Fonte: elaboração própria do autor (2017).

Por fim o terceiro eixo, voltado para a formação para a emancipação humana e justiça social, apresenta intencionalidades pedagógicas que fortaleçam o projeto de *campo*, reconhecendo-o como espaço de possibilidade de vida e existência material. Neste viés, as intencionalidades pedagógicas direcionam-se à formação para educação como ferramenta de enraizamento das lutas, formação de lutadores e construtores do futuro e desenvolvimento de novos parâmetros éticos de convivência humana.

Partimos da premissa de que é necessário que a forma escolar seja repensada para que a Educação do Campo atinja seu objetivo de contribuir com uma transformação radical da sociedade. Para isso é necessário transformar tanto a forma como o conhecimento é produzido, quanto as relações sociais no interior da escola (CALDART, 2015c). Isso significa que a estrutura pedagógica e administrativa, alinhada à perspectiva da Escola Rural, pensada nos moldes urbanos e que busca atender e disseminar o caráter dual que constitui a sociedade e os padrões capitalistas, não dialoga com a perspectiva defendida pelo movimento da Educação do Campo.

Nesse modelo dual incentivam-se práticas que “[...] o conhecimento seja ensinado de forma fragmentada e desvinculado das questões concretas” (KNOFF; DALMAGRO, 2012, p. 94). Essas pesquisadoras defendem, por outro lado, a necessidade de repensar a forma escolar “[...] no contexto das relações sociais de produção, pois as transformações ocorridas nas formas de trabalho exercem influência na organização do trabalho pedagógico na escola” (KNOFF; DALMAGRO, 2012, p. 87).

Considerando os pilares apresentados anteriormente, pretendemos aprofundar a discussão acerca das intencionalidades pedagógicas que são essenciais à formação dos educadores na perspectiva da Educação do Campo. Freitas (2011a) afirma que a transformação da forma escolar, das escolas do campo, não está descolada do processo de formação de professores, conforme discutimos no capítulo II desta tese. Por esse motivo, essa formação deve ter clareza da forma escolar que se tem em vista, e fomentar um processo formativo no qual os estudantes vivenciam e experimentam uma formação coerente com essa nova forma escolar.

### **3.3.1 Concepção ampliada e multilateral de formação humana**

As propostas de transformação da forma escolar sinalizam fortemente a necessidade de transformar a formação dos educadores a partir de outra lógica, e que esteja alinhada a uma concepção ampliada de formação. Nesse sentido, a concepção de formação determinada por uma Epistemologia da Prática, vigente na lógica da escola capitalista, não serve mais, sendo necessário discutir uma concepção ampliada de formação assumida na perspectiva da práxis.

A produção acadêmica e as experiências documentadas por escolas do campo têm dado ampla contribuição para que essa concepção ampliada de formação possa se materializar na prática escolar. Caracterizamos tais contribuições em seis eixos significativos: o primeiro que emerge é a necessidade de pensar uma proposta de formação que não esteja restrita ao espaço da sala de aula. O segundo eixo leva a pensar o alargamento do conceito de estudo e produção dos estudantes. O terceiro eixo emerge na medida em que é necessário repensar a concepção de sujeito a ser formado, que supere a formação unilateral e potencialize uma formação omnilateral dos sujeitos. O quarto eixo apresenta a necessidade de garantir o acesso ao conhecimento elaborado pela ciência e pela arte. O quinto eixo está direcionado a repensar o currículo, os conteúdos, os objetivos, os métodos e a avaliação, no sentido de aproximá-lo da realidade dos sujeitos, da atualidade, da produção material da vida. Por fim, um sexto eixo está voltado para a redefinição da concepção de interdisciplinaridade.

## **Eixo 1: Concepção ampliada de formação humana**

O esforço de pensar categorias que evidenciam uma concepção ampliada de formação direciona a pensar, inicialmente, uma proposta de formação que não se limite ao espaço da sala de aula. Freitas (2011a) e Pergher (2012) apresentam argumentos semelhantes, quando afirmam que um elemento fundamental para a discussão da transformação da forma escolar atual perpassa uma concepção ampliada de educação. Uma concepção de educação entendida em sua forma alargada, não restrita apenas à sala de aula ou à escola; que vincule a formação ao projeto histórico dos trabalhadores; que legitime outras agências formadoras e reconheça que há, na vida real fora da escola, uma ação educativa que se constrói no grupo social, no sindicato, na fábrica, no partido, no movimento social organizado, na associação, na igreja, na organização jovem, etc.

Desse modo, essa concepção ampliada constitui uma alternativa contra-hegemônica de educação, visto que ela supera os limites impostos pela lógica do capital, que restringe o fazer pedagógico à sala de aula.

O reconhecimento dos diferentes espaços formativos que elevam a compreensão sobre a forma como a vida é produzida justifica a necessidade de compreender que o processo educativo não ocorre apenas na escola, mas em todo espaço que se ocupa do trabalho humano como atividade criativa.

A essa compreensão, Caldart (2007, p. 19) acrescenta que, quando a sala de aula perde a sua centralidade soberana no processo educativo, a práxis social assume a centralidade formativa:

A Educação do Campo vinculada aos Movimentos Sociais, ao mesmo tempo em que tem a escola como objeto central de sua luta por políticas públicas, tensiona esta concepção “escolacentrista” que absolutiza o papel da educação escolar ou toma a escola como referência central para pensar qualquer processo educativo. A centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo está na dimensão educativa da práxis social, retomando a reflexão sobre a força formadora do trabalho, da cultura, da luta social, como matrizes educativas do ser humano e que não podem deixar de ser intencionalizadas como práticas pedagógicas em um projeto que se pretenda emancipador, e por isso mesmo omnilateral.

Nessas bases, Caldart (2007) defende uma proposta de formação oposta ao escolacentrismo, mas que legitima, como princípio, a dimensão educativa da práxis social; o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral dos sujeitos. Essa pesquisadora ratifica a perspectiva de Freitas (2011a) acerca dos outros espaços, diferentes situações e

tempos educativos onde os processos intencionais de formação podem ocorrer, desde que o ser humano seja contemplado em sua formação mais plena.

Em que pese acrescentar, Caldart (2007) argumenta que a não ampliação dos espaços formativos não é ingênua. Na perspectiva dessa pesquisadora, a formação que se limita à atuação, no interior da escola, não corresponde aos anseios dos trabalhadores do campo. Estes sujeitos, bem como seus coletivos organizados, necessitam de uma concepção formativa que, além de atuar nas escolas, possa fortalecer a luta, no sentido de trabalhar com a organização das comunidades e das famílias em seu processo de mobilização e organização social mais ampla (CALDART, 2007).

Na forma escolar tradicional, a aula assume a centralidade da organização pedagógica por meio da dissociação entre a escola e a vida, que é uma característica própria da perspectiva capitalista. Afirmamos isso por reconhecer que essa fragmentação impossibilita a elevação dos níveis de consciência dos indivíduos, de sua consciência crítica e emancipatória acerca de sua realidade. Nas palavras de Knopf e Dalmagro (2012, p. 88), a aula, “[...] aliada aos processos avaliativos assegura toda uma estrutura de poder e conteúdo formativo no interior da escola”, onde está o caráter alienador da estrutura escolar, que separa a produção do conhecimento da realidade material dos sujeitos e de sua prática social mais ampla.

No âmbito da resistência, cabe destacar as práticas que vêm sendo realizadas por educadores que atuam em escolas do campo, Escolas Itinerantes e institutos vinculados aos movimentos sociais dos trabalhadores do campo. Estes coletivos buscam vincular os processos de ensino e aprendizagem à realidade dos sujeitos, suas lutas sociais e à necessidade de organização coletiva.

Tal mobilização conota um objetivo explícito: materializar uma concepção ampliada de formação e projetar a escola na perspectiva dos trabalhadores a partir de uma pedagogia social. Parte-se da compreensão de que o ensino é mais do que escola, e a aprendizagem ocorre em diferentes tempos e espaços educativos, e a sala de aula é apenas um desses locais.

## **Eixo 2 – Alargamento do conceito de estudo e produção dos estudantes**

Outro elemento fundamental a ser discutido na formação dos educadores, na perspectiva da transformação da forma escolar, perpassa o alargamento do conceito de estudo e a finalidade da produção dos estudantes. Caldart (2007) identificou que essa é uma intencionalidade pedagógica fundamental na formação de educadores, visto que alargar o conceito de estudo é uma prática que transcende o espaço escolar e da sala de aula. Se a

prática do estudo estiver comprometida com o exercício da práxis, ela necessita ser ressignificada. Isso envolve a percepção de que o processo formativo, a partir do estudo, pode ocorrer, também, em outros tempos e espaços.

Nas práticas de formação de educadores para atuação nas escolas do campo e gestão de processos educativos, Caldart (2007) identificou o quanto o tempo de leitura individual, atividades de pesquisa, participação em oficinas de capacitação para o trabalho ou gestão da escola, reuniões grupais, a participação em seminários e eventos formativos são estratégias importantes para a formação e construção de uma visão alargada do conceito de estudo.

Sistematizando essas atividades de estudo, Caldart (2007, p. 39-40) identificou pelo menos três tipos de atividades que ocorrem em espaços além da sala de aula:

- a) Atividades específicas de apropriação e produção teórica, que trabalham com conceitos, categorias, método de análise de pensamento, e que envolvem processos de ensino, pesquisa, leitura e interpretação de textos, posicionamentos teóricos ou elaborações próprias;
- b) atividades que são voltadas à construção de habilidades, e que seguem a lógica da capacitação (fazer para saber), que podem ser desde as necessárias para o primeiro tipo de estudo até as específicas do perfil profissional pretendido pelo curso, passando por tantas outras escolhidas por serem consideradas importantes no contexto de atuação destes educadores.
- c) E há também atividades de estudo cujo foco é a reflexão ou a produção de conhecimentos ou significados para as vivências da pessoa ou da coletividade (sua experiência) nos diferentes tempos e espaços de formação oportunizados ou intencionalizados pelo curso.

Apreende-se dessa sistematização que alargar a concepção de ensino pressupõe a articulação de atividades intencionadas, com finalidade coletiva e potencial pedagógico e formativo. Caldart (2007) acrescenta a necessidade de que os educadores em formação direcionem seus esforços com vistas à produção de obras; ou seja, o estudo ganha relevância quando associado à necessidade de contribuir com demandas e anseios identificados pelo próprio coletivo. Há, nessa prática, a finalidade de corresponder a uma demanda real e concreta na vida dos sujeitos.

Nessa intencionalidade, Caldart (2007) destaca a importância da participação sistemática dos estudantes em eventos da Educação do Campo e a realização de atividades que exijam a externalização do trabalho mental. Assim, a referida pesquisadora reconhece diferentes estratégias de produção, que vão desde a participação na elaboração de místicas, estudo dirigido, participação na organização de eventos, até aquelas que exigem a externalização do trabalho mental. “[...] a externalização produz um registro de nossos

esforços mentais, um registro que fica ‘fora de nós’, e não vagamente ‘na memória’” (BRUNER, 2001, p. 31, *apud* CALDART, 2007, p. 38).

Interessante notar que Caldart (2007) reconhece que o protagonismo dos estudantes na condução da própria formação é fundamental. Esse protagonismo ocorre a partir do fortalecimento de um coletivo que se apoia de maneira conjunta e solidária na condução dos processos formativos a partir da atitude orgânica, outra categoria-chave que discutimos mais adiante.

Uma estratégia vinculada a essa intencionalidade é a *prática de registro* (pessoal e coletivo), com reflexões sobre o próprio processo formativo com vista à construção das memórias do grupo. Caldart (2007) destaca que essa não é uma prática burocrática; pelo contrário, ela reúne subsídios para reflexões a partir da retomada sistemática, buscando a análise, discussão e ressignificação das práticas realizadas.

O desafio pedagógico aqui é de compreender que a memória registrada por escrito favorece a reconstituição coletiva do processo em outro tempo, permitindo teoriza-lo e analisá-lo com mais rigor (CALDART, 2007, p. 32).

É nessa visão que a pesquisadora afirma que essa estratégia permite maior relação entre a teoria e a prática na perspectiva da práxis, pois permite a reflexão sistemática, de natureza teórico e prática, acerca das transformações que ocorrem nos indivíduos e no coletivo.

### **Eixo 3 – Formação omnilateral**

Em uma concepção ampliada de formação, não somente as ações dos educadores e os espaços educativos precisam ser repensados, também a concepção de sujeito a ser formado. Discutimos anteriormente que, em uma lógica capitalista, há o predomínio de uma formação unilateral dos sujeitos, marcada pela restrição da capacidade de pensar criticamente, pela apropriação de conteúdos descolados da realidade e pelo ensino fragmentado, cujo meio e fim da educação é o aspecto cognitivo e intelectual do indivíduo.

A formação omnilateral, por outro lado, concebe o indivíduo como sujeito pleno, situado em um contexto histórico, político, cultural, social e econômico e, por isso, é constituído por múltiplas dimensões: cognitiva, social, emocional, política, cultural, estética, artística, lúdica, corpórea e ética. Trata-se de uma concepção de formação que

[...] possa dar conta, de forma relacional e equilibrada, das diferentes dimensões da formação do ser humano, sejam cognitivas, afetivas,

organizativas, de educação política, de desenvolvimento corporal e estético, de preparação para atividades criativas, e para uso articulado do pensamento e das mãos (FREITAS, 2015, p. 14).

Nessa concepção, a formação é entendida como parte da educação omnilateral dos sujeitos. Assim, “[...] a instrução integra um projeto de formação que tem objetivos de transformação coletiva da realidade, com intervenções organizadas na direção de um projeto histórico e assumida a orientação teórica e política do materialismo-dialético para o trabalho pedagógico escolar” (CALDART, 2010, p.114).

Nesse sentido, Caldart (2007, p. 35) esclarece que uma intencionalidade que deve estar presente na formação de educadores é a busca pela formação integral dos sujeitos. Isso pressupõe a superação da formação unilateral, com ênfase na dimensão cognitiva que prioriza apenas a aquisição de conhecimento no sentido intelectual. A referida pesquisadora afirma que a formação omnilateral transcende a mera justaposição de múltiplas dimensões, mas reconhece que ela visa à “[...] totalidade pensada da formação do ser humano”.

A forma pedagógica da escola inclui a organização de diferentes tempos educativos e a participação dos educandos nos processos de gestão coletiva, de trabalho e de convivência social que visam sua formação mais integral (CALDART, 2007, p. 34).

Trabalhar nessa perspectiva vai além de abordar diferentes dimensões da formação do sujeito de maneira fragmentada. A intenção é a omnilateralidade entendida com vistas à formação para a totalidade da formação humana.

#### **Eixo 4 – O acesso ao conhecimento elaborado pela ciência e pela arte**

No processo de reflexão sobre a formação dos educadores na perspectiva da transformação da forma escola, é importante esclarecer que o fato de a sala de aula perder sua centralidade no processo de formação dos sujeitos, isso não significa negligenciar o acesso aos conhecimentos elaborados pela ciência e pela arte. Nessa perspectiva, o acesso dos estudantes ao conhecimento é potencializado na medida em que conhecer significa compreender a realidade, suas contradições, a história e os condicionantes para a transformação da realidade.

A escola é um espaço que propicia a apropriação do saber historicamente acumulado. Esse saber faz perceber contradições sociais, históricas e possibilita uma atuação crítica e transformadora (...). Este processo exige o diálogo autêntico, uma relação de sujeitos entre educador e educando. O professor é, então, um educador que abre perspectivas nas quais os

conteúdos estão implicados, assim como o envolvimento com a vida dos educandos (MACHADO; CAMPOS; PALUDO 2008, p. 69).

Dialogando com essa visão, Dalmagro (2011) acrescenta que o conhecimento científico a ser apropriado pela classe trabalhadora não pode ocorrer de maneira fragmentada ou desarticulada da compreensão da realidade material que os sujeitos vivem. Ela reconhece essa necessidade de aproximação dos conhecimentos escolares com a realidade do educando, ou seja à “[...] centralidade social que a questão comporta” (DALMAGRO, 2011, p. 53).

O papel da escola no trabalho com o conhecimento sistematizado e a cultura elaborada, em nosso entender, é condição essencial para que a escola efetivamente contribua com os trabalhadores no domínio de instrumentos de produção e transformação social (DALMAGRO, 2011, p. 54).

Contrapondo-se à visão de que, para a população do campo deve-se oferecer o mínimo do currículo e do conteúdo e da maneira mais superficial possível, o movimento da Educação do Campo tem lutado por uma proposta formativa que contribua com a formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Sendo assim, é fundamental o acesso ao conhecimento científico historicamente elaborado, visto que ele é uma ferramenta importante para a compreensão e transformação da realidade.

Nessa questão, a experiência com as Escolas Itinerantes tem mostrado uma concepção de educação que não se restringe à mera transmissão de conteúdos, mas “[...] na apropriação de uma realidade e não só de um conteúdo elaborado sobre essa realidade” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 36).

Nessas experiências, agrega-se a concepção de conhecimento proveniente do Materialismo Histórico-Dialético, como um produto do trabalho humano que é historicamente produzido e é politicamente situado. Por isso aspira-se “[...] uma formação de sujeitos que têm conhecimento científico, que desenvolvem ao máximo suas capacidades e colocam tais instrumentos a serviço da emancipação humana” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 37).

## **Eixo 5 – Repensar a forma escolar na escola do campo: o currículo, os conteúdos, os objetivos, os métodos e a avaliação**

A necessidade de conceber uma transformação da forma escolar pressupõe, também, reconhecimento de que a lógica de organização capitalista, sua concepção de currículo, conteúdos, objetivos, métodos e avaliação em nada combinam com a perspectiva assumida pela formação comprometida com a transformação da realidade. Isso leva a repensar esses

elementos que permeiam a formação docente. Se a forma escolar precisa ser transformada, então toda a estrutura pedagógica precisa passar por esse processo de transformação.

Sob a égide dessa necessidade de transformação da forma escolar, Dalmagro (2011, p. 57) confirma essa necessidade de mexer nas estruturas e nas formas de organização, ou seja, “[...] a escola precisa estar ligada à vida e, para tanto, deve articular o ensino de maneira orgânica ao trabalho real dos estudantes e a auto-organização”. Assim, fica ratificado que os conteúdos escolares são importantes, devem ser críticos e levar à compreensão da realidade concreta, mas, além disso, deve-se pensar a estrutura da escola no sentido de considerar outros tempos e espaços educativos onde a formação ocorre. Adiante discutimos estes elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico a partir dos princípios da Educação do Campo.

#### **a) O currículo**

No que tange ao currículo, Antônio, Gehrke e Sapelli (2010) argumentam que a especificidade das escolas do campo, seu vínculo com as lutas sociais, com as contradições que o campo vivencia acerca dos modos de produção e desenvolvimento e a organização do trabalho no campo exigem a discussão acerca de suas especificidades em vários aspectos, entre eles o currículo escolar. Nessa direção, os referidos autores defendem que o modelo padronizado de currículo, pensado a partir da lógica urbana e profundamente influenciado pela lógica capitalista, não corresponde aos anseios das populações camponesas e de seus coletivos organizados. Tal modelo, pensado para atender a educação em massa, vincula-se a um projeto de sociedade com anseios políticos e ideológicos que se materializam nas propostas educacionais com fortes marcas de um interesse político de formação e controle.

Nessa lógica estandarizada, predomina o ensino e a aprendizagem fragmentada, e a organização da forma escolar a partir de uma estrutura excludente e desvinculada das práticas sociais reais dos estudantes. Soma-se a esses elementos o fato de o currículo estandarizado assumir um formato unidimensional, de seleção do conhecimento e, na maioria das vezes, enfatiza a dimensão cognitiva e intelectual a despeito de uma formação plena, integral dos seres humanos em suas múltiplas dimensões.

Por outro lado, há uma concepção de currículo que tem se materializado nas experiências das escolas vinculadas ao MST. Entre essas experiências destacamos as das Escolas Itinerantes, que fomentam o inverso dessa lógica, na perspectiva da “[...] reorganização curricular que envolva amplamente os professores em um processo contínuo de

construção de transformações pedagógicas ou curriculares” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 27).

Outras formas de organização curricular, sensíveis às práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos, estão se materializando em práticas concretas pelo Movimento de Educação do Campo. Práticas nas quais os sujeitos que desenvolvem o currículo têm autonomia para ressignificar suas experiências a partir da prática. Cabe destacar, por exemplo, o trabalho com temas geradores (Paulo Freire), Complexos de Estudos (Pistrak), entre outras propostas que buscam “[...] envolver todas as disciplinas do currículo, para criar um ‘campo de ação’ mantendo ‘as características, os conteúdos e os métodos próprios, bem como ritmo e a característica de cada professor’” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 28).

Ampliando a complexidade destes argumentos, Antônio, Gehrke e Sapelli (2010) defendem uma proposta de dinâmica curricular que se articula a partir da prática social, da realidade dos sujeitos, da prática produtiva, das lutas sociais, das produções culturais e da vida prática na sociedade. Nessa percepção, assume-se princípios filosóficos que, segundo estes pesquisadores, são “[...] situados coerentemente com a prática transformadora e objetivada na ação pedagógica de um currículo crítico” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 33).

Além destes fatores filosóficos, a questão da aprendizagem não pode ser desconsiderada pelo currículo escolar. Por isso faz-se necessário lançar mão de fundamentos pedagógicos que sejam capazes de possibilitar a aprendizagem de conceitos que sejam introduzidos, aprofundados e intencionalmente consolidados.

A organização dos conhecimentos escolares, mais que um programa crítico, ético e comprometido, precisa colocar-se no movimento totalizante da escola, do acampamento e do campo, as vivências geradoras. É mais que criticizar conteúdos escolares, trata-se de vivenciar concretamente a vida social, suas contradições, analisar limites e criar possibilidades de superação (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 62).

À luz do acúmulo teórico e prático das Escolas Itinerantes em relação à redefinição curricular, Antônio, Gehrke e Sapelli (2010) direcionam um olhar crítico não somente sobre a orientação do currículo escolar, também para os conteúdos e conceitos, tal como discutimos no próximo tópico.

## **b) O conteúdo**

A escola clássica, tradicional, dissemina uma proposta curricular em uma perspectiva conteudista, disciplinar e unidimensional. Tal proposta é evidente nos próprios guias curriculares e livros didáticos que se organizam a partir de uma lista de conteúdos, que

passam a ser utilizados como norteadores da ação docente e como autoridade absoluta, que determina os objetivos e fins da educação.

Os guias curriculares e os livros didáticos tornam-se, tendencialmente, importantes mecanismos de legitimação escolar já constituído como referência dissociada de um processo crítico de significação didático-pedagógica para o currículo escolar (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 22).

De modo contrário a essa lógica centrada na lista de conteúdos, na qual a apropriação exige uma participação passiva do estudante ao longo do processo, Antônio, Gehrke e Sapelli (2010, p. 35) defendem a necessidade de associar os conteúdos a uma “[...] dinâmica que os levem a relacionarem-se entre si para conhecer os fenômenos sociais e naturais”. Destacamos, aqui, a observação feita por estes pesquisadores em relação aos conteúdos e conceitos. Os conteúdos são desdobramentos dos conceitos, e estes expressam a necessidade de conhecimento mais concretos e coerentes da realidade.

Os conteúdos escolares, quando abordados de maneira fragmentada, não favorecem a compreensão da realidade. “Conteúdos totalmente descontextualizados, aparentemente ‘puros’, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 142, grifo dos autores). Na visão destes pesquisadores, os conhecimentos escolares elaborados historicamente devem ser assumidos e apropriados pela classe trabalhadora. No entanto, devem ser tomados considerando a seleção dos que são socialmente úteis, necessários, críticos e organizados na perspectiva de uma compreensão adequada da essência dos fenômenos da realidade.

Os conteúdos, conforme Antônio, Gehrke e Sapelli (2010), na forma escolar tradicional, são enraizados nos padrões positivistas de ensino. Isso significa que buscam “[...] descrever e mensurar os fatos, em quantificar, em analisar de forma objetiva a experiência, portanto, reduzindo o grau de subjetividade, em analisar a constância das leis naturais e isso, em geral, leva-nos a um conhecimento quantitativo, isolado e parcial” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 41).

Por outro lado, os conteúdos, em uma abordagem materialista histórico-dialética, são vinculados à realidade, da qual se busca compreender “[...] o movimento, suas contradições, sua totalidade (a relação entre os diferentes aspectos) e suas mudanças quantitativas e qualitativas” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 41-42).

A tarefa de desvelar os fenômenos da realidade faz com que a definição e seleção dos conteúdos se tornem tarefa altamente desafiadora para os educadores e para a organização

escolar. As experiências que vêm sendo registradas no âmbito da Educação do Campo reconhecem a necessidade de garantir, aos estudantes, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos como forma de instrumentalização da classe trabalhadora.

Por isso, uma escola que enfrente a lógica capitalista não pode nem dispensar o conhecimento científico a ser socializado pelo professor, nem o saber trazido pelos alunos. Essa escola precisa partir das aspirações imediatas dos estudantes, da comunidade local, e articulá-las ao conhecimento universal, ao conhecimento historicamente produzido – Movimento que nos permite não apenas compreender a realidade, mas também conhecer sua condição de ser mutável e resultante das ações dos homens (LUCINI *et al.*, 2010, p. 120).

Nessa visão, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas não podem ser esvaziados sob a desculpa de oferecer o mínimo à classe trabalhadora do campo. Pelo contrário, devem assumir a necessidade de formação coerente da classe trabalhadora e unir a teoria à prática na perspectiva da práxis. Isso significa que a prática e a teoria articulam-se de maneira dialética e dinâmica.

Sendo o objetivo da escola a compreensão da atualidade, os conteúdos escolares passam por uma ressignificação, pois, nessa perspectiva, priorizam-se os conteúdos, disciplinas e cursos que possam favorecer a aproximação com a atualidade. “Sob o ângulo de visão da atualidade é preciso, impiedosamente, recusar uma série inteira de ‘disciplinas’ e partes de ‘cursos’, que não têm nada em comum com a atualidade” (PISTRAK, 2009, p. 114).

### **c) Os objetivos**

Em relação aos objetivos, Dalmagro *et al.* (2015) ressaltam a necessidade de pensar uma forma de educação que dialogue com a estrutura social que se almeja construir. Na lógica capitalista, os objetivos são definidos subordinados à avaliação, em uma organização na qual se priorizam intencionalidades que preparem os jovens para o bom desempenho em avaliações, principalmente avaliações externas e vestibulares e, além disso, para se inserirem no mercado de trabalho.

Na forma escolar configurada com os ideais capitalistas, os objetivos educacionais buscam ajustar os estudantes à lógica de produção vigente sem questioná-la e, para isso, os separa da vida material, com suas contradições e lutas (FREITAS, 2010a). O jovem precisa ser *incluído* na sociedade e, portanto, necessita ser submetido a uma forma escolar que objetiva inculcar valores e atitudes de subordinação a um mundo que já está pronto e acabado (FREITAS, 2010a).

Na proposição da transformação da forma escolar, os objetivos escolares devem ser redefinidos. Dalmagro *et al.* (2015, p. 118) afirmam que “[...] é preciso recuperarmos o tema dos objetivos da educação para a nossa finalidade, libertando-o das amarras que a pedagogia burguesa lhe impôs”.

A reconfiguração dos objetivos educacionais, sinalizada por algumas experiências materializadas na Educação do Campo, deixa evidente a necessidade de aproximação dos objetivos escolares com objetivos da vida. Como afirma Freitas (2010a, p. 97), “se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social”. Isso significa que os objetivos educacionais deixam seu elo restrito à avaliação e passam a se comprometer com a vida real e material dos sujeitos.

É nessa perspectiva que Dalmagro *et al.* (2015) defendem a necessidade de substituir os clássicos objetivos gerais e específicos por objetivos formativos, aqueles que buscam aproximar a escola da vida. Assim, reconhecendo que

Os objetivos formativos são amplos e dizem respeito ao aspecto da nossa matriz formativa que está além da questão instrumental ou do conhecimento: a formação do ser humano, sua visão de mundo, seus compromissos éticos, políticos, históricos e culturais (DALMAGRO *et al.*, 2015, p. 120).

Além desses objetivos formativos, os objetivos de ensino estão mais centrados na apropriação dos conteúdos e conhecimentos sistematizados pela ciência e a arte. Entende-se, dessa perspectiva, que é necessário recorrer aos conhecimentos elaborados historicamente pelo ser humano com vistas a compreender a realidade vivenciada pelos sujeitos.

#### **d) O Método**

Na busca pela transformação da forma escolar em que os objetivos e conteúdos se organizam na perspectiva da compreensão e domínio da atualidade, os métodos antigos não servem a essa proposta. “É preciso tomar o fenômeno em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento” (PISTRAK, 2009, p. 115).

A partir dessa perspectiva, Caldart (2015a) auxilia a pensar nessa questão metodológica, ao direcionar apontamentos referentes aos fundamentos de uma concepção de educação e perspectiva formativa que constituem a orientação metodológica para a organização das escolas do campo.

O caminho para chegar a um método de trabalho fundamentado em uma concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento na formação das novas gerações na escola, nossa opção política e teórica, é uma construção específica, com práticas desenvolvidas dentro de condições objetivas de cada lugar, situação, momento histórico (CALDART, 2015a, p. 21).

É importante retomar que a construção da pedagogia do movimento foi um processo histórico de elaboração coletiva e que foi se alinhando às exigências locais, momentos históricos, situações socioeconômicas e políticas específicas. Caldart (2015a) retoma pelo menos três fontes importantes que influenciaram nas formulações metodológicas da Educação do Campo.

A primeira fonte foi a pedagogia soviética, principalmente as contribuições de Pistrak e de autores que protagonizaram um projeto de educação no início da revolução russa de 1917. Também nessa fase, a produção pedagógica de Anton Makarenko influenciou as escolas do MST, e em muito contribuiu com a formulação dos métodos utilizados, agregando a eles dois princípios: “vínculo entre a formação da consciência e atividade produtiva; e a inserção em coletividades como forma de educação das pessoas como lutadores e construtores de novas relações sociais” (CALDART, 2015a, p. 24).

A segunda fonte que exerceu influxos significativos na proposta metodológica do MST foi a *Pedagogia do Oprimido* e a obra de Paulo Freire em geral. A principal contribuição dessa fonte foi a maneira como a perspectiva da escola bancária deveria ser rejeitada e avançar na construção de alternativas metodológicas que possibilitassem maior valorização da realidade dos sujeitos do campo.

A terceira fonte é a proposição teórica do Movimento dos Trabalhadores sem Terra, a *pedagogia do movimento (pedagogia do MST)*, ou seja, um projeto educativo que possibilite a materialização do projeto histórico da classe trabalhadora do campo. Neste sentido, ao estudar a maneira como a educação ocorre nas lutas do MST, foi possível esboçar um projeto metodológico e a forma educativa que pudessem estar em acordo e contribuíssem para o fortalecimento das lutas.

Dessas fontes, Caldart (2015a) destaca alguns elementos da concepção de educação e princípios metodológicos que foram se consolidando nas formulações pedagógica, a saber: compreender a educação como formação humana; a educação pensada em suas conexões com a história do ser humano, no caso do MST, a inserção nas lutas sociais, principalmente por Reforma Agrária e o desafio histórico de ocupar, viver e organizar o assentamento; a educação é uma prática social e não se restringe à escola e às matrizes formadoras que

apontam para a luta social, organização coletiva, trabalho, cultura e história. Isso fica evidente nas pesquisas de Caldart (2015a, p. 31), ao mencionar que “a pedagogia do movimento destaca a especificidade formadora da luta social e sua organização coletiva sem descolar a centralidade formadora do trabalho, mas sim tratando-a em seu sentido pleno”.

É possível afirmar, então, que há forte inspiração na perspectiva de Marx, no sentido de colocar a pedagogia a serviço da classe trabalhadora e do projeto social de transformação da realidade dos sujeitos do campo. Assim, as preocupações pedagógicas não se restringem ao espaço de sala de aula, mas avançam no sentido de aproximação com a vida dos sujeitos. Em outras palavras,

[...] pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador do trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais da realidade social atual coloca para o nosso tempo (CALDART, 2015a, p. 32).

A partir destes fundamentos, as experiências vivenciadas com as Escolas Itinerantes dos Acampamentos de Reforma Agrária do Paraná, por exemplo, têm reconhecido os *Complexos de Estudos* como possibilidade de organizar o Plano de Estudos da escola. Essa é uma metodologia que visa, conforme Caldart (2015a, p. 55) a “[...] apreender relações, contradições e tendências de mudança” na realidade dos sujeitos.

[...] os Complexos de Estudo podem ser uma forma de constituir unidades orgânicas, pondo em relação dialética os elementos fundamentais do nosso projeto formativo, na organização do ambiente educativo da escola: o trabalho como método geral, princípio educativo; a atualidade (fenômenos da realidade atual que precisam ser estudados e cujo conteúdo é específico e geral); o princípio da auto-organização e do trabalho associado dos estudantes e uma concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento (CALDART, 2015a, p. 56).

Em relação ao trabalho pedagógico, Pistrak (2009) reconhece a necessidade de concentrar o ensino em torno de eixos básicos, unificando o ensino. Assim, ele propõe a educação por meio de complexos de estudos e a concentração do ensino como ferramentas metodológicas alinhadas à proposta de transformação da forma escolar.

Destacamos que, embora os Complexos de Estudo não sejam um método de ensino, eles auxiliam a organizar o plano de estudos da escola. É importante acrescentar que a perspectiva histórico-dialética de produção do conhecimento auxilia na proposição

metodológica na qual a vida real atribui sentido aos conteúdos escolares, e estes precisam instrumentalizar os sujeitos na resolução dos desafios da vida.

### **e) Avaliação**

A discussão a respeito da avaliação não pode ocorrer descolada da própria reflexão acerca da forma escolar. É evidente que a maneira como a avaliação é assumida pela escola reflete lógicas de sociedade que estão em disputa, e essa lógica só pode ser inclusiva ou excludente.

Os pressupostos que sustentam a forma clássica de escola, disseminada no sistema capitalista, separa a escola das próprias contradições da vida. Freitas (2010b) afirma que, na lógica capitalista, a avaliação assume estreito vínculo com a exclusão e subordinação. Nesse ideal, a realidade social é algo perene e estável, cabendo à escola, pelos seus objetivos e avaliação, garantir a o ajuste dos indivíduos à realidade.

Nessa lógica excludente de avaliação, a escola se isola da vida e a concebe de maneira artificial, fazendo ecoar anseios de uma determinada lógica de produção, como afirma Freitas (2010).

A forma que a avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola (FREITAS, 2010b, p. 89).

O sentido atribuído à avaliação, nessa lógica, está comprometido com a manutenção do padrão de uma lógica excludente de sociedade, na qual a escola, separada da vida, promove a subordinação e a adaptação do estudante ao poder da escola e, conseqüentemente, aos padrões sociais vigentes. Isso significa que a avaliação não apenas afere os conhecimentos, mas dá forma ao sujeito, inculcando neles valores e atitudes de subordinação ao poder exercido pela escola.

Desdobra-se dessa reflexão que uma mudança restrita na concepção de avaliação (se classificatória ou formativa; se por meio de provas/testes ou por pareceres), sem uma mudança na forma escolar, é incoerente com os anseios de luta contra a subordinação.

A concepção de avaliação que Antônio, Gehrke e Sapelli (2010, p. 45) defendem é a de que avaliar é:

Resolver coletivamente, com divisão de tarefas, o que foi posto como problema na realidade, avaliar é criar o problema onde ele ainda não é percebido, avaliar é envolver toda base acampada no processo de produzir a

escola dentro da organicidade do Movimento, avaliar para qualificar a ação pedagógica dos educadores.

Essa visão evidencia o caráter dialógico que busca referenciar socialmente as ações realizadas pela escola e, conseqüentemente, a prática da avaliação. Uma visão ampliada de educação, na qual a escola se conecta com a vida, reconhece que o meio, com suas lutas e contradições, também educa e, deste modo, o trabalho socialmente útil assume o papel de ponte com essa realidade. Por meio dessa forma de trabalho, a avaliação natural “[...] é feita pelo próprio contato do estudante com a vida” (FREITAS, 2010b, p. 93).

Nessa visão ampliada, a escola é vista como agência responsável por garantir o acesso dos estudantes aos conhecimentos elaborados pela ciência e pelas artes. A escola se liga, de maneira orgânica, com o meio educativo mais amplo por meio do trabalho socialmente útil, sendo que essa é a forma “[...] de conectar o processo educacional à atualidade, a vida” (FREITAS, 2011a, p. 123).

## **Eixo 6 - Redefinição da concepção de interdisciplinaridade**

Para início de diálogo sobre a interdisciplinaridade, concordamos com Paiter (2017) que este termo tem se tornado um tipo de *jargão pedagógico*. Há muitas produções sobre o tema, diferentes concepções epistemológicas e distintas perspectivas educacionais utilizam este termo. No entanto, há armadilhas em utilizar este termo, caso não se tenha clareza acerca das intencionalidades com o trabalho interdisciplinar.

A concepção de organização do trabalho pedagógico direcionado às escolas do campo diverge da lógica de educação distante da realidade vivida (priorizada pela visão capitalista de educação); ao contrário, defende a emancipação dos estudantes e vincula-se às lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo. Isso exige repensar a concepção de interdisciplinaridade, o papel da educação, do educador e da escola frente à necessidade com a formação humana. Por um lado, há uma visão fragmentada e isolada entre as áreas do conhecimento e, por outro, uma perspectiva interdisciplinar de formação.

Em linhas gerais, Frigotto (2008) afirma que o tratamento fragmentado das áreas do conhecimento herda do empirismo e do positivismo as características reducionistas da realidade. Silva (2010) dialoga com este argumento e afirma que essa visão não vincula teoria à prática, compreende as disciplinas de maneira fragmentada.

Sob este prisma, Caldart (2011a) afirma que essa lógica da fragmentação, tão incentivada pelo modelo capitalista de educação, prioriza o isolamento, o reducionismo e a

fragmentação do conhecimento. Essa prática constitui-se em uma ferramenta útil na formação da força de trabalho alienada. As contribuições do Materialismo Histórico-Dialético sinalizam para o lado oposto, pois, tendo o fenômeno da realidade como ponto de partida, caminha-se na direção da compreensão dessa realidade a partir da integração de diferentes campos do conhecimento.

É importante salientar que essa forma fragmentada de conceber a realidade, como um mosaico, linear e compartimentada, traz problemas ao conjunto da humanidade e favorece a hegemonia de classes que pretendem manter o domínio sobre outras. Quando o fenômeno social se transforma em categoria particular e independente, constrói-se, na mente humana, a ilusão de que as questões da realidade, como política, direito, economia, cultura, também podem ser compreendidas em separado e não interligadas. Este é o grande equívoco que fortalece a hegemonia de determinados grupos sobre outros (FRIGOTO, 2008).

O princípio que Freitas (2006) defende em relação à Organização do Trabalho Pedagógico é que ele não pode ser concebido de maneira dissociada da realidade, do contexto social em que a escola está inserida. Este princípio leva a repensar a lógica da organização curricular e, sobretudo, a lógica que está por trás da compreensão fragmentada da realidade.

Retomando as contribuições de Frigotto (2008) em relação à interdisciplinaridade, há uma constatação de se trata muito além de uma questão do método de investigação, ou como mera técnica didática. Para ele, essa questão deve ser vista a partir do plano material histórico-cultural. Nessa perspectiva, ela é vista como uma necessidade para atender à própria natureza do homem, “[...] ser social sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 2008, p. 43). Nas ciências sociais, cujo objeto é a forma como o homem produz sua existência social, não há a possibilidade de compreender os fenômenos senão pelo caráter dialético da realidade. Além disso, o referido autor alerta para a impossibilidade de desconsiderar as múltiplas determinações que constituem o conhecimento.

Outro aspecto que merece atenção é que a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir da categoria da totalidade concreta, ou seja, “[...] investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui” (FRIGOTTO, 2008, p. 44). Isso implica em um olhar sobre as tensões e diferentes fatores que interferem na realidade: dimensões biológicas, culturais, estéticas, políticas, econômicas, etc.

Essa maneira de olhar os diferentes fatores que determinam a realidade dialoga com o pensamento de Freitas (2006) e Silva (2010) sobre a organização do trabalho pedagógico.

Estes pesquisadores reconhecem que a prática interdisciplinar não se restringe ao interior da sala de aula ou tem, como única figura, o educador. Pelo contrário, essa organização transcende não somente os espaços da sala de aula, como também os espaços da escola. Neste sentido, a forma como a escola é gerida, os princípios que norteiam essa gestão são influenciadores no projeto de escola e de sociedade que se pretende gerar.

A partir dessa visão, Silva (2010) refere-se ao caráter interdisciplinar que deve assumir a prática docente. Na interdisciplinaridade, a visão unilateral é substituída por uma visão integrada, que concebe o indivíduo como sujeito pleno e que é constituído por aspectos cognitivos, sociais, emocionais, políticos, culturais. A organização do trabalho pedagógico, nessa visão, reconhece o trabalho socialmente útil como ponto integrador entre o que se aprende na escola e os interesses reais vividos pelos estudantes.

Por outro lado, a realidade a ser compreendida também não esconde sua complexidade. Na tentativa de fazer um recorte da realidade para ser compreendida, há o risco de desconsiderar fatores essenciais que compõem e influenciam essa realidade, como as determinações histórico-materiais e culturais; as condições históricas que interferem nessa realidade; a forma como o ser humano, a partir do trabalho, produz a sua existência; as tensões e contradições que se desdobram a partir da divisão da sociedade em classes e os conflitos que se desencadeiam; e a exploração do trabalho alheio fomentada pela lógica do capitalismo.

É nesse contexto que pensar a interdisciplinaridade configura-se como um problema. Para Frigotto (2008, p. 51), “[...] podemos entender, dentro deste contexto, que a produção e a divulgação do conhecimento não se faz alheia aos conflitos, antagonismos e relações de força que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais. A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta”. Para ele, pensar a interdisciplinaridade fora dessa lógica é uma forma abstrata e arbitrária de concebê-la.

A alternativa que Frigotto (2008) propõe é justamente uma organização pedagógica que esteja vinculada à produção material da vida. É por meio do trabalho que o homem interage com a natureza, não somente nos dias atuais, mas em toda a história.

Nessa mesma direção, de valorização do trabalho como ponto central da ação interdisciplinar, Freitas (2006) defende que a organização do trabalho pedagógico deve incorporar outro elemento: o trabalho material. Se tradicionalmente a escola estava alicerçada na tríade: Aluno – saber – Professor (o professor serve para alienar o aluno do trabalho manual e afirma sua soberania e autoridade), em uma nova lógica deve-se pautar na tríade:

Professor e aluno - Saber - Trabalho material (nessa proposta, professores e alunos estão em relação dialógica e trilham o caminho da emancipação). Por meio do trabalho como princípio educativo, na auto-organização, por exemplo, os estudantes engajam-se em trabalhos que realçam a função educativa da atividade. Assim, permite que “[...] participem da condução da sala, da escola e da sociedade vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” (FREITAS, 2006, p. 109).

Pensar a interdisciplinaridade remete-nos a indagar: a quem interessa a prática de fragmentação dos saberes em disciplinas distintas? Certamente à ideologia capitalista de produção setorializada, que prega que a classe trabalhadora deva ter instrução limitada para a mera realização de trabalhos mecânicos. “[...] A fragmentação é apenas uma das características da produção de conhecimento na atual formação capitalista” (FREITAS, 2006, p. 107). Ainda para o referido autor, “[...] a interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade em todas as suas relações e interconexões, através de um método integral de investigação” (FREITAS, 2006, p. 106). Isso significa que pensar a interdisciplinaridade é reconhecer a relevância do trabalho material e dos fenômenos vistos em suas relações, e a reflexão de que os fenômenos atuais têm influências do desenvolvimento histórico global e local.

### **3.3.2 O trabalho como princípio educativo**

Neste segundo pilar que orienta nossa discussão, discutimos intencionalidades que se referem ao trabalho como princípio educativo. Nesta subseção abordamos conceitos fundamentais ao trabalho como princípio educativo a partir de quatro eixos: eixo 1 - ancoragem em uma concepção ontológica de trabalho; eixo 2 - a conexão com a atualidade – o trabalho; eixo 3 - a auto-organização dos estudantes; e o eixo 4- trabalho socialmente útil.

#### **Eixo 1 - Ancoragem em uma concepção ontológica de trabalho**

Para Marx e Engels (2009), o que diferencia o homem do animal é a capacidade de produzir os meios de sua existência e, ao produzir tais meios, ele produz sua própria vida material, ou seja, o trabalho é o elemento que diferencia o ser humano dos animais.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

Isso significa que, enquanto os animais se adaptam à realidade natural, os seres humanos, ao contrário, agem sobre ela, adaptando-a a suas necessidades e transformando-a por meio do trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2002, p. 255).

Deste modo, fica evidente que essa ação do homem sobre o mundo, pelo trabalho, o constitui como um ser genérico e, dessa ação, resulta a modificação das condições de existência do ser humano, sua própria constituição humana e suas relações sociais.

A perspectiva do trabalho assumida por Gramsci (2001) está alinhada à de Karl Marx, a qual entende o trabalho em sua dimensão ontológica, tanto de transformação da natureza como da própria transformação do ser humano. O trabalho assume seu princípio educativo na medida em que exerce, sobre o homem, uma ação de humanização. O ensino é entendido como fenômeno inseparável do trabalho.

No entanto, o modo de produção capitalista imprimiu, no trabalho, seu caráter alienado, no qual o ser humano vende sua força de trabalho aos donos dos meios de produção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Lucini *et al.* (2010) buscam esclarecer que o trabalho, sob a óptica do capital, traz, no seu bojo, a alienação. A produção material da vida passa a assumir a necessidade de gerar, a todo custo, a mais-valia, promover a expropriação do trabalhador e as desigualdades sociais. Essa visão de trabalho tem influência e é influenciada pela educação escolar, quando assume postura autoritária, marcada pela ordem, a submissão, a prática avaliativa e competitiva, que preparam o indivíduo para se ajustar a essa lógica excludente.

A separação entre formação intelectual e trabalho, muito presente na perspectiva capitalista, é amplamente rebatida por Gramsci (2001, p. 39). Ele defende que a escola deva criar “[...] valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter iminentemente prático produtivo”. Se a educação não for assumida nessa perspectiva, ela ratifica a separação entre educação e trabalho. O referido

autor defende, ainda, uma forma de escola desinteressada e formativa que busca unir algo que não poderia jamais ter cindido: o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Uma premissa apontada por Vendramini e Machado (2011) é que, para que se possa compreender a relação entre trabalho e educação, é necessária uma superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. A partir dessa superação é que se pode pensar em uma relação onde o trabalho é visto como “[...] possibilidade humana universal” (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 85).

Dialogando com esse pensamento, Gramsci (2001, p. 33) propõe uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Essa postura dialoga com o princípio que rege a perspectiva de trabalho assumida pela Educação do Campo, pois defende o trabalho como ato constituinte do ser humano, e é por meio dele que ocorre a transformação da natureza em função das necessidades vitais dos sujeitos. Pistrak (2011, p. 41) agrega uma importante contribuição a essa discussão. Para ele,

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim, de torna-los duas partes orgânicas da vida escolar.

É nessa visão que o trabalho se torna princípio educativo, ou seja, ao resgatar o vínculo essencial entre educação e trabalho reafirma seu caráter formativo. Tal perspectiva almeja a humanização do ser humano, seu desenvolvimento omnilateral em suas diferentes dimensões e potencialidades.

Nessa direção, as Escolas Itinerantes do Paraná têm sistematizado e publicado importantes experiências, assumindo o trabalho como princípio educativo. A título de exemplo, Ritter, Grein e Solda (2015) sistematizam essas vivências em seu texto intitulado *A questão do trabalho na Escola Itinerante*, nas quais os estudantes se engajam em situações de autosserviço (trabalho realizado em serviço próprio e dos outros). Entre essas atividades, que assumem o trabalho como princípio educativo, destacam-se: a organização da sala de aula; dos materiais pedagógicos utilizados ao longo das situações de aprendizagem; organização e distribuição do lanche escolar; embelezamento do espaço da sala de aula; cuidado com a horta da escola, entre outras ações. Para os referidos pesquisadores a inserção dos estudantes em atividades dessa natureza contribui com a formação de hábitos e atitudes concretas

necessárias à organização coletiva dos assentamentos, e podem contribuir com a construção de um novo projeto de sociedade, na qual os homens não exploram o trabalho de outros.

Na realização dos trabalhos (autosserviço ou trabalho socialmente útil), os estudantes se organizam em núcleos setoriais, que podem ser os mais diversos, de acordo com as necessidades da coletividade.

No seu fazer pedagógico, a escola pode desenvolver diferentes atividades relacionadas ao trabalho real como, por exemplo, trabalhos ligados à administração da escola, à produção agropecuária, à cultura e à arte, sem descuidar do tempo de estudo dos educandos e o envolvimento concreto e efetivo do corpo de educadores, para que se faça em todos os momentos a ligação entre trabalho e conteúdo da disciplina (RITTER; GREIN; SOLDA, 2015, p. 135).

Vendramini e Machado (2011), partindo da premissa de que o trabalho constitui o homem e é indissociável a ele, defendem que, tanto o trabalho como a Educação são determinados sócio-historicamente. Isso significa que são dimensões que não podem ser concebidas senão em sua relação dialética.

## **Eixo 2 - A conexão com a atualidade: o trabalho**

Na relação entre a educação e o trabalho e, especificamente, o trabalho como princípio educativo, um princípio valioso para a Educação do Campo é a atualidade. A realidade concreta, vivida, que se materializa nas lutas, nos dilemas e contradições que o sujeito enfrenta no seu cotidiano.

A atualidade é entendida por Pistrak (2009) como tudo o que cerca a vida social, em que a compreensão, o domínio e a penetração nela levam à construção de uma nova ordem. Nas palavras do autor:

A tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela. Isso não significa, evidentemente, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente; se isto a escola faz e fará, mas ela deve claramente compreender que são exatamente apenas fragmentos do passado (PISTRAK, 2009, p. 114).

Compreende-se deste pensamento que o papel da escola é a compreensão, domínio e penetração na atualidade. No entanto, o autor não desconsidera os conhecimentos historicamente elaborados; pelo contrário, eles desempenham importância na medida em que subsidiam a compreensão da atualidade vivida pelos sujeitos.

Uma premissa apontada por Lucini *et al.* (2010) é a articulação da escola com a atualidade, vida concreta dos estudantes, e que isso seja feito por meio do trabalho. A escola, nessa perspectiva, não apenas prepara para a vida, mas é a própria vida vivenciada nos diferentes tempos e espaços formativos.

[...] pensar numa escola que subverta a lógica dominante é incorporá-la à vida, é permitir que o estudante entre inteiro na escola, traga consigo seus problemas, dúvidas, preocupações, seu cotidiano e que consiga relacionar sua individualidade a uma dimensão maior – a totalidade das relações sociais capitalistas, cindidas por interesses distintos de classes (LUCINI *et al.*, 2010, p. 107).

A partir deste princípio, Lucini *et al.* (2010, p. 109) ratificam a estreita relação da escola com a formação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, da classe de militantes, que almejam a emancipação e a transformação social, auxiliando a classe trabalhadora a “[...] apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, auxiliando na compreensão das contradições da realidade em que estão inseridos”.

A formação dos estudantes, que assume a realidade como ponto de partida e chegada da escola, é uma tarefa complexa, pois pressupõe uma compreensão adequada de *realidade*. Lucini *et al.* (2010) discutem essa questão ressaltando a importância de levar os estudantes a um conhecimento que vai além da realidade imediata, além da aparência dos fenômenos. Para elas, o conhecimento da realidade consiste na busca pela essência dos fenômenos e das múltiplas determinações que interferem nesses fenômenos. Elas retomam o conceito de pseudoconcreticidade discutido por Kosik (1989), que afirma que, na sociedade capitalista, a aparência e a essência não coincidem. Há a nítida intenção de ocultamento da realidade. A busca por compreender aquilo que está além da aparência externa dos fenômenos constitui um desafio da escola, que deve trilhar a busca pelo real sentido, do movimento interno, da essência.

No tocante a este aspecto, Knopf e Dalmagro (2012) afirmam que a atualidade representa o vínculo das práticas educativas que ocorrem na escola com a prática social. Isso significa proporcionar um processo formativo que dê conta de preparar o estudante para compreender o seu tempo e envolvê-lo na problematização da sua realidade e na busca pela resolução das contradições inerentes a ela.

Deste modo, a discussão a respeito da transformação da forma escolar, que assume sua centralidade no trabalho como centro da proposta de ensino, os fenômenos concretos da

realidade e a transformação da realidade, encontra sérios entraves diante de uma organização escolar capitalista.

### **Eixo 3 - A auto-organização dos estudantes**

A proposição de uma nova forma escolar pressupõe a horizontalidade nas relações e, sendo assim, a auto-organização dos estudantes na realização de trabalhos coletivos permite maior conexão da escola com a realidade. Tal organização deve possibilitar a realização de trabalhos socialmente necessários e aproximações sucessivas com as lutas sociais travadas pelos sujeitos coletivos organizados, no caso da Educação do Campo, o horizonte é a própria luta pela Reforma Agrária.

Pistrak (2009) sinaliza princípios fundamentais da auto-organização dos estudantes: a) atividades que se desenvolvem a partir de tarefas que se aproximam do interesse das crianças; b) que envolvem um trabalho socialmente útil; c) papel do professor é dirigir as crianças no processo de auto-organização sem tutela excessiva; d) pressupõe a participação ativa dos estudantes nas decisões e propostas de construção/transformação da forma escolar; e por fim, e) deve favorecer a aproximação da escola com as organizações sociais que envolvem a participação dos estudantes.

Os estudantes, auto-organizados desenvolvem, na coletividade, hábitos de vivência coletiva, o sentimento de pertencimento como sujeitos sociais e compromisso com os ideais de classe trabalhadora. Neste viés, a escola deve se constituir em um espaço onde os estudantes aprendam, desde cedo, “[...] o caminho do trabalho independente, a construção de coletivo independente, por meio do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização coletiva, que consiste nestes aprendizados o valor pedagógico da auto-organização” (FARIAS, *et al.*, 2015, p. 151).

A auto-organização dos estudantes é, então, compreendida como habilidade de trabalhar coletivamente. O estudante se reconhece como pertencente desse grupo e se engaja, de maneira organizada, nas tarefas, e participa da própria formação, quando desenvolve a capacidade de criatividade organizativa.

A habilidade de abraçar organizadamente cada nova tarefa exige o desenvolvimento de variados hábitos organizacionais, exige que a criança passe por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguido dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez mais às novas tarefas (PISTRAK, 2009, p. 121).

Nesse sentido, o referido autor reconhece a escola, não como um lugar de preparação para a vida, mas local onde se vive uma vida concreta, real, coletiva, colaborativa a partir do trabalho. O trabalho na auto-organização, na proposta de Pistrak (2009), é entendido não apenas na inserção dos estudantes em atividades laborativas, mas na transferência, para eles, tanto das tarefas quanto responsabilidades, ou seja, ações que demandem iniciativa, organização e criatividade. Deste modo, os estudantes são inseridos na organização de todos os aspectos da vida escolar. Isso não significa um desprezo pelo papel do professor, pelo contrário: ele atua no momento adequado dando conselhos e apoio, dirigindo os estudantes sem assumir tutela sobre as atividades desempenhadas por eles.

As crianças desde cedo devem aprender que elas não apenas subordinam-se a determinados pilares solidificados da escola, mas influenciam ativamente no seu crescimento, desenvolvimento, mudança, para que eles com clareza compreendam porque a escola desenvolve-se exatamente numa dada direção (PISTRAK, 2009, p. 125).

Outro aspecto importante na proposta de auto-organização é a aproximação da escola com outras organizações voltadas para agrupamentos infantis e juvenis da classe trabalhadora. Essa proposta rompe com a ideia de que a formação ocorre apenas no interior da escola, mas estende-se para a vida comunitária, aproximando a escola de maneira mais orgânica com a vida.

Em síntese, a aproximação entre o trabalho e a educação é potencializada, quando o coletivo de educadores assume a auto-organização dos estudantes como estratégia de aproximação entre a educação e o trabalho, e este último é socialmente útil, real e concreto.

Sob este prisma, Machado, Campos e Paludo (2008) reconhecem a auto-organização dos estudantes como forma efetiva e ativa de participação dos sujeitos no processo educativo. Essa forma “[...] contribui para que os mesmos (os estudantes) obtenham maior aprendizagem e construam valores e comportamentos diferentes dos que a escola capitalista produz” (MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2008, p. 67).

A auto-organização deve estar constituída em um coletivo que parta da necessidade de realizar funções e ações práticas, com objetivos definidos (...) Os educandos também são sujeitos do processo, ou seja, devem ter sua atuação no processo pedagógico e sua auto-organização deve tirar a centralidade do educador. A centralidade deve estar no coletivo (MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2008, p. 68).

A transformação da forma escolar, na perspectiva assumida por Vieira (2016), só é plenamente possível se a estrutura escolar, fomentada pela sociedade capitalista, for

questionada, compreendida e superada. Vieira (2016) afirma que a auto-organização dos estudantes representa uma postura contra-hegemônica à lógica capitalista de formação. Isso significa que a luta da classe trabalhadora pelo direito à educação não se restringe apenas à abertura de escolas, mas na inserção dos princípios da própria classe trabalhadora e seus coletivos organizados na estruturação pedagógica e administrativa dessa escola. Nessa direção, “[...] pensar e fazer a nova escola é também pensar num processo de formação e organização dos estudantes de forma que participem ativamente da vida da escola, que seja um processo de gestão coletiva, democrática, intrínseca a ela” (VIEIRA, 2016, p. 174).

Nessa ação os estudantes são organizados constituindo um coletivo de educandos que participam do processo real de concretização do projeto político pedagógico construído na perspectiva participativa. Um coletivo capaz de se organizar de maneira autônoma e consciente do seu papel na transformação da realidade. Os estudantes participam da gestão da escola, compreendem seu funcionamento, criticam e propõem mudanças em sua forma. Assim, a relação deixa de ser verticalizada e apoiada no autoritarismo e passa a ser horizontal, dialógica e participativa. Nessa proposta, as relações sociais são revisitadas, na medida em que se questiona e supera as relações tradicionais de poder e se instaura uma forma de gestão efetivamente participativa.

É preciso que estudantes estejam envolvidos e construam espaços de participação e organização na escola, a juventude estudante tem que aprender a se organizar para construir um novo futuro, como lutadora e construtora na edificação da nova escola, e da nova sociedade (VIEIRA, 2016, p. 176).

A Educação do Campo, que reconhece o trabalho como princípio educativo, o entende dentro de uma forma escolar onde os estudantes estão ligados organicamente à vida, às lutas, às práticas concretas do seu grupo. A formação não se limita à sala de aula, mas a extrapola na direção da escola, da comunidade e da sociedade. A escola, nessa visão, atua “[...] preparando os homens para o exercício autônomo e criador de suas funções sociais, estabelecendo novas relações entre trabalho, ciência e cultura” (GRAMSCI, 1991, *apud* VIEIRA, 2016, p. 178).

#### **Eixo 4 - O trabalho socialmente necessário**

As propostas pedagógicas que tomam a auto-organização como pilar de formação, a reconhecem como forma de relacionar a escola com o trabalho por meio do ensino na

perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos. Uma via para o alcance dessa proposta é a realização de trabalhos socialmente úteis, necessários.

Herda-se de Shulgin (2013) uma rica discussão acerca do trabalho socialmente necessário, entendido por ele como trabalho realizado pela escola, tendo em vista a melhoria significativa da vida material. Este tipo de trabalho gera resultados positivos, tanto para a comunidade quanto para quem o realiza. Além disso, tem valor pedagógico e cuja realização é necessária para o bem da coletividade.

Afinal, precisamos resolver de uma vez por todas que o trabalho social é um trabalho realizado fora da escola, que este trabalho é para ajudar os outros [...] Ele, precisamente, rompe a limitação das escolas; ele introduz as crianças na sociedade mais ampla, as inclui na vida dos adultos e, com eles ensina a resolver as tarefas do trabalho social (SHULGIN, 2013, p. 142).

Essa proposta ratifica a necessidade de reconhecimento de uma formação alargada, que transcende os espaços restritos da sala de aula e a projeta ao encontro dos anseios e necessidades da comunidade, sendo essa uma maneira propícia de formar lutadores e construtores de uma nova sociedade.

O trabalho socialmente necessário é uma prática social e amplia a possibilidade de fazer a conexão da escola com a vida, com aquilo que tem valor social. Deste modo, poderíamos apresentar, como exemplo, várias situações de trabalho socialmente necessário, entre as quais destacamos as que Ritter, Grein e Solda (2015) apresentam: embelezamento da área externa da escola; campanha de conscientização a respeito da coleta de lixo na comunidade; ações de conscientização e combate à dengue no assentamento; mutirão de recuperação das nascentes com estudos realizados com as famílias sobre a proteção das nascentes; debate com a comunidade escolar sobre a agrofloresta; medir e colocar as quilometragens nas estradas do assentamento; auxiliar os agricultores na contabilidade da associação ou da cooperativa; organizar a rádio comunitária; contribuir com o setor de saúde do acampamento/assentamento; produzir ervas medicinais, entre outros trabalhos que podem estar a serviço da comunidade e que, ao mesmo tempo, são educativos, pois desempenham, também, um caráter pedagógico.

Retomando as ponderações de Vieira (2016) sobre este assunto, o trabalho assumido na proposta de auto-organização do estudante não deve ser mera atividade ou um trabalho abstrato, mas trabalho socialmente útil. Trabalho protagonizado pelos estudantes e mediado pelo coletivo de educadores, buscando vincular a formação à vida concreta, às lutas travadas pelo coletivo e as contradições presentes na realidade. Isso significa que, nessa proposta

formativa, os estudantes não apenas realizam tarefas para se manter ocupados na escola, mas ampliam sua responsabilidade pela escola e pela vida coletiva.

### 3.3.3 A formação para a emancipação humana e justiça social

O terceiro pilar, fundamental no direcionamento das intencionalidades pedagógicas é, certamente, a formação para a emancipação humana e justiça social como elemento essencial da formação emancipadora. No caso da Educação do Campo, essa pauta já vem definida historicamente pela própria necessidade de formar sujeitos continuadores da luta pela Reforma Agrária, pela transformação das relações sociais de produção e, sobretudo, para a resistência consciente ao modelo hegemônico que tanto ameaça a vida e a natureza: o agronegócio.<sup>5</sup>

Herda-se do MST o vínculo da proposta de formação da escola com a formação para a emancipação humana: “educar para ação revolucionária e para as diversas dimensões que ela exige” (DALMAGRO, 2011, p. 60). Isso significa que o compromisso da escola com a superação da lógica capitalista de trabalho perpassa a formação para a justiça social e humana, para a apropriação crítica do mundo e a responsabilidade com a construção de um novo homem, uma nova mulher para um novo mundo.

Para isso, faz-se urgente pensar a transformação da forma escolar no sentido de vincular a educação ao compromisso com o desenvolvimento da consciência de classe e à construção coletiva da consciência revolucionária. Para o MST, *a forma escolar forma*, ou seja, a maneira como a escola se organiza, pode disseminar e perpetuar os princípios próprios do capital e enquadrar os estudantes na *fôrma* determinada pela escola.

A escola, alinhada ao modelo capitalista de produção, busca a elevação dos níveis de escolaridade sem, no entanto, elevar os níveis de consciência emancipatória dos sujeitos. Em outras palavras, não há espaço para o desenvolvimento da consciência de classe e, por isso, essa escola não serve para fortalecer as lutas da classe trabalhadora, sendo necessária a transformação da forma escolar.

---

<sup>5</sup> Conforme discutido ao longo desta tese, o agronegócio é compreendido como “[...] o modelo de agricultura pautado em grandes extensões de terra, em que a mecanização é desenvolvida a ponto de requisitar pouca mão-de-obra, trabalhando centralmente com monocultivos, destinando a produção para exportação, com larga utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas, o que, somando aos baixos salários dos assalariados e os grandes investimentos estatais, garante sua alta produtividade” (PERGHER, 2012, p. 110 e 111).

A formação de novos sujeitos sociais exige, no trabalho com a totalidade do ser humano, uma organização escolar que a promova; em outros termos, o tipo das relações estabelecidas precisa levar à experimentação de outras bases nas relações humanas: de efetiva democracia e participação, solidariedade e autonomia (DALMAGRO, 2011, p. 46).

É nesse sentido que, para a transformação da forma escolar, torna-se uma necessidade pensar um projeto de educação alinhado a um projeto de sociedade, que represente os anseios da classe trabalhadora do campo e seus coletivos organizados. Assim, como fora discutido nas seções anteriores, a formação escolar que se limita à sala de aula não alcança tais propósitos, sendo necessária a criação de novos espaços e tempos educativos; o fomento à auto-organização dos estudantes; a adesão ao trabalho como princípio educativo; o vínculo com processos formativos que acontecem na comunidade, nas organizações sociais e a formação omnilateral do sujeito.

Mas em que medida um projeto educativo comprometido com a emancipação e justiça social contribui com a formação dos sujeitos do campo e para a transformação da forma escolar? Qualquer proposta de transformação da forma escolar, nas Escolas do Campo, não pode ser discutida de maneira descolada das transformações necessárias no modelo de desenvolvimento do campo e das políticas públicas que são articuladas para atender à população camponesa. Isso significa que a aspiração da transformação da forma escolar ocorre alinhada a um modelo de desenvolvimento do campo oposto à lógica capitalista, que tem se intensificado pelos investimentos do agronegócio para o campo.

As políticas públicas para a Educação do Campo, no projeto de transformação da forma escolar, devem estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora do campesinato e de seus coletivos organizados. Parte-se da compreensão de que “[...] a Educação do Campo só é possível quando associada de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento no campo” (MATOS, 2016, p. 125).

Em adição a estes argumentos, Matos (2016), ao discutir as bases políticas, sociais e pedagógicas que subsidiam a formação de professores, apresenta um contraponto dessa proposta de formação àquela que historicamente vem sendo materializada nos cursos de formação de professores, e propagada pela lógica capitalista: marcada pela fragmentação disciplinar e pensada nos moldes do meio urbano, como forma de manutenção da estrutura social vigente.

Essa é a lógica que precisa ser combatida quando se pretende a transformação da forma escolar. A resistência se expressa, principalmente, nas lutas por terra, Reforma Agrária e por educação na perspectiva da transformação social. A educação, foco deste estudo, precisa

compreender o caráter mais amplo da prática educativa, no sentido de corresponder aos interesses desses coletivos organizados e, por isso, precisa se configurar com uma nova forma escolar, diferente da que tem sido disseminada pela lógica do capital.

Nas palavras de Pergher (2012, p. 113), é necessário construir uma proposta educacional com “[...] uma concepção de educação e de escola a serviço da classe trabalhadora, formando sujeitos para atuação na materialidade do campo, ligada a um projeto de país e de sociedade”. Isso significa uma formação humana amplamente comprometida com a transformação social e emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Ao assumir os princípios de uma sociopedagogia, que esteja em consonância com as lutas do proletariado, Pistrak (2009) não vê outra possibilidade senão a formação na perspectiva da emancipação. Essa se refere à formação do estudante como lutador e construtor do futuro, esclarecido sobre contra o que deve lutar, e instrumentalizar os sujeitos sobre a forma de construir e criar uma nova estrutura social.

Nas experiências da Escola Comuna, na Rússia, ficou evidente a perspectiva de formação dos estudantes, cujos objetivos estavam voltados para uma formação que proporcionasse, às crianças e jovens, aptidões de lutadores e construtores de uma nova sociedade (PISTRAK, 2009).

Com essa visão, a escola se une ao movimento transformador. Formar para a emancipação humana e justiça social é uma prática contra-hegemônica que reconfigura o papel da escola e a coloca como aliada da classe trabalhadora do campo e às lutas de seus coletivos organizados.

Importantes e enriquecedoras são as contribuições de Gehrke, Sapelli e Moraes (2016) que, em suas pesquisas, acompanhando estudantes da Licenciatura em Educação do Campo durante as práticas de estágio, identificaram a pesquisa como um elemento potencializador na formação de educadores que se comprometem com ações de promoção da justiça social e humana.

A prática da pesquisa favorece a aproximação entre a formação de educadores e a emancipação humana. Pressupõe o reconhecimento de que o processo de produção do conhecimento conduz o pesquisador ao levantamento de questões presentes na realidade e a busca pelas relações teóricas, que permitam uma compreensão dessa realidade em seu movimento histórico e as múltiplas determinações que interferem sobre ela.

Se, por um lado, o caráter burguês da universidade assume a pesquisa de maneira dissociada da realidade, gerando, como afirmam Gehrke, Sapelli e Moraes (2016),

conformismo dos estudantes e distanciamento dos anseios da classe trabalhadora, por outro lado a Educação do Campo assume uma postura contra-hegemônica, quando direciona a formação dos estudantes por meio da pesquisa. Ela é utilizada como instrumento para “[...] explicitar as contradições dessa instituição, fomentando mudanças nas práticas nela realizadas, no sentido de coloca-la a serviço de um projeto estratégico que promova desenvolvimento humano e a reposicione na luta de classes” (GEHRKE; SAPELLI; MORAES, 2016, p. 36). É essa a perspectiva da pesquisa na formação dos educadores que dialoga com a proposta de formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Essa intencionalidade está articulada com a necessidade de levar os estudantes a se perceberem dentro de um processo mais amplo dos anseios da Educação do Campo. Isso requer a compreensão da conjuntura da Educação do Campo na atualidade, “[...] os avanços e retrocessos tanto na dimensão de luta por política pública como do enraizamento das ações educativa em cada organização ou Movimento Social” (CALDART, 2007, p. 49).

A concepção de Educação do Campo que se busca enraizar através deste processo de formação de educadores é aquela que retoma sua materialidade de origem: um projeto educacional vinculado às lutas sociais camponesas, de natureza anticapitalista e voltado à construção de um novo projeto de nação, de sociedade, de campo. Projeto que pressiona por políticas públicas que garantam de fato a universalização do acesso às diferentes formas de educação; mas que tensiona a visão liberal de pedagogia, supostamente ‘universal’, e se integra ao desafio de construção de uma práxis de educação unitária da classe trabalhadora (CALDART, 2007, p. 50-51).

O compromisso da escola, nessa perspectiva, é despertar, nos estudantes, “[...] sua capacidade de indignação frente às injustiças, aproximá-los dos movimentos sociais, para conhecer a sua organização coletiva e sua luta, relembrar a história para os novos que chegam” (VIEIRA, 2016, p. 188). Isso nos leva a pensar o compromisso com a formação de lutadores e construtores de uma nova forma escolar e de novas relacionais sociais.

Na visão de Vendramini e Machado (2011, p. 87), a finalidade da escola, na perspectiva da formação da classe trabalhadora, é o estreitamento com as finalidades emancipatórias, traçadas pelos sujeitos que vivem no campo e nele produzem materialmente a vida. Em outras palavras,

[...] articular não apenas as lutas por escola, por crédito, por transporte, por saúde, por reivindicação, mas também estabelecer conexões nas formas de produzir, de se organizar, de lutar e de educar/formar/ensinar a sua base, como forma de se produzir transformações substanciais na própria existência humana desses sujeitos (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 87).

As intencionalidades pedagógicas, comprometidas com a formação para a emancipação humana e justiça social, não podem prescindir a construção de parâmetros éticos como elemento essencial na formação dos Educadores. Partindo do princípio de que as relações sociais fazem parte do processo educativo, é essencial que as intencionalidades pedagógicas busquem a superação do individualismo na perspectiva da formação do indivíduo social (CALDART, 2007).

Nosso objetivo formativo é o de construir relações sociais que sejam pautadas pela solidariedade e preocupação com os problemas do outro, pelo companheirismo, pelo respeito e compreensão mútua, pela disponibilidade pessoal para garantir o bem-estar do coletivo, pela honestidade e fidelidade nas relações, pelo senso de igualdade, de justiça, de beleza, pelo afinamento das emoções, pelo cultivo do bom humor [...] (CALDART, 2007, p. 47-48).

Assim, as atitudes de respeito às diferenças, repúdio ao preconceito e a busca pelo equilíbrio nas relações humanas e a convivência socialmente justa são posturas essenciais na perspectiva do entendimento da relação indivíduo-coletivo e sujeito-sociedade.

Se nosso objetivo é preparar sujeitos para a superação do tipo de estrutura social e de mentalidade que gera esta tendência, é preciso intencionalizar o contraponto, que se fundamenta na denúncia de como é falsa a oposição entre indivíduo e de como é possível uma síntese histórica: nem individualismo, nem coletivismo, mas na expressão de Marx, a formação do “indivíduo social” (CALDART, 2007, p. 46).

Entre esses valores formativos, muito importantes na formação do estudante, Knopf e Dalmagro (2012) destacam a participação, a solidariedade, a justiça social, a luta, o trabalho coletivo, a cooperação, a colaboração, a indignação, entre outros valores que são essenciais na formação escolar nessa perspectiva ampliada.

Destarte, a escola se reconhece como um dos espaços formativos que se integra a uma totalidade formadora mais ampla. Em uma perspectiva da práxis pedagógica, a formação do educador deve contemplar:

A capacidade organizativa, atuação política, convicções sobre o que é educar e como se educa; capacidade de leitura da realidade; capacidade de síntese para integrar diferentes conhecimentos e articular vivências educativas; agilidade e discernimento na tomada de decisões e na sua implementação; parâmetros coletivos para posicionamentos pessoais; valores e visão de mundo que exijam o exercício sistemático de interrogar-se e de refletir sobre os processos em que está inserido (CALDART, 2007, p. 26).

Tais parâmetros de convivência coletiva precisam ser intencionais na formação docente, e que elas possam estar a serviço das transformações necessárias ao movimento histórico e atual do seu grupo.

Ao longo deste capítulo, trouxemos a transformação da forma escolar como a temática central da nossa discussão. Sistematizamos nossa análise a partir das experiências teórico-práticas que estão sendo forjadas na perspectiva da Educação do Campo no Brasil. Destacamos que a Licenciatura em Educação do Campo incorporou muitas dessas intencionalidades na sua matriz formativa de Educadores. Diante disso, uma questão nos inquieta ao longo desta pesquisa: de que maneira os estudantes egressos internalizaram esta proposta e estão construindo alternativas de transformação da forma escolar da Escola do Campo? Com vistas a avançar nesta discussão, no próximo capítulo apresentamos as experiências que foram protagonizadas por egressas da LEdoC UnB em uma Escola do Campo localizada em um assentamento de Reforma Agrária do Mato Grosso.

## CAPÍTULO IV – SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS EGRESSOS QUE REVELAM INDÍCIOS DE TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR

A análise dos dados é uma etapa complexa, de passagem do pensamento abstrato para a atividade concreta, buscando novas sínteses acerca da realidade. Neste capítulo discutimos os Núcleos de Significação, cujo processo de construção apresentamos na metodologia, e que nos possibilitaram avançar em busca do concreto que integra a dimensão subjetiva das egressas da LEdoC, em relação à sua atuação na gestão da Escola, na perspectiva da transformação da forma escolar do campo.

Nessa direção, Frigotto (2001, p. 82) nos recorda que, “[...] para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade é a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos”. Por isso nos detivemos a analisar as falas dos sujeitos concretos e historicamente situados; inferir os sentidos atribuídos por eles acerca de sua realidade; buscar captar as formas de pensar, sentir e agir (AGUIAR; OZELLA, 2006). No percurso, buscamos ser coerentes com o objetivo da pesquisa, que foi o fio condutor do processo de compreensão da realidade.

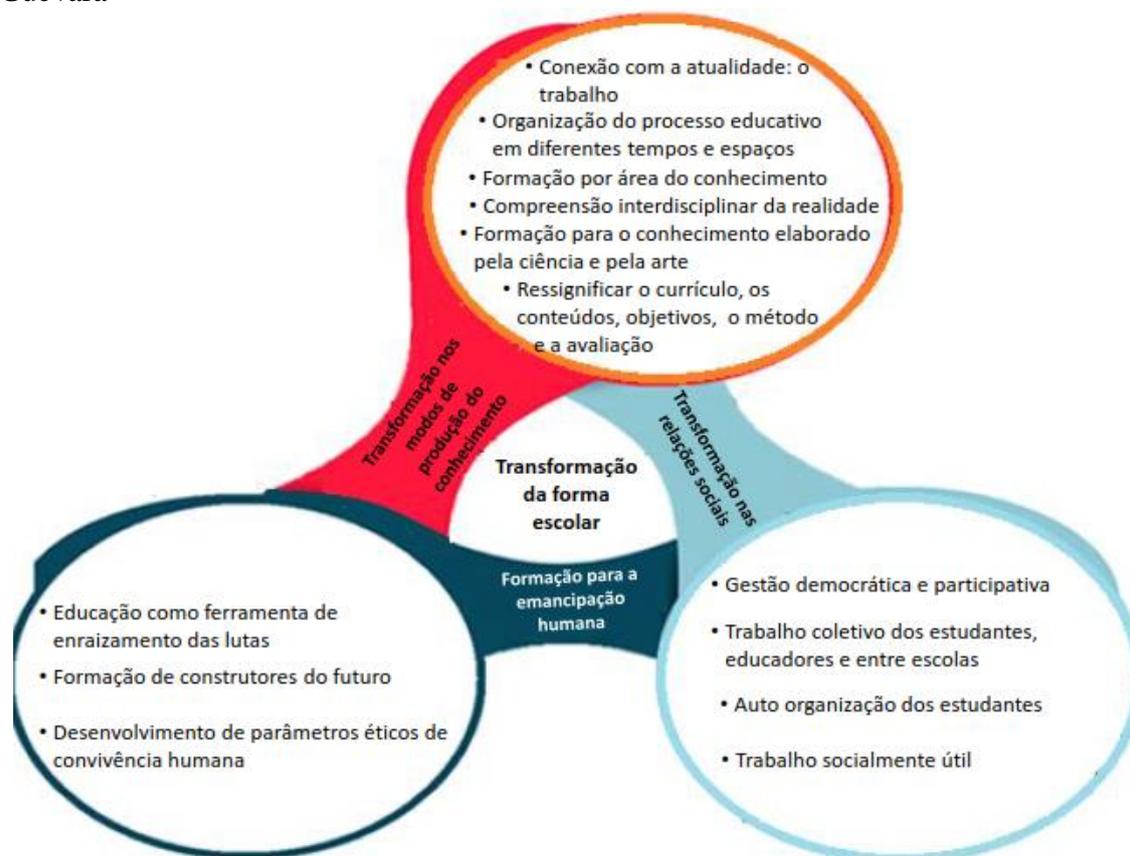
Essa foi, certamente, uma tarefa desafiadora, que se apresentou, em alguns momentos, como um *labirinto* a ser desvelado. No percurso analítico, precisamos fazer opções para achar a saída diante de um *novelo* de informações, e discutir os dados de modo coerente com a proposta da pesquisa.

Optamos por analisar os Núcleos de Significação orientados por dois direcionamentos que consideramos fundamentais: os objetivos da pesquisa e algumas categorias construídas ao longo do estudo bibliográfico, que direcionam a compreensão da transformação da forma escolar.

No apêndice II desta tese apresentamos, de modo mais detalhado, o processo de organização e sistematização dos núcleos de significação, ou seja, o percurso metodológico percorrido desde o levantamento dos *pré-indicadores*, a organização dos *indicadores*, até a sistematização dos *núcleos de significação*. O enfoque dado é para as zonas de sentido das egressas (sentidos e significados), que desvelam a maneira como elas internalizaram as possibilidades de transformação da forma escolar a partir da formação inicial e continuada.

Destarte, direcionamo-nos por essas categorias que serviram como lentes de análise sobre a transformação da forma escolar por meio do protagonismo das egressas da LEdoC-UnB e as efetivas práticas construídas no cotidiano da escola e da comunidade.

Figura 14 - Esquema de transformação da forma Escolar na Escola Estadual Ernesto Che Guevara



Fonte: Elaboração própria (2019).

O esquema acima pauta-se em três eixos, que consideramos fundamentais na transformação da forma escolar: a) transformações nas relações sociais na Escola; b) transformação nos modos de produção do conhecimento; e c) a formação para a emancipação humana e justiça social.

Por conseguinte, os Núcleos de Significação que analisaremos nessa parte estão voltados para perceber de que maneira o discurso das egressas da LEdoC tem revelado indícios de transformação da forma escolar.

Após intensas leituras, identificamos quatro Núcleos de Significação, discutidos ao longo desta análise, a saber: 1) fatores que influenciam na formação docente e na transformação da forma escolar; 2) os desafios enfrentados pelas egressas em promover mudanças nas relações sociais na escola; 3) desafios enfrentados pelas egressas em promover

mudanças no modo de produção do conhecimento; e 4) formação para a emancipação humana e justiça social.

#### 4.1. fatores que influenciam na formação docente e na transformação da forma escolar - Núcleo de Significação 1

Na tessitura dos elementos que compõem a discussão que apresentamos neste Núcleo de Significação, foram articulados alguns indicadores, como dito antes, por critérios estabelecidos pela metodologia que optamos por utilizar. Entendemos que esta análise nos auxiliou a avançar na busca dos sentidos, na direção de ir além da aparência dos fenômenos e a alcançar elementos da subjetividade dos sujeitos. Estes expressam os sentidos sobre o ser docente de egressas da Licenciatura em Educação do Campo e que estão realizando um importante trabalho de transformação da forma escolar da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. No esquema abaixo, apresentamos uma síntese dos indicadores que compõem este Núcleo de Significação:

Figura 15 - Esquema – Indicadores que compõem o Núcleo de Significação 1



Fonte: elaboração do próprio autor (2019).

Os indicadores, articulados e discutidos neste Núcleo de Significação, foram: 1) A contribuição dos movimentos sociais e da comunidade local na construção do ser docente para a transformação da forma escolar; 2) Os influxos da formação da LEdoC no trabalho realizado na gestão da Escola; e 3) o sentido do ser educador e o *modus* de ser/estar na profissão.

#### 4.1.1 A contribuição dos movimentos sociais e da comunidade local na construção do ser docente para a transformação da forma escolar

Com a finalidade de apreensão das significações (sentidos e significados) deste núcleo, inicialmente discutimos as contribuições dos movimentos sociais e da comunidade local na formação das colaboradoras entrevistadas, e que agregam importantes contribuições à formação destes sujeitos. Iniciamos essa discussão pelos sujeitos por percebemos a necessidade de identificar perfil do estudante que adentra a Licenciatura em Educação do Campo e a concepção de formação humana que eles carregam e que constitui a sua historicidade e identidade.

*Então, essa **minha relação com o movimento social foi a base de tudo**. A gente **não deve só a terra para o movimento MST**, a gente deve a nossa **mudança de concepção de pessoa, concepção de formação humana**, do que a gente era, dos direitos que a gente achava que tinha para os direitos que a gente sabe que tem (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Na fala apresentada, a gestora relata que teve uma formação associada aos princípios da Licenciatura em Educação do Campo antes mesmo de ingressar na graduação. Formação esta que ela considera ser **a base de tudo**. A diretora da Escola afirma que o movimento social do qual ela faz parte (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) contribuiu com sua vida, não somente no sentido de conseguir a terra para morar e nela produzir materialmente a vida. Também dele proveio a educação e outra concepção de formação humana.

A formação da gestora, antes de fazer parte da LEdoC, já era permeada por uma concepção de mundo e, principalmente, pela percepção de que tem direitos, muito mais do que os direitos **que achava que tinha**, mas uma consciência dos direitos que, de fato, tem. Para discutir este aspecto, recorreremos ao apoio de Arroyo (2011) e Freitas (2010a), que conduzem a pensar o movimento social como um importante agente formativo dos sujeitos do campo. Este movimento formativo articula as lutas ao trabalho e à produção da existência no campo que, além da questão da terra, abrange também a educação, a produção de cultura e lazer no território rural. Nessa direção, é importante ressaltar as contribuições de Caldart (2007) acerca da Educação do Campo e sua perspectiva de continuidade ao movimento social que envolve a luta dos trabalhadores.

Assim, analisando a fala apresentada pela gestora da Escola, percebemos que o ingresso na Licenciatura em Educação do Campo não representou a ruptura de um processo formativo do qual ela já fazia parte. Pelo contrário, demonstra um compromisso da referida Licenciatura em considerar este vínculo dos sujeitos com outros espaços formativos do qual

fazem parte. A narrativa da gestora dialoga com dados gerados também ao longo da Roda de Conversa, realizada durante a pesquisa, situação na qual foi possível interagir com professores, servidores, estudantes e membros da comunidade da Escola Ernesto Che Guevara. Apresentamos abaixo um excerto da fala de um funcionário da Escola:

*O diferencial da nossa Escola, eu acho, é que a maior parte das pessoas que foram assentadas, elas se concentram mais na área que compete à Escola Ernesto Che Guevara. As pessoas tiveram formação de luta um pouco maior do que as pessoas que compraram seus sítios e se instalaram aqui depois (Reginaldo, funcionário, dados da pesquisa, 2018).*

O relato, acima, nos leva a compreender a forte vinculação da proposta educacional com as lutas protagonizadas pela comunidade na conquista pela terra. A fala do servidor da Escola, apreendida ao longo da Roda de Conversa, revela que há uma consciência de luta e de classe que vem da comunidade e que permeia a Escola. Essa narrativa dá pistas/significados de que isso ocorre devido ao fato de os moradores, que estão nas proximidades da Escola, terem feito parte do processo de ocupação do assentamento e, por participarem de movimentos sociais, tiveram formação para a busca de ampliação dos direitos sociais. Para buscar fundamentação teórica recorreremos às contribuições de Caldart (2007, p. 50), ao afirmar que:

A concepção de Educação do Campo que se busca enraizar através deste processo de formação de educadores é aquela que retoma sua materialidade de origem: um projeto educacional vinculado às lutas sociais camponesas, de natureza anticapitalista e voltado à construção de um novo projeto de nação, de sociedade, de campo.

Desse modo, fica evidente que um importante objetivo da LEdoC está se materializando nas significações construídas pelos sujeitos que dela participam, no sentido de não se constituir um processo separado das lutas sociais protagonizadas pelos camponeses. Isso confirma que a graduação em Educação do Campo não representou, no caso das colaboradoras desta pesquisa, um marco inicial de formação humana e consciência política e social. Pelo contrário, ao ingressarem na Licenciatura, elas conseguem ver uma continuidade do que já estava sendo trabalhado em seu processo de formação.

*Nós fomos para graduação, para Licenciatura em Educação do Campo, por indicação do MST. O movimento escreveu uma carta dizendo que a gente faz parte de uma organização para que pudéssemos fazer o vestibular. Então **devo bastante ao MST, no sentido de ter essa graduação e especialização**, por estar trabalhando numa Escola do Campo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Esse coletivo organizado, do qual a coordenadora da Escola já fazia parte antes de integrar a Licenciatura, é reconhecido como um importante influenciador e motivador, ao

indicá-la a ingressar na graduação. Na fala acima é evidente que a coordenadora da Escola atribui ao incentivo do movimento social, não somente o ingresso na Educação Superior, também a continuidade da formação na pós-graduação.

Essa questão remete a um importante alerta apresentado por Molina e Hage (2015c), de que um desafio da LEdoC, diante do processo de expansão no âmbito da oferta da Educação Superior, é manter as estratégias de ingresso, na universidade, que garantam o acesso aos sujeitos camponeses na licenciatura.

[...] dada a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do Procampo (MOLINA; HAGE, 2015b, p. 154).

Essa estratégia de ingresso, como ação afirmativa, vai ao encontro da realidade dos docentes que atuam no campo que, historicamente, têm tido um acesso restrito à Educação Superior. Molina (2015) cita, por exemplo que, em 2007, 61% destes profissionais atuavam na docência sem, no entanto, ter a formação específica para a atuação nessa função. É nessa direção que entendemos o alerta apresentado por Molina e Hage (2015a). Em suas pesquisas sobre os desafios da Licenciatura em Educação do Campo, no contexto da expansão da Educação Superior está, também, lutar contra a descaracterização e as tensões institucionais referentes à continuidade de ações afirmativas para o acesso dos sujeitos do campo no curso.

Na continuidade da apreensão dos fatores intervenientes na transformação da forma escolar, percebemos que há influências da LEdoC e dos movimentos sociais, mas também da organização da comunidade que se propõe a ocupar espaços escolares:

*O que acontece hoje, aqui, que eu acredito que é bom, é reflexo de toda essa história. As pessoas que viveram esse processo de luta, de conscientização, nós abraçamos a causa da Escola. Nós queremos ocupar a Escola e queremos nos fazer presentes e esse é o diferencial, o forte vínculo com as lutas da comunidade (Reginaldo, funcionário, dados da pesquisa, 2018).*

O fragmento retirado da fala do servidor da Escola revela que a comunidade escolar se reconhece, a partir de sua própria história, como protagonista das mudanças que ocorrem na Escola. Desvela, ainda, que o processo de luta forjou uma consciência coletiva na comunidade, que a conduz a um pertencimento às questões da Escola. O referido servidor reconhece a forte influência da comunidade, do histórico de lutas coletivas, nos princípios que orientam a forma escolar.

Ao enfatizar o histórico de luta da comunidade, o referido entrevistado está fazendo menção ao processo de ocupação do assentamento. No município de Tangará da Serra, o

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em 1996, protagonizou, mediante um trabalho de elevação dos níveis de consciência da população, um processo de ocupação, que levou cerca de 1150 famílias a se organizarem à beira da BR 358 e, em condições precárias de sobrevivência, resistiram por cerca de três anos, antes de conseguirem o acesso às próprias terras. Entre as lutas e dificuldades enfrentadas, houve um trágico acidente com os ocupantes que deixou vários feridos e, entre eles, cinco pessoas perderam a vida (BRICK; SOUZA, 2017).

*Lutar pela permanência do sujeito no campo não é algo que vem somente da Licenciatura, mas a comunidade também tem esses anseios. Isso veio muito forte da comunidade. Isso já vem dos nossos antepassados. A minha família foi assentada: minha mãe, meus avós, meus tios e minhas tias. Então a gente sempre procurou cultivar isso. Nós saímos, estudamos e voltamos e queremos ficar (Rosana, professora, dados da pesquisa, 2018).*

Outra vez recorremos à Roda de Conversa para constatarmos que há elementos da Licenciatura que influenciaram no processo formativo da Escola, mas é perceptível também a forte influência da comunidade, dos princípios que foram historicamente construídos através das lutas traçadas coletivamente. E isso vem passando ao longo de gerações. Durante a Roda de Conversa, questionamos aos diferentes segmentos da vida Escolar (professores, servidores, estudantes e membros da comunidade) quais sugestões e propostas vieram da comunidade e que foram incorporadas à vida Escolar e acatadas pela gestão da Escola:

*A comunidade desde o início já contribuiu com a Escola na escolha do nome. Desde o início já colocamos este nome (Ernesto Che Guevara), enfrentando até membros da comunidade, porque nem todos eram a favor, também a SEDUC, o SEMEC... já começou aí, na questão do nome. [...] Outra sugestão que veio da comunidade foi a realização do primeiro festival de quadrilha da Escola, foi uma discussão que veio da comunidade (Andressa, funcionária, dados da pesquisa, 2018).*

*O interclasse foi uma proposta dos alunos que foi acatada pela Escola. No interclasse os pais podem vir assistir. A proposta do interclasse surgiu dos alunos. A gestão da Escola é sempre aberta a discutir [...] Foi algo que não veio da direção, mas da comunidade Escolar, dos estudantes (Soraia, estudante, dados da pesquisa, 2018).*

Observamos, nos relatos acima, que há um movimento que surge da comunidade escolar e local na proposição de ações a serem incorporadas na vida escolar. A escolha do nome da Escola, a realização de festas e comemorações culturais, atividades esportivas e de lazer entre outras, que demonstram que há elementos concretos da comunidade escolar que são levados para a gestão da Escola. Esta, por sua vez, coloca a discussão para o coletivo decidir a viabilidade de realização dessas sugestões.

É importante destacar, nos sentidos apresentados, que o movimento social, a organização coletiva e a comunidade escolar e local se constituíram importantes

influenciadores na forma escolar da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. Isso ocorre, como afirma Caldart (2015a), pelo fato de estes agentes terem uma concepção de formação e princípios metodológicos comprometidos com a formação humana e por reconhecer a educação como uma prática social importante para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2001).

#### 4.1.2 Os influxos da formação da LEdoC no trabalho realizado na gestão da Escola

Para continuar apreendendo os sentidos atribuídos pelas colaboradoras em relação aos influxos da formação recebida na LEdoC no modo de organização do trabalho pedagógico realizado pelas gestoras da Escola, a seguir discutimos alguns indicadores que remetem à maneira como a forma, a estrutura e a organização pedagógica da Licenciatura influenciaram na formação das egressas que atuam na Escola Estadual Ernesto Che Guevara. Na Licenciatura, as colaboradoras da pesquisa puderam vivenciar a organização do currículo por área do conhecimento, o trabalho coletivo, a unidade entre a teoria e prática, articulação com a realidade, a proposta de uma metodologia que articulasse a Escola com as necessidades da comunidade, e a organicidade compreendida como elemento fundamental na formação docente, entre outros fatores que integraram esta formação. Avançamos nesta discussão a partir do excerto apresentado a seguir.

*Eu acho que a LEdoC foi fundamental para minha prática na gestão e na direção. A **Licenciatura em Educação do Campo foi muito importante** nessa questão de **promover processos formativos na Escola** (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Ao reconhecer a importância da LEdoC, a gestora entrevistada faz uma relação entre o aprendido e o vivenciado na prática, enquanto gestora da Escola. A partir dessa formação recebida, ela consegue encaminhar e direcionar os processos formativos no cotidiano escolar. Ao longo da observação realizada na Escola, por parte do pesquisador, foi possível perceber que há uma postura formativa, um eixo que norteia as ações e encaminhamentos dados pela gestão aos acontecimentos que acontecem na Escola.

*A **LEdoC ajuda muito a melhorar nossa prática**, seja na direção, seja na sala de aula, seja nos processos com a comunidade. Eu acho que isso aí é muito importante: **o modo como a gente vai tratar com os governos, reivindicar nossos direitos**, mas também das leis que nos amparam, né, da forma como foi instituído isso enquanto lei (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Entre os influxos da Licenciatura na prática realizada, a fala das entrevistadas demonstra o quanto a formação da LEdoC fortaleceu a atuação das egressas na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Percebe-se que o trabalho da gestão não é

restrito ao espaço escolar, mas envolve uma relação e articulação com outras instâncias do Estado. Nas conversas realizadas ao longo da pesquisa, percebeu-se que a equipe gestora da Escola estabelece estreita relação com a Secretaria de Educação. Relações nas quais precisam reivindicar direitos, compreender as leis que regem o sistema educacional, etc. e para isso a Licenciatura contribuiu bastante.

Relacionamos essa apreensão das colaboradoras da pesquisa a um importante desafio da Licenciatura em Educação do Campo apresentados por Molina e Hage (2015a), de se constituir como uma possibilidade de acúmulo de forças. Essa postura favorece a atuação dos egressos, como sujeitos sociais, “[...] capazes de formar novas geração de jovens e adultos a partir de uma perspectiva humanista e crítica” (MOLINA; HAGE, 2015a, p. 123). Acrescentamos que as falas das egressas demonstram avanços em relação aos desafios e compromissos que Caldart (2011a) apresentou acerca das licenciaturas: a) formar educadores para uma escola que ainda não existe, mas que será construída a partir da atuação dos egressos no ambiente escolar, nas relações que estabelecem com as comunidades e outros setores sociais; b) auxiliar os educadores a compreenderem as tensões e contradições presentes em sua realidade; c) aliar a proposta formativa a uma formação omnilateral dos sujeitos; e por fim, d) promover um processo formativo no qual o graduando vivencie o exercício da práxis e possa projetar, em sua prática, essa experiência formativa.

*Esse processo formativo influencia nas decisões que eu tomo no aspecto profissional, com certeza. 100% das situações a gente tomava de decisões no coletivo. Nós fomos formadas assim. A Ângela e eu sempre conversamos bastante sobre a importância dessa questão das decisões coletivas, que vieram muito presentes em nosso processo de formação (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

É evidente, nessas falas, que o fato de participar de intencionalidades formativas, na LEdoC, que concebiam os estudantes como protagonistas em seu processo de formação auxiliou muito nas decisões que precisam ser tomadas no âmbito profissional. Da mesma forma como na graduação, elas eram incentivadas a tomar decisões no coletivo, o trabalho realizado na Escola segue essa mesma premissa. A fala da colaboradora revela um movimento de significação que diz respeito aos influxos dessa vivência concreta no trabalho que elas realizam na gestão Escolar, conforme ratificamos a seguir.

*Na Licenciatura eu participei e tive contato muito direto com os professores, com a coordenação e com todo mundo que trabalhou com a gente sempre. Eles nos trataram na horizontal, por igual. Nessa troca de conhecimento nunca foi assim, como se os docentes da LEdoC estivessem acima da gente. Nós éramos incentivados a construir, trocar conhecimento, construir uma coisa nova. Nisso eu aprendi muito. Eu sempre procurei passar isso para nós, para as pessoas que estão junto comigo, minha equipe e também para nossos alunos (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

A postura dos docentes da LEdoC, no tratamento dos estudantes ao longo da graduação, foi um fator que anuncia influxos dessa formação inicial no trabalho realizado pela gestão da Escola. As falas das colaboradoras da pesquisa apresentam pistas/significados que revelam que não somente o conteúdo da universidade é formativo, também a forma como as relações sociais acontecem dentro da Escola. A relação horizontal entre docentes universitários e graduandos; o incentivo para que os educandos se engajem no próprio processo formativo; a relação dialógica, coletiva e respeitosa entre os envolvidos; enfim, a forma como são formados ensinou tanto quanto os próprios conteúdos científicos aprendidos ao longo da graduação.

Para aprofundarmos melhor essa compreensão acerca da *forma e conteúdo*, recorreremos a Cheptulin (1982) e Freitas (2006), ao discutirem as relações orgânicas entre *eles*. No Materialismo Histórico-Dialético, a *forma* está sempre relacionada ao *conteúdo*, como uma interação orgânica e, por isso, não devem ser explorados isoladamente. Para os referidos autores, forma e conteúdo estão intimamente relacionados. Não basta apenas promover mudança nos conteúdos, tornando-os críticos e próximos da realidade social, também é preciso promover alterações na forma da escolar. Destarte, forma e conteúdo configuram um par dialético que nos tem auxiliado a avançar nas possibilidades de transformação da forma escolar.

*A formação que recebi na LEdoC é uma base para as ações que realizo na Escola. Na Licenciatura em Educação do Campo, a gente trabalhou muito isso, eu aprendi que a gente, antes de qualquer coisa, tem que trabalhar a formação humana do professor. Então, quanto mais a gente conhecer, a gente participa com mais clareza, a gente atua com mais qualidade e pode intervir nas discussões da Educação do Campo (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Merece destaque o reconhecimento, por parte das colaboradoras da pesquisa, que a LEdoC influencia amplamente nas decisões que a gestão toma no seu cotidiano. E essa percepção é compartilhada por servidores que trabalham na Escola. Durante a Roda de Conversa foi possível identificar falas que ratificam este sentido de contribuição da LEdoC no trabalho realizado na Escola.

*A Licenciatura em Educação do Campo favoreceu e fortaleceu mais o nosso desenvolvimento. Ajudou demais porque tem a Rosana, a Angélica e a Ângela que fizeram a Licenciatura, voltaram e estão aplicando o que aprenderam, e isso fortalece muito o nosso universo escolar (Reginaldo, funcionário, dados da pesquisa, 2018).*

*Depois que a Ângela, Rosana e Angélica foram e retornaram para a Escola, a Escola já caminhava em uma direção diferente, com as lutas da comunidade, mas com o retorno delas parece que teve um avanço ainda mais. Elas contribuíram muito na gestão. Por exemplo, hoje está acontecendo o 1º encontro da juventude camponesa e esta proposta é reflexo da atuação da gestão na Escola. Está*

*sendo trabalhada toda uma questão da identidade dos jovens no campo, e esse encontro é um reflexo disso, elas foram e buscaram trazer coisas que contribuíssem ainda mais com os alunos (Andressa, funcionária, dados da pesquisa, 2018).*

Percebemos, nos excertos acima, que o processo formativo vivenciado pelas egressas na Universidade de Brasília, tanto na formação inicial quanto na especialização, agregou positivamente aos princípios que estão presentes na comunidade, no sentido de fortalecer o projeto formativo almejado. É possível notar que há um movimento de luta muito intenso na comunidade, no sentido de atribuir outros rumos ao papel da Escola na perspectiva dos sujeitos do campo. No entanto, a Licenciatura constituiu um potencializador destes princípios que estão presentes na vivência coletiva do assentamento.

Ao enfatizar que *tem que trabalhar a formação humana do professor*, a diretora articula formação humana, conhecimento e participação social. Dialogando com essa perspectiva de trabalhar a formação humana, intencionadas pela gestora da Escola, retomamos as contribuições de Tonet (2016) em relação ao sentido que a formação humana tem em uma perspectiva de sociedade transformada. O referido autor afirma que uma formação integral do ser humano, em uma sociedade capitalista, é impossível. Para ele, “uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta supõe, necessariamente, a supressão do capital” (TONET, 2016, p. 78).

Nessa direção, a formação humana faz sentido apenas se estiver comprometida e direcionada à construção de uma nova forma de organização social. Para isso, o referido autor aponta alguns encaminhamentos para uma formação nessa perspectiva: a) intencionalidades claras acerca dos fins que se busca atingir: a emancipação humana; b) reconhecimento da realidade social concreta, e isso inclui tanto a história da humanidade quanto os modos de produção vivenciados pela sociedade à luz de uma concepção epistemológica alinhada à emancipação humana; e c) participação ativa nas lutas sociais intencionadas à transformação da realidade. Ao longo do que discutimos, podemos perceber, nos sentidos apresentados pelas colaboradoras da pesquisa, que há uma clareza acerca dessa formação humana intencionadas por elas.

*Algo que me marcou foi a questão de **trabalhar por área de conhecimento**, que eu acho que foi onde eu aprendi muito nessa questão do **trabalhar coletivamente**. Vou procurar sempre discutir e **encaminhar as coisas coletivamente**, eu aprendi isso na licenciatura, essa questão de **contribuir nos processos coletivos**, né, na construção do PPP (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Merece destaque a organização pedagógica da LEdoC como, por exemplo, a formação por área do conhecimento e as possibilidades que essa forma de organizar o currículo

fortalece o trabalho coletivo. É uma evidência que a vivência de um processo de graduação neste formato repertoria as docentes entrevistadas a encaminhar as ações na Escola nessa perspectiva de construir processos coletivos.

O conteúdo do excerto acima deixa claro que um importante objetivo da Licenciatura em Educação do Campo em propor o trabalho por área do conhecimento foi alcançado: o de promover o trabalho coletivo dos educadores e superar a forte tendência ao trabalho individualizado por parte da equipe docente (CALDART, p. 2011a).

*Vários momentos nós recorremos ao que aprendemos na universidade, no trabalho com a Escola e a comunidade. Então lá, na Licenciatura, a gente trabalhou muito essa questão da formação, sempre nesse viés de **relacionar o conteúdo à prática social**, seja na gestão ou na sala de aula. Sempre **articulando com a realidade dos alunos**. Valorizar esse conhecimento que já existe e aprimorar ele com os conhecimentos científicos (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Outra intencionalidade formativa da LEdoC que marcou os sentidos construídos pelas egressas sobre o processo formativo foi a vivência da organicidade, conforme discutimos a partir da narrativa a seguir.

*O que mais me marcou na LEdoC foi a organização pedagógica, a **organicidade da licenciatura me marcou bastante**. A questão de disciplinas de conteúdos também, mas a organização, a organicidade é uma coisa que me marcou bastante. **As responsabilidades que a gente tinha** na época. Por exemplo, eu fui a primeira coordenadora da nossa turma da licenciatura (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Nesse trecho do discurso, a colaboradora volta-se pontualmente para a questão da organicidade, a auto-organização dos estudantes como estratégia formativa da Licenciatura em Educação do Campo. A auto-organização dos estudantes pauta-se em três pilares: “1) habilidade de trabalhar coletivamente; habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organicamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK, 2009, p. 121). Isso significa que, para resolver uma questão imposta pela realidade, os estudantes, mediante o trabalho coletivo, organizam-se para a execução de um trabalho concreto, de valor social e valor pedagógico. Nesse sentido, o trabalho se constitui efetivamente como um princípio educativo.

Na proposta metodológica do curso (UNB/FUP, 2016), os estudantes são organizados em grupos de organicidade. Estes são grupos das turmas destinados a realizar trabalhos socialmente úteis e tarefas de gestão coletiva ao longo dos momentos de estudos, exercitando a autonomia dos educandos.

É por isso que a coluna central destes programas compreende o estudo do trabalho humano. Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energias musculares e nervosa, mas estudar

apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui do valor social do trabalho, como já foi referido, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade (PISTRAK, 2011, p. 41).

Nessa forma de organização, os estudantes são agrupados em setores de trabalho, e conforme a Proposta Metodológica do curso, esses setores integram as intencionalidades formativas do curso (UNB/FUP, 2016). Estes setores de trabalho buscam aproximar educação e trabalho, e expressam o que Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749) defendem quanto à indissociabilidade do trabalho com o processo educativo, pois, assim, a educação pode assumir “[...] sua ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”.

A auto-organização dos estudantes dialoga com o princípio de Gramsci (2001), de indissociabilidade entre trabalho material e intelectual. Na organização em grupos de trabalhos, os estudantes exercitam a capacidade de pensar e resolver os problemas coletivamente. Nos grupos de trabalho, além de estudar e realizar trabalhos socialmente úteis, eles também vivenciam uma formação sólida, coletiva, pautada nos princípios da solidariedade, autonomia, criatividade e engajamento político.

Nesse prisma, é importante destacar que a Licenciatura em Educação do Campo, a partir da organicidade, promoveu importantes contribuições à formação das colaboradoras da pesquisa. As referidas colaboradoras atribuíram uma grande importância à organicidade, como estratégia formativa assumida pela LEdoC, com influxos notáveis no trabalho que desempenham no cotidiano escolar. Não somente os conteúdos e a metodologia vivenciada por elas, ao longo da formação inicial, foram significativos, também a organicidade, a distribuição das responsabilidades entre os estudantes foi vista e reconhecida por elas como amplamente formadoras e com um elevado potencial educativo.

#### **4.1.3 Os sentidos do ser educador e o *modus* de ser/estar na profissão**

Nessa direção, pode-se perceber que os sentidos do ser educador são construídos, pelas entrevistadas, antes mesmo do processo formativo institucionalizado na universidade, mas a identidade docente é fortalecida pela participação neste processo formativo. Ele se constrói na participação em organizações coletivas e na própria vinculação com a vida no campo. Isso fica evidente nos excertos apresentados abaixo.

*Eu acho assim o educador... quando a gente fala do educador no sentido do campo, quero dizer que a gente tem que estar conhecendo a realidade de nossos alunos. Então, acho que só um educador que*

se diz **educador de coração** mesmo vai **procurar conhecer a realidade dos educandos**, conhecer da família deles, as necessidades deles (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).

O ser educador, no discurso da coordenadora da Escola, é afirmado quando se aproxima da realidade dos educandos. Envolve algo muito além do que a mera transmissão dos conhecimentos, mas exige um envolvimento afetivo, social e humano. Esse esforço se materializa na atitude de aproximar-se da realidade, conhecer as pessoas que fazem parte do processo educativo, aquilo que afeta sua vida e quais são suas necessidades. Então, há uma percepção de que ser educador pressupõe um envolvimento intencional diante da comunidade escolar como um todo. O excerto a seguir, extraído da Roda de Conversa com professores, estudantes, servidores e comunidade, auxilia a avançar na compreensão da maneira como essa concepção de educação se traduz em efetivas práticas na formação dos sujeitos.

*A maneira de lidar com os alunos é diferente, em relação ao tipo de pessoa, de sujeito, há um trabalho na questão crítica, política, sem opressão; e já em outras escolas é mais na questão de formação visando o mercado de trabalho, a formação de uma pessoa que vai estudar para sair do campo. Essa é a diferença [na Escola Ernesto Che Guevara]. Aqui os estudantes querem estudar, mas também **permanecer no campo**, mas não só isso, eles **querem mudar a realidade**. Resgatar a cultura do pai, do avô, dos antepassados (Rosana, professora, dados da pesquisa, 2018).*

A fala de uma docente da Escola ratifica a ideia de que há uma concepção de formação humana que se materializa também na forma de tratar os estudantes e no tipo de formação oferecida a eles: uma formação voltada para a elevação dos níveis de consciência com vistas à permanência no campo e transformação dessa realidade. Trata-se de uma visão de que é preciso que o educando estude, mas avance também na compreensão política e crítica da realidade.

É de bom grado destacar que as narrativas dos estudantes, registradas na Roda de Conversa, também convergem com a perspectiva apresentada nos discursos anteriores.

*Nossa Escola é diferente porque ela foi construída em cima de uma luta. Ela se **preocupa de verdade com cada um de seus alunos** que estuda aqui. Você não vai encontrar nenhum profissional que não saiba o nome de cada um dos alunos. Todo mundo se conhece muito, **uma relação mais afetiva, de carinho, de amizade**. Isso é bom porque isso influencia em todo o conjunto [...] Eles são profissionais que, quando chegam na Escola, **sentam com você, te dão um conselho**, são pessoas que estão **realmente preocupadas com seu bem estar** e querem o seu melhor (Ricardo, estudante, dados da pesquisa, 2018).*

É possível constatar, nesse excerto, que há uma preocupação de que as relações humanas dentro do ambiente escolar possibilitem a aproximação entre os profissionais que trabalham na Escola e os estudantes, em uma perspectiva de humanização das relações sociais traduzidas, na fala do estudante, como **mais afetiva, carinhosa e de amizade**. Uma relação nessas bases influencia em outras dimensões do trabalho formativo realizado pela Escola.

É importante destacar, dialogando com Freitas (2010a), que essa é uma postura que contribui para a transformação da forma escolar: aproximar a escola dos anseios da vida, dos sujeitos concretos e tornar o projeto educativo em uma prática referenciada socialmente. O referido autor destaca que a escola tradicional faz o movimento contrário, de separar a escola da vida e transmitir conteúdos de maneira desarticulada da realidade. Nessa lógica, a escola contribui para a elevação dos níveis de escolaridades sem o mesmo investimento na elevação dos níveis de consciência. Transformar a forma escolar, portanto, implica em um profundo reconhecimento da realidade, um esforço por aproximar-se dela para transformá-la, na perspectiva dos trabalhadores.

*Então, a minha vida de docente foi toda na Escola do Campo, não só docente, mas a minha vida pessoal profissional e pessoal foi praticamente toda no campo. Também as minhas conquistas de graduação e a minha especialização (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Na percepção da coordenadora, a vinculação com o campo, a participação nessa forma de vida, não somente no papel exercido como docente, mas como discente, como membro da comunidade foi, para ela, um fator importante na construção dessa identidade de educador do campo. Na observação realizada ao longo da pesquisa foi possível perceber, nas conversas entre o entrevistador e a referida colaboradora, que o compromisso com a vida no campo e o papel social de devolver à comunidade camponesa os conhecimentos adquiridos, é algo muito importante no papel do ser educador.

Percebe-se, nas falas apresentadas pelas gestoras da Escola, que a Licenciatura em Educação do Campo constitui-se em uma referência para suas ações. Mas um destaque no excerto acima é que as egressas internalizaram, de modo significativo, na Licenciatura, que os conhecimentos adquiridos e conteúdos trabalhados, ao longo da formação inicial e continuada, devem dialogar com a realidade dos estudantes. O discurso delas revela que os conhecimentos científicos são indissociáveis aos conteúdos da vida, da realidade dos estudantes. A vivência nesse processo formativo auxiliou as egressas na elaboração de uma concepção ampliada de formação.

Em face destes argumentos, é importante destacar que a formação inicial das colaboradoras da pesquisa, na Universidade de Brasília, apresenta amplas conexões com a proposta metodológica dos Complexos de Estudos propostos por Pistrak. Essa intencionalidade ancora-se na necessidade de conectar a escola com a vida, com a realidade dos sujeitos. Nessa proposta, é intencional a vinculação entre a proposta curricular e os processos vividos pelos sujeitos do campo, com vistas à transformação social. Na análise de

Freitas (2009), essa é uma forma de superação da perspectiva verbalista assumida pela escola clássica no tratamento dos conteúdos. Os conteúdos científicos não são relativizados, pelo contrário: assumem sentido quando estão conectados com a atualidade, com o trabalho.

Ampliando essa compreensão apresentada por Freitas (2009), Tonet (2016) argumenta que a apropriação de conteúdos historicamente elaborados é um elemento que contribui com a emancipação humana, considerando o atual momento de crise estrutural do capital. Essa emancipação pressupõe, por parte da classe trabalhadora, o domínio dos conteúdos específicos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, bem como os fundamentos das ciências sociais e filosofia. A justificativa do referido autor, para essa forma de reconhecer os conteúdos, é que é parte integrante e fundamental da emancipação humana que os sujeitos se apropriem do que “há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje” (TONET, 2016, p. 70).

Destarte, garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento científico adquire um novo sentido, na medida em que há a intencionalidade de que eles avancem na compreensão/transformação da realidade, suas contradições, a história e os condicionantes. Isso significa que, conforme argumentam Machado, Campos e Paludo (2008), tais conhecimentos devem estar em função da compreensão das tensões e contradições sociais vivenciadas pelos sujeitos.

Desse modo, este é um novo sentido dos conteúdos na perspectiva da transformação da forma escolar: a compreensão de uma realidade concreta; ou seja, na superação da visão de pseudoconcreticidade pela visão de que a realidade é humano-social, e que o ser humano é sujeito que desencadeia mudanças no mundo social (KOSIK, 1989). Isso fica bastante evidente no excerto que apresentamos na continuidade desta discussão.

*Além dos aspectos relacionados aos blocos pedagógicos, o que a gente estuda na LEdoC são conteúdos bastante relevantes e que vem ao encontro com a **questão da vivência na Educação do Campo**. A gente não estudava por estudar, tudo fazia um sentido para a comunidade. Principalmente quando a gente vinha para o **Tempo Comunidade** com os trabalhos a serem realizados (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Aprofundando os sentidos construídos pelas gestoras da Escola, acerca da relação entre os conteúdos e a realidade, elas reconhecem que os conhecimentos científicos aprendidos na formação, ao longo da graduação e na especialização, são relevantes e se aproximam de modo orgânico com os desafios enfrentados pela gestão da Escola. A Alternância Pedagógica foi uma prática que favoreceu e fortaleceu essa aproximação com a realidade da comunidade.

Chamamos atenção para o fato de que, quando a narrativa da coordenadora da Escola menciona a ida para o *Tempo Comunidade com os trabalhos a serem realizados*, ela está se referindo à Pedagogia da Alternância, que integrou o processo de formação inicial e continuada do qual fez parte. Assim, podemos constatar que a alternância é reconhecida, nas significações dos sujeitos desta pesquisa, como uma importante ferramenta teórico-metodológica, pois permite a aproximação da formação que ocorre na universidade às necessidades dos sujeitos que vivem no campo. Na fala da colaboradora da pesquisa, foi possível notar que essa estratégia possibilitou maior envolvimento, durante a formação inicial e continuada, com a realidade das Escolas do Campo.

É importante destacar que essa perspectiva assumida na formação inicial foi ratificada na formação continuada, na qual as egressas da LEdoC encontraram subsídios metodológicos para o trabalho que desempenham.

*Nós tínhamos muito fortemente esta concepção de que a Escola deve se relacionar com a vida, mas faltava relacionar a uma metodologia, algo mais real e palpável para os professores. Foi a partir da especialização que a Angélica participou e eu acompanhei [que] pudemos perceber uma metodologia do curso que poderia atender às nossas necessidades (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

As entrevistadas demonstram que elas, embora tivessem a intenção de aproximar os conteúdos com a realidade dos sujeitos, faltava-lhes uma metodologia que lhes permitisse aplicar essa concepção. Ao longo da formação continuada, na qual foi realizado um intenso trabalho de formação voltado para os temas geradores como possibilidade de aproximação com os anseios, necessidades e com os acontecimentos que afetavam a vida na comunidade, as gestoras conseguiram materializar este princípio de aproximação dos conteúdos com a realidade.

No Núcleo de Significação 1 discutimos que, em um projeto de transformação da forma escolar, é necessário uma reelaboração na concepção de transformação da realidade, na perspectiva da emancipação humana, e outro olhar sobre os sujeitos a serem formados, que seja diferente da lógica capitalista de formação. Pelo contrário: um sujeito que seja protagonista de um projeto de transformação social mais ampla, que compreenda as múltiplas determinações, social, política, econômica e ideológica que incidem sobre a realidade, e seja capaz de compreender as tensões, injustiças, contradições presentes na realidade e se empenhe em um esforço coletivo de transformação. No bojo deste projeto está a escola, como aliada das lutas sociais e busca articular-se, de maneira orgânica, com as questões da vida dos sujeitos.

## 4.2 Os desafios enfrentados pelos egressos em promover mudanças nas relações sociais na Escola – Núcleo de Significação 2

No intuito de continuar discutindo as significações das colaboradoras a respeito das mudanças na forma escolar, inicialmente trazemos as considerações de Caldart (2011a), que apresenta duas dimensões centrais na transformação, na forma e conteúdo, da escola. A autora pontua que as relações sociais que ocorrem dentro da escola precisam ser alteradas, no sentido de fomentar a auto-organização dos estudantes; gestão coletiva da escola; novas relações entre os sujeitos e a presença da comunidade e movimentos sociais na vida escolar.

Além disso, há de se considerar as mudanças que precisam haver nos modos de produção do conhecimento, assumindo a realidade como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem e sob uma concepção de interdisciplinaridade. Isso a partir da formação por área do conhecimento, relacionada à produção material da vida, que reconheça os conhecimentos científicos e os saberes dos sujeitos. Essa segunda dimensão discutimos com mais profundidade nos Núcleos de Significação seguintes. Optamos por antecipar esta discussão, aqui, para afirmar que há uma forma escolar transformada, que é a Licenciatura em Educação do Campo, e essa proposta educacional tem repercutido em efetivas práticas, realizadas pelos egressos no ambiente escolar.

Nesse Núcleo de Significação, a intenção é discutir um aspecto importante e necessário à compreensão da transformação da forma escolar: a mudança nas relações sociais que ocorrem na Escola. O esquema síntese que apresentamos abaixo reúne os principais indicadores discutidos nesse núcleo:

Figura 16 - Esquema – Indicadores que compõem o Núcleo de Significação 2



Fonte: elaboração própria do autor (2019).

Nessa análise, recorreremos à sistematização de um conjunto de indicadores voltados para os pilares da gestão da Escola, no que se refere à gestão democrática e participativa. Eles

são: a) o trabalho coletivo como um princípio da gestão da Escola; b) o fomento à participação dos diferentes segmentos da Escola e da comunidade escolar; c) o trabalho como princípio educativo e a auto-organização dos estudantes; e d) os desafios enfrentados para consolidar o trabalho coletivo.

#### 4.2.1 O trabalho coletivo como princípio da gestão da Escola

Em momentos de entrevistas e conversas informais, foi possível apreender falas significativas, que revelam significações das colaboradoras da pesquisa em relação ao trabalho coletivo como um princípio assumido pela gestão. Estamos nos referindo à necessidade do *fazer junto*, em uma interação dialógica, na qual as relações entre os diferentes segmentos são horizontais. Dessa forma, busca-se consolidar uma compreensão de que todos são importantes e necessários ao gerenciamento da Escola, embora estejam em função e segmentos diferentes.

Os excertos que apresentamos a seguir revelam que o respeito, a responsabilidade coletiva e as decisões tomadas e assumidas por todos é algo bastante presente na concepção da gestão da Escola Ernesto Che Guevara.

*(Sobre as relações sociais na Escola) Eu sempre procuro **fazer junto**. Desde quando eu entrei na direção da Escola, eu **nunca quis impor minha opinião**, como uma coisa que estivesse acima do coletivo, (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

É notável, na fala da gestora, que há a intencionalidade de criar um ambiente no qual todos possam fazer juntos, e isso acontece quando as opiniões são expostas, discutidas e assumidas (ou não) pela coletividade. No discurso da gestora da Escola, este trabalho coletivo é construído em bases que apontam para as novas relações sociais, conforme vemos no excerto apresentado a seguir.

*Mas eu sempre tentei me colocar no igual. A gente tem que se **respeitar no espaço de trabalho**. **Temos as regras que a gente tem que cumprir**, [e] uma delas é que a gente é responsável por aquilo que faz e que tudo o que fazemos deve ser discutido e encaminhado no coletivo. **O coletivo define o que deve ser feito**. Então, não é a minha opinião que vai prevalecer (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Nos trechos do discurso da gestora, o trabalho coletivo sustenta-se em algumas premissas importantes como, por exemplo, colocar-se de *igual para igual* com os diferentes segmentos da Escola. Nessa relação, o respeito recíproco entre todos é uma amálgama das relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho. Não obstante, não é uma relação que ocorre de maneira difusa, sem normas. Pelo contrário: há regras institucionais que são

estabelecidas, compartilhadas por todos, e responsabilidades que são assumidas na coletividade.

Articulando essa apreensão das colaboradoras da pesquisa com a possibilidade de transformação da forma escolar, recorremos novamente à proposição de Caldart (2007), ao discutir que modificar as relações sociais na escola, no sentido de um trabalho coletivo, implica em uma prática que subverte lógica do capital. A concepção capitalista dissemina o oposto: o trabalho individual, a competitividade, a meritocracia, entre outros aspectos divergentes da lógica apresentada na fala das colaboradoras da pesquisa. Transformar a escola significa, pois, alicerçar as relações sociais em outras bases, na solidariedade, no respeito entre todos, na busca pelo bem estar do grupo, na construção de novos parâmetros éticos de convivência humana (CALDART, 2007). O excerto a seguir ratifica este sentido atribuído às colaboradoras à dimensão do respeito.

*Eu acho que isso foi o que eu mais me empenhei. Procurei **colocar essa questão do respeito de um para com o outro e que todo mundo é responsável pelas questões na Escola. Cada um tinha que assumir seu papel e contribuir para que as coisas mudassem na Escola** (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Constata-se que a diretora apresenta a noção de respeito às opiniões alheias associadas à dimensão da corresponsabilidade. Mesmo discordando das múltiplas opiniões, é necessário assumir a responsabilidade pelas decisões tomadas na coletividade. Essa responsabilidade está em assumir o próprio papel, no setor em que estiver atuando (gestão, docência, apoio, técnico, discente, comunidade...), mas a finalidade é realizar transformações que sejam favoráveis à Escola.

Nessa perspectiva, as decisões são mediadas e encaminhadas pela gestão, mas as deliberações sobre o que precisa ser feito são retiradas do coletivo. Quando a referida colaboradora da pesquisa afirma que não é a opinião dela que irá prevalecer, percebemos que o poder de tomar decisões é compartilhado com os membros da Escola.

Ao trazer Caldart (2007) para esta discussão, retomamos uma importante reflexão feita por ela acerca dessa relação entre o trabalho coletivo e a transformação da forma escolar. Ela afirma que “[...] dificilmente, professores que não estejam dispostos a compartilhar seus ‘territórios de trabalho’ se engajarão em processos coletivos de transformação mais radical da escola” (CALDART, 2007, p. 114). Isso significa que não se trata de mera tentativa de integrar o grupo, mas de criar um ambiente no qual o trabalho coletivo e as decisões tomadas na coletividade possam promover mudanças nas relações sociais existentes na escola.

Nessas bases, Caldart (2010) discute, ainda, que as relações sociais refletem a própria forma da escola e que, alterando-as, é possível caminhar na direção da transformação dessa forma. Em uma sociedade capitalista, as relações sociais ancoram-se na submissão e na obediência. Freitas (2006) auxilia a pensar no papel da escola, em uma sociedade capitalista, no sentido de legitimar essas relações de submissão e familiarizar os estudantes com esta forma de organização social.

No capítulo III, desta tese, situamos historicamente essa questão, no sentido de demonstrar que a forma escolar surge com um forte viés de ensinar a disciplina e a subordinação e, na atualidade, está amplamente empenhada na função preparar sujeitos para integrar o processo produtivo. Por outro lado, Mészáros (2008) recorda da necessidade de nos desvincularmos dessa lógica do capital, que é incorrigível, e buscar transformar a escola assumindo outros parâmetros de relações sociais. Nas significações apresentadas pelas colaboradoras desta pesquisa, foi importante notar que há uma transformação significativa acerca do papel da direção que, tradicionalmente, é tomado como figura acima dos demais, que monopoliza as decisões. Pelo contrário:

*Nunca fui eu que mandei, né, a gente construiu uma ideia, eu tirava os direcionamentos na coletividade e cada um assumindo sua responsabilidade de fazer acontecer as coisas (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Conforme podemos perceber, há uma descentralização do poder de decisão dentro da Escola. Ao enunciar “*Nunca foi eu que mandei e tirava os direcionamentos na coletividade*”, a gestora revela uma postura descentralizada de gestão, na qual o diretor é aquele que articula e media as decisões, mas as deliberações são dadas pelo conjunto dos membros que fazem parte da vida escolar. Retomamos as contribuições de Caldart (2010, p. 172) a este respeito:

Outro aspecto fundamental na construção de novas relações sociais que é possível encontrar em escolas vinculadas a movimentos camponeses diz respeito a tentativas de alterar e de explicitar as formas organizativas, as formas de gestão, tornando-as mais participativas, coletivas, mexendo com as relações de poder secularmente instituídas, exatamente pela quebra da lógica da subordinação passiva a regras impessoais, sem sujeitos explícitos. Há muitas experiências que no mínimo conseguem problematizar as relações hierárquicas entre direção e educadores, entre educadores e educandos, instituindo novos espaços de participação nas decisões sobre o funcionamento da escola.

De fato, a experiência da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, de trabalho coletivo e relação horizontal entre os participantes da vida escolar, demonstra a possibilidade de

construção de contra-hegemonia a partir do fortalecimento do trabalho coletivo entre os membros da Escola. As relações hierárquicas são desconstruídas e substituídas por uma perspectiva de gestão democrática, coletiva e amplamente participativa.

*A ideia é que **tudo seja decidido no coletivo**, por todos os setores e sempre ouvir a todos. A proposta também é **estar perto de todos os setores**, o que cada um tiver de proposta para trazer para a gente, pode apresentar ao coletivo. (...) A gente não decide sozinhos, enquanto gestão, mas decide no coletivo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

O excerto acima nos auxilia a avançar na compreensão dos sentidos atribuídos às relações sociais na Escola, pois, ratificando o que fora dito em outras falas, as decisões são tomadas no coletivo. O avanço na compreensão, nesse trecho, é em relação à postura da gestão de estar perto de todos os setores. Entende-se que **estar perto** implica em estar sensível à escuta, acompanhar as decisões e propostas dos diferentes segmentos. A gestão atua, assim, como aquela que escuta diferentes lados e se posiciona em favor do que for decidido coletivamente.

Com a intenção de avançar na apreensão dos sentidos constituídos pela equipe gestora da Escola acerca das balizas do trabalho coletivo, direcionamo-nos para a importância do diálogo nas relações sociais construídas na Escola.

*Quando a gente fala do **diálogo é também a questão das decisões**. Nós, enquanto gestão, **nunca decidimos sem estarem todos os professores**. Então, tudo o que a gente vai fazer tem que estar todos, não só os professores, mas os profissionais da educação. A gente sempre fala que **se a gente acertar, a gente acerta juntos, se agente errar, a gente erra juntos** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

O trecho acima desvela uma característica fundamental da gestão participativa: o diálogo. Não somente um diálogo no sentido de consultar as pessoas e desconsiderar suas opiniões, pelo contrário: é uma interação intencionada a encaminhar decisões na coletividade. Ao longo das entrevistas foi possível notar ampla ênfase quando as colaboradoras pronunciam alguns advérbios, como **sempre** e **nunca**, para demarcar que é sempre na coletividade e nunca uma imposição.

Não parece difícil inferir que há uma intencionalidade explícita, por parte da gestão, de assumir as deliberações, definidas no grupo que, certas ou erradas, revelam a sentença definida na coletividade, e todos assumirão as responsabilidades e consequência das decisões tomadas. O trecho abaixo apresenta a fala de um estudante da Escola, que vai ao encontro dessa intencionalidade da equipe gestora.

*É uma Escola bem aberta para o diálogo, uma Escola onde eles atendem e buscam sempre atender as necessidades dos alunos que estão aqui (Ricardo, estudante, dados da pesquisa, 2018).*

Percebemos uma aproximação com a perspectiva de Paulo Freire, acerca da disponibilidade para o diálogo nas ações educativas:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 2004, p. 50).

O diálogo não implica somente na interação com pessoas que pensam da mesma maneira; pelo contrário, é na oposição de pontos de vista que se encontra o consenso do grupo. O referido autor destaca a importância de respeitar as diferenças. Os sujeitos interagentes se constroem nessa relação dialógica. As falas das colaboradoras da pesquisa retomam constantemente o diálogo como forma de construção coletiva e como alternativa de ruptura com os padrões que regem as relações sociais na Escola.

*E esse trabalho coletivo é feito nas decisões coletivas e nas oportunidades que a gente tem que favorecer o trabalho dos nossos professores (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Nesse sentido do trabalho coletivo, recorreremos às contribuições de Ferreira (2015) que, em sua tese, trouxe importantes elucubrações sobre o trabalho coletivo realizado na Licenciatura em Educação do Campo, e a maneira como essa opção promove influxos positivos no trabalho dos egressos nas Escolas do Campo.

Defendemos, por conseguinte, que a organização de um coletivo docente, que se una a outros coletivos em busca de unidade teórica e de ação, em prol do fortalecimento da categoria e da escola como totalidade, possa, talvez, ser uma alternativa para a conquista de condições favoráveis ao enfrentamento do atual contexto de controle e regulação, de precarização e de desvalorização da docência, imposto pelo Estado (FERREIRA, 2015, p. 80).

Percebemos, assim, que o trabalho coletivo é um forte indício de superação da forma escolar clássica e dos padrões do atual modo de produção para a organização da escola. Este trabalho coletivo, como notamos nas significações apresentadas pelas colaboradoras da pesquisa, revelam os laços construídos pelo grupo de docentes da Escola. A atitude ética e política deste coletivo pode contribuir para a disputa de novos padrões de sociabilidade no contexto escolar. Isso significa que um trabalho coletivo firmado nas bases do diálogo, do

respeito às diferenças e na distribuição de responsabilidade, constitui-se como uma resistência ao controle e excessiva regulação do sistema produtivo atual sobre o trabalho docente.

#### 4.2.2 O fomento à participação dos diferentes segmentos da Escola e da comunidade

Nos indicadores apresentados anteriormente, buscamos apreender os sentidos atribuídos pela gestão da Escola ao trabalho coletivo. Os indicadores que discutimos a seguir remetem à maneira como essa equipe gestora fomenta e incentiva o trabalho coletivo, a participação dos diferentes segmentos na Escola e o fortalecimento do planejamento compartilhado.

*Acho que o que a nossa gestão mudou, na Escola, foi possibilidade de as **peessoas participaram efetivamente**. Eu acho que não fiz sozinha tudo que aconteceu na Escola, mas eu sempre procurei **oportunar para que as pessoas participassem**, para que elas se **sentissem à vontade para contribuir** e se **sentissem responsáveis** pelo processo de aprendizagem (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

O trecho acima, enunciado pela gestora, revela que a participação efetiva das pessoas foi algo fomentado pela atuação das colaboradoras na Escola. Dialogando com a subseção anterior, podemos inferir que este seja um influxo importante da formação recebida ao longo da Licenciatura em Educação do Campo e consolidada na da vivência das egressas que trabalham na Escola Estadual Ernesto Che Guevara. Outro elemento que despertou nossa atenção foi o fato de as colaboradoras da pesquisa se empenharem para que todos os segmentos pudessem participar. Não somente o espaço de participação estava aberto, também houve um incentivo para que os diferentes sujeitos da vida Escolar pudessem contribuir com efetividade.

Notamos, no excerto analisado, pistas/significações das colaboradoras de que há uma estreita relação entre participação e responsabilidade. Participar das decisões da Escola e contribuir com a construção de um trabalho coletivo está amplamente relacionado à ideia de responsabilização. Apoiamo-nos, novamente, nas proposições de Ferreira (2015), para afirmar duas prerrogativas acerca deste trabalho coletivo e da responsabilização coletiva: a primeira delas diz respeito ao desafio de promover, no trabalho docente, a busca da liberdade e, ao mesmo tempo, o fomento da autonomia do grupo. A palavra autonomia, no sentido etimológico, é formada por *auto e nomos*, onde o primeiro termo significa *de si mesmo*; e o segundo, *lei*, então o termo autonomia estaria relacionado a *dar a si a própria lei* ou, em outras palavras, ser alguém capaz de instituir as próprias leis. Em relação ao trabalho coletivo, essa autonomia é regida por parâmetros éticos de justiça social e benefícios coletivos.

Uma segunda prerrogativa é que essa autonomia é entendida no sentido de responsabilidade e compromisso, ou seja, trabalhar coletivamente é, também, assumir responsabilidades em grupo.

O trabalho coletivo significa muito mais que a reunião de um grupo para desempenhar uma tarefa. Requer, antes, a definição destas questões básicas na resolução de um problema: clareza da totalidade do trabalho a ser realizado, bem como a clareza das finalidades a serem atingidas com o trabalho, da tarefa específica de cada membro do grupo, além do acompanhamento, orientação e constante avaliação do processo pelo coordenador/professor e pelo grupo (FERREIRA, 2015, p. 104).

Desse modo, o trabalho coletivo é mais que reunião de professores. Como defende Pistrak (2011), essa postura é mais que um aglomerado de partes, é uma concepção integral que intenciona a transformação na realidade.

*(Sobre o trabalho coletivo) a gente só consegue fazer se todos estiverem trabalhando juntos. Eu sozinha, nessa função de coordenação, não consigo desenvolver o trabalho, tem que ser com os professores, com apoio à gestão que a gente trabalha bem (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

A fala da coordenadora apresentada acima ratifica a perspectiva declarada, anteriormente, pela diretora da Escola. A participação coletiva nas decisões é o motor das atividades da Escola e, também, o que a movimenta, dá vida. No excerto apresentado é possível notar que os diferentes setores precisam trabalhar de modo articulado e colaborativo.

Avançando na apreensão dos sentidos atribuídos pelas colaboradoras da pesquisa em relação às transformações que ocorreram na forma escolar, considerando as mudanças nas relações sociais dentro da Escola, a seguir, discutimos sobre os segmentos considerados na gestão participativa. Discutimos, assim, a relação da gestão com os anseios da comunidade e a construção coletiva de um projeto de formação.

*A gestão é feita da participação dos alunos, professores, servidores da Escola, comunidade... Quando os estudantes propõem atividades, a gente avalia e a gente aceita, pois achamos que faz integração e do processo formativo deles (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

No comentário acima, a coordenadora revela suas significações sobre os segmentos que são considerados, pela equipe gestora, como fundamentais para a construção do trabalho coletivo: professores, servidores da Escola, estudantes e comunidade. A narrativa acima desperta a nossa atenção em relação ao sentido atribuído à participação dos estudantes, pois desvelam que a postura participativa dos educandos também integra o seu processo formativo.

Diante do exposto, trata-se de um processo formativo, pois, diferente da lógica da sociedade atual, em que o aluno precisa ser passivo diante das decisões e acontecimentos da

escola, as relações sociais na escola precisam ser transformadas para dar ao estudante maior protagonismo e participação nos espaços de decisões. Essa participação não ocorre somente na sala de aula, também nas decisões relacionadas à gestão escolar como um todo (FERREIRA, 2015).

Tais características podem ser desenvolvidas quando os estudantes são motivados a participar e tenham uma voz que seja ouvida nos espaços de decisão da escola. Para ampliar essa compreensão, recorremos a Pistrak (2011), ao defender que, participando da vida escolar, os estudantes percebem que nela se vive uma verdadeira vida. Na escola, eles não se preparam para uma vida futura, após o término do período escolar, mas ao longo deste processo formativo, reconhecem-se como sujeitos participativos e capazes de colaborar com a transformação da sua realidade. Tais características “[...] só poderão ser desenvolvidas em nossas crianças na medida em que elas gozem de uma liberdade e de uma iniciativa suficientes para todas as questões relativas à sua organização” (PISTRAK, 2011, p. 33).

*Em todas as atividades dentro da Escola, fazemos esse “bate bola”, vai para a comunidade depois volta de novo. Por exemplo, esse encontro da juventude camponesa, tudo o que está acontecendo foi apresentado à comunidade primeiramente. Foi feita uma conversa com eles. Se eles não quiserem, não concordarem, não é feito. **Várias coisas são discutidas com a comunidade, a proposta dos estudantes vai para a comunidade e eles trazem, de lá, uma posição. Aí a Escola acata essa posição e vamos desenvolver juntos.** É diferente de outro ambiente escolar, que tudo já vem pronto e tem que ser assim (Rosana, professora, dados da pesquisa, 2018).*

A narrativa da professora apresentada acima vai ao encontro da perspectiva da gestão escolar de referenciar, no coletivo, as decisões tomadas na Escola. As decisões são compartilhadas com a comunidade, neste movimento chamado, por ela, de **“bate bola”**. As propostas vão para a comunidade, retornam à Escola e são decididas na coletividade. As deliberações do coletivo são acatadas e desenvolvidas no grupo. A referida docente afirma que essa é uma postura diferente de outros ambientes escolares, nos quais as decisões são hierarquizadas e encaminhadas em um viés de autoridade e poder, por parte da gestão. Outro docente da Escola ratifica essa ideia ao afirmar:

*Dentro da Escola não é diferente, principalmente **na atual gestão**, na qual está a nossa gestora e a coordenadora dão **espaço para a gente poder expressar o que a gente gostaria**, não só individualmente, mas também no coletivo. **O coletivo faz acontecer dentro da Escola.** Isso é o diferente. Eu vejo que, se estes **avanços ocorreram, foi porque a gente trabalhou no coletivo.** Só a gestão não conseguiria transformar a Escola se não tivesse no coletivo (Jadir, professor, dados da pesquisa, 2018).*

Durante a Roda de Conversa realizada ao longo da pesquisa de campo, foi possível constatar que o trabalho coletivo é um valor compartilhado pelos diferentes segmentos da

comunidade escolar. Os sentidos/intenções da equipe gestora são ratificados por outros membros da vida escolar. A narrativa do docente, citada acima, destaca que a atual gestão permite espaços de participação, expressão das ideias e ponto de vistas. É possível notar que essa atitude cria uma relação de pertencimento do coletivo à vida escolar, no sentido de perceberem que *o coletivo faz acontecer dentro da Escola*, e a gestão representa este elo que possibilita a participação dos diferentes segmentos. Transformar as relações sociais dentro da Escola não é uma tarefa protagonizada somente pela gestão, mas pelo coletivo que integra este ambiente.

Percebemos, nessa atitude da gestão, de se aproximar dos diferentes setores e engajá-los nos processos decisórios, uma atividade revolucionária, conforme descrevem Pistrak (2009) e Freitas (2010a), no sentido de compartilhar o direito de tomar decisões. Essa lógica subverte as ações tradicionalmente tomadas pela gestão, fortemente marcada pela verticalização das decisões, e que revela uma forma de manutenção e centralização do poder.

Assim, o trabalho coletivo, quando integrado ao movimento da práxis criadora, se constitui como instrumento elementar para a construção da Escola do Campo, o cumprimento de sua função social, a formação de lideranças orgânicas que impulsionem a formação de consciência de classe, bem como o fortalecimento da luta pela superação do atual sistema social, econômico e educacional (FERREIRA, 2015, p. 105).

Faz-se importante registrar que o trabalho coletivo integra este movimento que intenciona a práxis criadora, como afirma Vázquez (2011), e se constitui por meio da atividade social consciente, dirigida a um fim e mediada pelo trabalho (LUKÁCS, 1978).

*Como nós fomos formadas, também, para a **gestão de processos comunitários**, com essa questão da **proposta de trabalho na comunidade** e de a **educação estar ligada com a comunidade**, que a gente não consegue também caminhar dentro da Escola se a gente não está **inserido aqui na comunidade** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

A fala da coordenadora apresentada acima permite constatar uma importante influência da LEdoC no trabalho realizado pela gestão. A coordenadora da Escola retoma a intencionalidade, presente na habilitação da LEdoC, de formar para a gestão de processos comunitários. Essa formação pressupõe o trabalho educativo realizado em outros espaços, fora da sala de aula ou da Escola, concretizado em parceria com a comunidade. Percebe-se muito presente esta intenção de ligar a Escola com a comunidade. A narrativa da coordenadora fornece pistas de que o trabalho realizado pela equipe Escolar é fortalecido se tiver próximo da comunidade, dos anseios dos sujeitos que ali moram. Isso fica evidente no projeto que inspirou a organização da referida Licenciatura (CALDART, 2011a).

Percebe-se, dessa forma, que essa postura da Licenciatura, de formar para que os docentes das Escolas do Campo pudessem ser capazes de se aproximar da comunidade escolar, no sentido de se articular organicamente a ela, tem se constituído em uma importante contribuição na atuação dos egressos no ambiente escolar.

#### 4.2.3 O trabalho como princípio educativo e a auto-organização dos estudantes

Outro aspecto importante sobre a mudança nas relações sociais na Escola está em algumas atitudes que evidenciam o trabalho como princípio educativo. São atividades diversas, como o embelezamento do parque escolar; o cuidado com a horta escolar; as práticas agrícolas e agroecológicas; o envolvimento na organização de eventos, entre outras ações que, além de serem formativas, possibilitam a integração de diferentes segmentos da Escola (professores e estudantes, servidores e estudantes, professores e comunidade, etc.).

*Tem também o embelezamento do parque escolar. Esta ação faz parte da formação do PEFE. Os profissionais de apoio e os técnicos na formação têm como tema o trabalho como princípio educativo. Então eles, no primeiro semestre, propuseram o embelezamento da Escola junto com os alunos do período da manhã. Quem esteve diretamente envolvido nesta ação foi o pessoal de formação, do apoio administrativo e os técnicos administrativos. Nesse processo de embelezamento da Escola com os alunos do 1º ao 5º ano, tem realizado intervenções para o embelezamento que está em processo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

A fala da coordenadora da Escola revela que o trabalho é assumido como princípio educativo em algumas ações realizadas na Escola, como desdobramento das ações do Pró – Escolas Formação na Escola - PEFE. Destaca-se que este trabalho é parte de um processo formativo dos profissionais e, portanto, intencionalmente proposto com finalidades definidas. Além de trazer o princípio educativo do trabalho para as relações escolares, essa atividade também promove a integração de diferentes setores, ou seja, profissionais de apoio, técnicos e estudantes. Assim, é possível inferir que o trabalho é visto também como uma possibilidade de aproximação dos sujeitos envolvidos no cotidiano Escolar.

Esta é uma ação que se aproxima do que Pistrak (2009, p. 30) afirma acerca das finalidades de trazer o trabalho para o ambiente escolar: “O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil”.

Figura 17 - Embelezamento do ambiente escolar



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

Figura 18 - Embelezamento do ambiente escolar



Fonte: Arquivo do pesquisador (2018).

Recorremos às contribuições teóricas de Ritter, Grein e Solda (2015, p. 140), que nos apoiam nesta análise, no sentido de evidenciar que o trabalho socialmente útil tem se constituído uma referência nas ações realizadas nas Escolas Itinerantes, que assumem o trabalho como uma matriz formadora. A centralidade dessa ação não é a realização da tarefa em si, mas o potencial formativo dessa prática, no sentido de

[...] levar o estudante e toda a comunidade a aprender a trabalhar coletivamente, a respeitar a coletividade, a compreender que cada um tem uma habilidade, que um não é melhor que o outro; é, enfim, levar o estudante a

perceber que ele faz parte de uma classe e que precisa se unir e lutar para ter seus direitos respeitados na sociedade.

Além do embelezamento da Escola, há outras ações que, mesmo não sendo predominantes na organização do trabalho pedagógico, alcançam alguns professores e estudantes, como identificamos no excerto a seguir.

*(Sobre o trabalho como princípio educativo) algumas turmas acabam desenvolvendo isso. Tem o trabalho na horta, que é realizado pela sala da educação de jovens e adultos, pelo professor que trabalha à noite. É um professor da comunidade, de luta, bastante participativo (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

*O professor da EJA (...) traz esses alunos para questão das práticas agrícolas e agroecológicas. Para eles terem esse contato e a proposta é que as ações realizadas na Escola possam ser desenvolvidas, pelos estudantes, também na comunidade, nos lotes (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Esse comentário revela que o trabalho como princípio educativo ainda não é tido como um pilar que fundamenta todo o trabalho pedagógico. Não obstante, ele acontece em algumas situações, como o embelezamento da Escola, conforme relatamos anteriormente; e no trabalho com a horta. Pelo que foi possível perceber nas falas anteriores, o trabalho com a horta escolar é bastante significativo, pois na medida em que os estudantes se envolvem em uma atividade socialmente útil, também adquirem conhecimentos importantes para a vida no campo, como as práticas agrícolas e agroecológicas. Fica evidente que os conhecimentos adquiridos nessa prática não são restritos a ações meramente mecânicas, mas à construção de aprendizagens e aquisição de conhecimentos que sejam úteis e que podem ser aplicados na vida em comunidade.

O potencial formativo do trabalho socialmente útil é amplo, no sentido de romper com as atividades restritas à sala de aula e formar os estudantes como sujeitos coletivos, responsáveis pela vida em coletividade, e aproximar a Escola das ações realizadas na prática social.

Outro aspecto importante na compreensão das significações atribuídas pela gestão da Escola, sobre as mudanças nas relações sociais, diz respeito ao fomento à auto-organização dos estudantes. Possibilitar a participação dos estudantes, dando a eles condições objetivas de engajamento, organização e mobilização são ações protagonizadas, pelas colaboradoras da pesquisa, com a finalidade de fortalecer a identidade camponesa dos estudantes; fomentar o protagonismo e fortalecer a integração dos estudantes da Escola Estadual Ernesto Che Guevara com os das Escolas do Campo da região.

*Essa perspectiva dos jovens de sair do campo é algo que preocupa, nós não tiramos essa razão deles, de achar “eu não vejo perspectiva, então eu vou para a cidade”. Queremos mostrar para eles, através dessa questão do encontro da Juventude, que eles podem ficar no campo e que conseguem sair, para estudar, e conseguem dar um retorno para comunidade. Porque no campo a gente tem essa questão da cultura, também a gente tem os momentos de lazer... (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Esse comentário demonstra que a coordenadora parece perceber os motivos que levam os jovens a sair do campo. Não obstante, a gestão entende a importância de mostrar para os estudantes que é possível ficar no campo, produzir materialmente a vida nele ou sair para formação e retornar para a comunidade. Entre os motivos para incentivar a continuidade no campo, a fala da colaboradora aponta para a dimensão da cultura camponesa, o lazer, entre outros fatores que justificam a permanência na vida no campo. A possibilidade que a equipe gestora vê, para fortalecer o protagonismo dos estudantes e seu vínculo com a vida no campo, é a auto-organização da juventude. Para isso organizaram um encontro da juventude como estratégia para viabilizar essas intencionalidades.

*Na organização do encontro da juventude da Escola, a proposta é que os estudantes coordenem os momentos, não só durante o evento, mas os que antecedem. Eles já estão organizados nos grupos e precisam ver o que cada coisa pesa, ou seja, se ele está na infraestrutura, ele tem que pensar as coisas que vai ter que correr atrás. Eles têm que ter essa responsabilidade. Se estão no grupo da divulgação, por exemplo, têm que saber como irão divulgar o evento. A ideia é que sejam protagonistas, e é para isso que a gente quer contribuir (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

O excerto acima é revelador da dinâmica da atividade realizada, pela equipe gestora, para incentivar o protagonismo dos estudantes. Inferimos que elas entendem que inserir os estudantes na coordenação do encontro da juventude é uma forma de possibilitar a organicidade. Ao colocar os estudantes da Escola para organizar o evento, tanto nos acontecimentos que o precedem (planejamento, organização, divulgação), quanto os que o acontecem durante, no acolhimento dos estudantes de outras comunidades, contribuirá com o processo formativo e com a organização da juventude camponesa. Ao falar que *a ideia é que sejam protagonistas*, as gestoras demonstram suas significações acerca de como deve ser vista a atuação do jovem na vida escolar.

*Estamos organizando o Encontro da Juventude Camponesa com a ideia de criar uma maior interação entre os estudantes das escolas do campo da região e que eles possam estar conversando, dialogando. A partir deste evento, esperamos que eles possam realizar outras articulações através da auto-organização. Mas isso nós estamos iniciando agora e acreditamos que, a partir do encontro, outras portas se abrirão e que eles conseguirão entender essa questão da auto-organização, perceber que não precisa só da gente propor as atividades, mas os estudantes podem propor e realizar essas propostas (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Desse modo, percebemos que a premissas que subsidiam a proposição dessa ação vêm para possibilitar a eles maior interação, diálogo entre os estudantes e a articulação com a juventude de outras escolas. Deste modo, os discursos desvelam que os desafios da permanência do jovem no campo são compartilhados por diferentes escolas que recebem estes estudantes e, portanto, uma preocupação a ser compartilhada com a equipe gestora de outras escolas também.

*Mas a gente pensou assim: vamos fazer um encontro de formação, de **auto-organização dos Estudantes** porque, nesse momento, com essa questão do ensino médio, **é fundamental o protagonismo deles no sentido de participar**, porque **quem que vai tomar as decisões daqui a pouco são eles**, isso influencia diretamente na vida deles, na nossa, mas também na vida deles, por isso eles têm que participar, tem que se organizar (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Mas por que se auto-organizar? A partir das significações apreendidas nas falas, é possível perceber a necessidade de organização da juventude camponesa para que possam assumir maior protagonismo diante dos assuntos que afetam seus direitos. Na continuidade das organizações comunitárias, a juventude poderá se constituir em um grupo fundamental nas lutas pela permanência e resistência em seus territórios. Assim, a participação é vista de modo intimamente relacionado com a organização coletiva.

Ao longo do processo da pesquisa, foi possível presenciar tanto o processo de planejamento de ações, por parte da gestão, de fomento à auto-organização dos estudantes, quanto a materialização dessa proposta. Foram cerca de dois meses de um intenso processo formativo dos estudantes, para que eles pudessem se organizar coletivamente e coordenar o primeiro encontro da Juventude Camponesa de Tangará da Serra.

A Roda de Conversa que realizamos durante a realização do evento desvelou a maneira como os estudantes da Escola significaram essa proposta de auto-organização durante a preparação e realização do 1º Encontro da Juventude Camponesa da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. O excerto a seguir, retirado da fala de uma estudante do Ensino Médio, dessa Escola, revela isso:

*A primeira vez, na minha vida, que eu **participo de um encontro onde eu faço parte da organização**. Eu estou, desde o comecinho, ajudando a preparar, mas fiquei surpresa por apresentar o encontro, logo de primeira. Eu fiquei muito agradecida, **é uma experiência que eu vou levar para a minha vida** [...] a gente nunca vai esquecer o primeiro encontro das escolas do campo, da juventude camponesa da Escola Ernesto Che Guevara, onde **deram oportunidade de a gente participar da construção do encontro**, desde arrumar comida, divulgar, estudar para saber como a gente vai fotografar, fazer o memorial para a gente não esquecer o que aconteceu, participar das oficinas e fazer relatórios, e estar inteirado de cada atividade em cada etapa para chegar ao dia da realização do encontro. Faz mais ou menos um mês e meio que a gente está participando (Soraia, estudante, dados da pesquisa, 2018).*

A narrativa da estudante demonstra o quanto foi significativa a auto-organização dos educandos durante organização do referido evento. São experiências formativas que extrapolam o ambiente da sala de aula e agregam elementos à formação, que os estudantes irão levar ao longo de sua vida. Estar à frente das atividades da escola, assumir responsabilidades, interagir com outros estudantes, foi uma vivência que certamente contribuiu com a formação humana para trabalho coletivo e para a continuidade das lutas na perspectiva de formação dos lutadores e construtores do futuro (PISTRAK, 2009).

*E isso mudou o comportamento de muitos aqui, o pessoal da organização. Alguns não tinham um comportamento em relação à Escola muito bom. Mas a partir do momento que estiveram na organização do evento, se colocaram na perspectiva do coletivo. Essa pessoa se transformou de uma forma incrível. Hoje você vê este aluno como **uma pessoa que você pode contar** para vários eventos na Escola, para contribuir com a Escola de várias maneiras, então isso foi gratificante e eu fiquei muito feliz em relação a alguns que foram 100%. (...) **O trabalho transformou os estudantes de uma maneira surpreendente. Transformou eles em pessoas diferentes, melhores, que creio que daqui para frente vai ser interessante contar com eles aqui na Escola** (Andressa, funcionária, dados da pesquisa, 2018).*

Apreendemos, da narrativa da funcionária da Escola, a compreensão do caráter formativo do trabalho e da auto-organização dos estudantes. Foram notadas, pela referida entrevistada, alterações no comportamento dos estudantes, no envolvimento em uma atividade que exigiu a auto-organização e o trabalho coletivo. Os estudantes tornaram-se pessoas com quem *se pode contar*, ou seja, com responsabilidade e capacidade de participar de processos que demandem liderança, cooperação, colaboração, organização, entre outras necessárias à vivência coletiva.

Percebemos, nessa intencionalidade de favorecer a auto-organização dos estudantes, ampla articulação com os pressupostos de Pistrak (2009), ao reconhecer esta atividade como exigência de uma prática revolucionária, que favorece a luta contra-hegemônica da classe trabalhadora. Essa luta segue o movimento de construção “[...] que se faz por baixo, de baixo para cima” (PISTRAK, 2009, p. 32), e possibilita o trabalho coletivo dos estudantes, a atitude ativa diante dos problemas que emergem da realidade e, além disso, possibilita o fortalecimento de alternativas eficazes de organização.

A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 2009, p. 33-34).

Nessa direção, os discursos da equipe gestora e dos diferentes segmentos da Escola, evidenciados nos excertos anteriores, demonstram que há clareza acerca do que pretendem ao organizar a Juventude Camponesa. Finalidades que são claramente definidas: incentivar a permanência da juventude no campo; ampliar seu vínculo com a vida escolar; e sobretudo, formar os continuadores das lutas coletivas protagonizadas pelos sujeitos camponeses.

É importante destacar, nesse indicador, que os sentidos apresentados pelas colaboradoras da pesquisa revelam influxos significativos da LEdoC na formação dessa consciência acerca da auto-organização. As docentes, em seu processo formativo, vivenciaram vários momentos e situações nas quais a auto-organização possibilitou a elas resolver problemas, que emergiram na convivência ao longo da graduação e as ajudou a reivindicar melhorias para o coletivo de graduandos.

#### 4.2.4 Os desafios enfrentados para consolidar o trabalho coletivo

Outra unidade de significação (indicador) está relacionada às dificuldades e desafios enfrentados, pela gestão, na transformação das relações sociais dentro da escola. Nesta parte, discutimos que a escola, na perspectiva da Educação do Campo, está por ser construída e forjada pelos sujeitos que a integram, e que este processo não é fácil, linear ou livre de contradições. Pelo contrário, existem desafios a ser superados, principalmente na condução do trabalho coletivo, pois há a heterogeneidade de opiniões; falta de um quadro fixo de professores com a rotatividade de docentes; ausência de formação inicial, na perspectiva do trabalho coletivo; dificuldade para o encontro e reunião dos professores, entre outros fatores, que discutimos a partir dos excertos a seguir.

*Tem um de nossos professores que fala que o problema, no **trabalho coletivo**, é que não dá para fazer sozinho. Então acho que isso é importante: você se desafiar a **aceitar a opinião do outro** e, mais do que isso, você se policiar no sentido de **não querer só que a sua ideia prevaleça**, aquilo que você pensa que é, seja certo, mas que pode não ser (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

*(...) Mas a gente vê que **tem uma barreira ao planejamento coletivo**. Não é fácil você **trabalhar coletivamente**, não tem como você trabalhar coletivo de modo isolado, tem que ter outras pessoas. Há, ainda, esta **dificuldade de sentar junto**. A gente ainda tem uns que não conseguem. Nem que leve 10 anos a gente **um dia vai conseguir trabalhar assim** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Sobre as dificuldades apresentadas pela equipe gestora em consolidar o trabalho coletivo, percebe-se, nos excertos acima, que há obstáculos a serem superados. Um deles é que o trabalho coletivo exige interação, sabedoria para lidar com ideias diferentes e convivência com opiniões convergentes e divergentes. Conviver com opiniões diferentes,

saber colocar a própria opinião, argumentar a favor dela e aceitar, caso ela não prevaleça no grupo, é uma aprendizagem a ser conquistada pela equipe.

O trabalho coletivo exige escuta, diálogo, aceitação e respeito, e essa é uma dificuldade constante enfrentada por um grupo que pretende avançar nesta construção coletiva. Acrescentamos, ainda, a dificuldade em reunir os professores da mesma área. Conforme a fala da coordenadora, essa é uma proposta em construção na qual pretendem investir esforços para consolidá-la.

Percebemos, deste modo, ampla aproximação, dessa perspectiva de trabalho coletivo, com o projeto educativo, histórico e social que se pretende construir, conforme Paludo, Santos e Oliveira (2010) discutem na sistematização a seguir.

O trabalho realizado pela escola e na sala de aula deve ser coerente com o projeto de educação e o projeto histórico que se quer construir. Quando cada professor trabalha sozinho, fazendo o que lhe “dá na cabeça”, há muito menos chances de que esse trabalho seja social e pedagogicamente significativo para o conjunto dos educandos. É preciso fortalecer na escola a dimensão do trabalho coletivo entre os educadores. Cada professor deve ter a oportunidade de debater seu planejamento com os outros colegas da escola, com a direção, com a comunidade. Dessa forma, mais facilmente conseguiremos selecionar e trabalhar conteúdos que estejam em sintonia com a concepção de ser humano que se quer formar, com a concepção de educação e com o fortalecimento da identidade dos trabalhadores do campo (PALUDO; SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 60).

Ainda nessa direção, dialogamos com Ferreira (2015) que, em sua tese, discutiu essas dificuldades na consolidação de um trabalho coletivo. Para ela, as tensões enfrentadas refletem as próprias divergências na lógica que sustenta o trabalho no mundo atual. Em outras palavras, em uma sociedade capitalista, prioriza-se o trabalho individual, competitivo e isolado por parte dos educadores, e prescinde da mobilização de sujeitos e seu engajamento em trabalho coletivo, que promova a transformação das relações sociais existentes. As falas das colaboradoras da pesquisa revelam que essa problemática tem sido tratada em consonância com o que Ferreira (2015) aponta.

No entanto, é preciso considerar que as situações de contradição devem ser percebidas pelo coletivo dos sujeitos, e não pontualmente por um ou outro indivíduo. Isso requer uma tomada de consciência coletiva pela prática social de indagar e analisar as situações concretas da realidade em que estamos inseridos, pois a ação individual dificulta ainda mais os processos de transformação, haja vista que, isoladamente, o resultado é ínfimo, desprovido de engajamento, de participação e da possibilidade de construção coletiva da realidade social de que os sujeitos coletivos necessitam (FERREIRA, 2015, p. 46).

Isso demonstra a importância da clareza de haver um projeto coletivo, no qual as decisões sejam tomadas na coletividade. O projeto coletivo é uma forma de resistência aos padrões hegemônicos que regem as relações sociais na escola, priorizando o individualismo e a competitividade. As narrativas das colaboradoras revelam que, mesmo reconhecendo os benefícios do trabalho coletivo ao grupo, não há a imposição arbitrária de que todos trabalhem da forma sugerida. Pelo contrário, os avanços ocorrem mediante negociações, diálogos, trocas e convencimentos, pois há um amplo respeito à individualidade e às opiniões de cada pessoa que integra o coletivo.

Outra característica da formação por áreas de conhecimento é a promoção do trabalho coletivo entre os educadores como condição *sine qua non* dessa estratégia de organização curricular. Reside aí uma das grandes potencialidades dessa proposta formativa na direção da transformação da forma escolar atual: ao promover espaços de atuação docente por áreas de conhecimento nas escolas do campo, geram-se também outras estratégias para produção, socialização e usos do conhecimento científico por meio do trabalho coletivo e articulado dos educadores (MOLINA, 2017a, p. 595).

A percepção da referida autora acerca do trabalho coletivo mostra a intrínseca relação dessa prática com a formação por área do conhecimento. Almejar a formação por área do conhecimento, sem avançar na produção do trabalho coletivo, é algo que foge à lógica dessa proposta. Por isso a formação por área, ao mesmo tempo em que representa grande possibilidade formativa, também se apresenta como um grande desafio, conforme percebemos no excerto que apresentamos a seguir.

*O trabalho coletivo é uma das questões mais difíceis, né, talvez seja uma das nossas dificuldades maiores: implementar essa questão do currículo por área do conhecimento, porque nós temos algumas áreas, como os professores da área da linguagem, por exemplo, que têm um diálogo maior entre os professores no planejamento. Eles fazem coisas boas, mas tem outras áreas do conhecimento que ainda não conseguem fazer esse diálogo e tal. As maiores dificuldades estão naqueles que não estão com a gente há muito tempo (Ângela, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Acerca do trabalho coletivo percebe-se, na fala da gestora da Escola, que ele é base para a realização de vários outros trabalhos nesse ambiente. Por exemplo, ela cita que implantar um currículo organizado por área do conhecimento exige o trabalho coletivo por parte dos professores, o diálogo, a interação... Nessa direção, o trabalho por área do conhecimento realizado em coletividade rende bons resultados e, por outro lado, a não realização coletiva deste trabalho compromete o trabalho de formação dos estudantes.

Nas narrativas da colaboradora da pesquisa, percebemos a falta que faz o docente não ter, em sua formação inicial, vivências que lhe habilitem trabalhar coletivamente por área do conhecimento, não somente na realização do trabalho com os estudantes, também no processo

de planejamento e avaliação. Para ela, outra dificuldade presente é o fato de os professores serem novos na Escola e, por este motivo, infere-se que é preciso continuamente insistir no trabalho coletivo de planejamento.

Nessa direção, observamos um importante influxo da Licenciatura em Educação do Campo, na percepção das professoras, acerca do trabalho por área do conhecimento. Molina (2017a) recorda que essa Licenciatura objetiva o fortalecimento de coletivos de educadores nas escolas do campo. Deste modo, por serem formados por área do conhecimento, poderiam circular em diferentes componentes curriculares dentro da mesma área. Nessa direção os estudantes do referido curso estariam mais aptos a atender às necessidades das escolas, estabelecer vínculos sociais e profissionais e, ao mesmo tempo, preencher sua carga horária em uma mesma escola, sem precisar circular em várias outras.

Apesar dessa intencionalidade, na realidade objetiva há contradições que dificultam a consolidação do trabalho coletivo, além da ausência de formação inicial nessa perspectiva, a rotatividade de docentes se constitui um agravante à ação realizada na Escola. Este não é um desafio enfrentado somente pelas Escolas do Campo, embora nela essas questões se intensifiquem. Silva (2007), por exemplo, ao realizar uma pesquisa acerca da rotatividade docente na rede estadual paulista de ensino, identificou elementos semelhantes aos apresentados pela colaboradora da pesquisa:

O problema que ora se apresenta é, em havendo uma grande rotatividade de professores anualmente, sendo parte substituída por outros, ainda se tem professores para ensinar aos alunos, mas perdem-se as relações construídas anteriormente causando a interrupção do processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2007, p. 29).

Entre os motivos para a rotatividade de professores na Escola Estadual Ernesto Che Guevara, verifica-se que está presente a relação empregatícia que boa parte dos docentes estabelece com o sistema de educação. O regime de contratação dos professores é interino (temporário), precisam renovar continuamente o contrato e, nesse processo, não conseguem retornar às mesmas escolas. Destarte, a falta de autonomia da Escola em consolidar o seu coletivo de trabalhadores é algo que faz com que o investimento no fortalecimento do trabalho coletivo seja uma ação marcada por constantes reinícios. O excerto que apresentamos a seguir ajuda a perceber, de modo mais palpável, este desafio diante da rotatividade constante da equipe docente.

*Na Escola, há muito esse **rodízio de professores e esta descontinuidade** afeta muito o processo de formação. Esta é uma questão que entrava o trabalho por área do conhecimento. É um desafio para a gente (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Ao relatar sobre a sua preocupação com o rodízio de professores e a descontinuidade na equipe, a gestora ratifica este grande desafio ao trabalho coletivo. Na fala acima, o principal prejuízo dessa rotatividade da equipe docente é que o trabalho por área do conhecimento fica bastante comprometido. Nessa direção, buscamos apoio teórico em Brick e Souza (2017), que auxiliam a avançar nesta discussão.

Por não ter a quantidade de educadores formados demandados pelas Escolas do Campo, elas recebem educadores de outros municípios que, para compor a sua carga horária, trabalham também em outras localidades, o que impossibilita ou pelo menos dificulta que haja a predisposição para conhecer a história da escola e a história do povo que a constitui. Muitas vezes se encontram nas Escolas do Campo professores que não querem ali atuar, mas que acabam se submetendo a ir para as comunidades a fim de completar a carga horária de trabalho. Isso revela os limites da fragmentação da forma-escola, que dificulta as condições para a realização de trabalhos coletivos engajados. Por isso, a importância e a preocupação da Educação do Campo em propiciar a formação de quadros de profissionais para as escolas de comunidades tradicionais a partir dessas próprias comunidades (BRICK; SOUZA, 2017, p. 29).

Constatamos, portanto, que a consolidação de um coletivo de professores que seja fixo na Escola e construa vínculo com o grupo e com a comunidade seja uma saída para a superação dessa dificuldade.

*A gente esbarra em muitos desafios: desde a rotatividade de professores, a organização escolar, pois, mesmo que a gente esteja no campo, a gente tem vínculo com a SEDUC e as questões do sistema escolar. A gente ainda não conseguiu se desvencilhar e colocar dentro da nossa realidade. Então isso atrapalha com o desenvolver da nossa organização do planejamento (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2019).*

Ainda se referindo aos desafios à transformação da forma escolar, no que se refere ao planejamento coletivo, a gestora da Escola reitera que a rotatividade de professores, que ocorre a cada ano, é um desdobramento dos desafios enfrentados em relação à Secretaria de Educação. Mesmo sendo uma Escola do Campo, há a prescrição de se reportar aos ditames do sistema urbanocêntrico. As narrativas desvelam que um dos fatores que impossibilitam o fortalecimento do trabalho coletivo na Escola é de caráter burocrático-institucional. A roda de conversa com docentes e outros segmentos da Escola revelou que essa é uma preocupação que extrapola o âmbito da gestão escolar:

*As políticas públicas não ajudam muito. Não ajudam, principalmente por causa das trocas na coordenação, na direção, na rotatividade de professores. Infelizmente nós temos essas políticas de força maior, que dificultam nessas questões. Às vezes a gente inicia algo, mas para terminar é complicado, por causa destas contradições dentro do sistema educacional do nosso Estado (Rosana, professora, dados da pesquisa, 2018).*

Conforme a narrativa da professora apresentada acima, é compartilhada a percepção de que as políticas públicas, ou seja, a forma como o sistema educacional está organizado, em Tangará da Serra, precisa avançar no sentido de possibilitar alternativas para a superação dessa tensão vivenciada pela Escola diante da rotatividade de professores. Como afirma a professora da Escola, os trabalhos, algumas vezes, têm início, mas, diante destes problemas, acabam não sendo desenvolvidos conforme planejado pelo coletivo escolar.

No intuito de avançar na apreensão dos sentidos da gestora sobre os desafios apresentados na consolidação do trabalho coletivo, além da heterogeneidade do grupo e a rotatividade docente, identificamos elementos significativos no excerto abaixo.

*Muitas pessoas não têm essa formação para trabalhar junto, para desenvolver junto, porque essa é uma coisa que eu já trago do movimento social e da minha formação na graduação, mas tem pessoas que não tiveram essa formação. A gente também não pode cobrar deles tanto isso (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Conforme é possível perceber na fala da gestora, quando os docentes não passam por uma formação inicial que lhes possibilite o exercício do trabalho coletivo, ao chegar à Escola, isso se torna uma barreira para o trabalho planejado e realizado na coletividade. Em outros diálogos informais entre o pesquisador e a referida colaboradora, constatou-se o entendimento de que a equipe gestora não pode cobrar isso dos professores, mas é tarefa da gestão possibilitar momentos formativos em que a temática do trabalho coletivo seja constantemente retomada.

Uma importante proposição da ANFOPE (2016), em um dos eixos norteadores da organização curricular da formação de professores, é que esta contemple a possibilidade de vivências do trabalho, que seja coletivo e interdisciplinar, de modo que promova influxos no trabalho pedagógico e na maneira como o currículo é organizado. Não obstante, há cursos de formação de professores que não seguem essas prerrogativas. Isso está presente na fala da gestora ao reconhecer que alguns professores *não têm essa formação para trabalhar junto*, e isso impacta amplamente a ação conjunta, exigida na organização curricular por área do conhecimento.

Agrega-se a essa dificuldade de instaurar o trabalho coletivo, o fato de os professores terem sido formados em perspectiva diferente da formação por área do conhecimento, ou seja, em cursos tradicionais, nos quais a organização curricular é separada por disciplinas, conforme fica evidente no excerto abaixo.

*Há também outras professoras, que são formadas por disciplina, e alguns, mesmo formado por disciplina, que querem trabalhar no coletivo. Quem é formado por disciplina, mas quer trabalhar*

*assim, aí consegue desenvolver um bom trabalho. Mas tem aqueles que são formados por disciplina, mas acham que trabalhar sozinho é bem melhor, que estar sozinho é mais tranquilo. Há contradições, estamos na Escola do campo, mas em todo lugar tem pessoas que pensam diferente. Além de terem sido formados por uma única disciplina, também foram formados fora da perspectiva da educação do campo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Apreende-se, da fala da coordenadora, que um obstáculo ao trabalho coletivo realizado pelos professores é a estrutura da formação inicial da qual eles participaram. Uma formação compartimentada, na qual cada disciplina é tratada isoladamente, algo bem diferente da perspectiva da formação por área do conhecimento. Essa constatação nos aproxima dos estudos de Santomé (1998) que, ao se debruçar sobre a realidade espanhola em relação à educação, identificou sérios limites na proposta de formação disciplinar:

[...] é preciso levar em consideração a forte tradição que domina a formação da totalidade dos professores em nosso país. Os planos de formação de professores nas escolas universitárias de magistério e faculdades universitárias forma e continuam sendo disciplinares. E, em geral, a experiência profissional prática de grande porcentagem dos professores e professoras, após sua formatura, também é de caráter disciplinar (SANTOMÉ, 1998, p. 126).

O referido autor estudou a realidade espanhola, mas essa análise é bastante pertinente ao cenário brasileiro também. Isso ficou registrado na produção de Paludo, Santos e Oliveira (2010, p. 57) que, acerca dos desafios da Educação do campo relacionados à formação de educadores, afirmam:

Outro problema sério, além do nível de formação, diz respeito ao tipo de formação que esses professores recebem. Nos momentos em que os professores são formados, ou nas poucas vezes em que estes participam de cursos de aprofundamento, a base teórica desenvolvida não tem a densidade suficiente para que os professores entendam a realidade atual na sua essência, percebam as contradições da sociedade capitalista e principalmente disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando também a sua prática pedagógica.

É possível verificar, a partir das narrativas das colaboradoras da pesquisa, que os professores tendem a reproduzir a maneira como foram formados, ou seja, priorizando um trabalho fragmentado e dividido em disciplinas isoladas. No entanto, é importante destacar que há professores que, mesmo tendo sido formados nesta lógica fragmentada, desafiam-se a trabalhar coletivamente. Há, também, os que insistem em transferir, para o trabalho na Escola, os padrões da formação recebida na graduação, preferindo trabalhar sozinhos. Essa é uma grande contradição presente no relato das gestoras: o fato de, estando em uma Escola do Campo, os docentes serem formados em outra lógica. Ainda cabe acrescentar:

É um processo difícil, um **processo difícil porque a gente está numa Escola, em uma instituição que tem regras**. Tem as orientações do Estado que, por mais que a gente tente trabalhar essa questão participativa e democracia, por outro lado **a gente tem que seguir orientações, portarias, então aí essa balança, esse meio termo é o que a gente tem que administrar** (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).

Destarte, os sentidos evidenciados pela gestão da Escola do Campo, nos discursos analisados no núcleo de significação 2, revelam que há o enfrentamento de um grande dilema: por um lado as especificidades da Escola do Campo, o projeto formativo que a equipe gestora busca construir com o coletivo de professores e, por outro, há as normas do sistema educacional, que prescreve uma proposta organizativa; distribuição de docentes; propostas curriculares, entre outras exigências que a Escola precisa prestar contas. Tais preocupações são compartilhadas pela equipe de professores.

#### 4.3 Desafios enfrentados pelos egressos em promover mudanças no modo de produção do conhecimento – Núcleo de Significação 3

Esse Núcleo de Significação, nomeado por nós como *mudanças no modo de produção do conhecimento*, pretende expressar nossa aproximação com os modos de pensar, ver e sentir em relação à transformação da forma escolar, nas significações desveladas pelas egressas do Curso de LEdoC em sua atuação na gestão da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. Na organização deste núcleo, sistematizamos o seguinte esquema:

Figura 19 - Esquema – Indicadores que compõem o Núcleo de Significação 3



Fonte: elaboração própria do autor (2019).

Tal núcleo foi construído por uma articulação analítica dos indicadores que expressam diferentes pilares da organização pedagógica da Escola, e evidenciam os sentidos que as colaboradoras da pesquisa atribuem ao seu trabalho no ambiente escolar, no que se refere aos modos de produção do conhecimento. São eles: 1) a formação por área do conhecimento como possibilidade de organização curricular: proposta e desafios; 2) os temas geradores, como possibilitadores do trabalho por área do conhecimento; 3) os espaços e agentes formativos dos estudantes e dos docentes; 4) a organização do currículo na perspectiva da Educação do Campo; 5) relação teoria e prática; e 6) seleção e organização dos conteúdos, dos objetivos escolares e a avaliação da aprendizagem dos estudantes.

#### **4.3.1 A formação por área do conhecimento como possibilidade de organização curricular: proposta e desafios**

Na discussão acerca dos sentidos atribuídos pelas colaboradoras da pesquisa em relação à transformação da forma escolar, considerando os modos de produção do conhecimento, direcionaremos para uma abordagem da *formação por área do conhecimento como possibilidade de organização curricular: proposta e desafios*. Nessa direção, analisamos o princípio organizador das aulas, os resultados obtidos por essa opção de organização do currículo, a articulação entre as disciplinas e a possibilidade do trabalho interdisciplinar.

*Nós pretendemos fortalecer a organização das aulas por área do conhecimento [...] acho que isso tem avançado e foi através da Universidade, do curso da licenciatura em Educação do Campo, e também, da especialização, na Universidade, que conseguimos avançar bastante nesse sentido (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

A argumentação apresentada acima evidencia as finalidades definidas pela diretora da Escola, no sentido de intencionar fortalecer a organização das aulas a partir dos blocos das áreas do conhecimento. A principal referência para a referida colaboradora, na proposição dessa organização curricular, foi a formação recebida por ela na Universidade, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, na Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática. Essa pós-graduação ocorreu no período de 2015 a 2016, na Universidade de Brasília, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural - PPGMADER.

Verifica-se que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial se constituem em balizadores das ações e proposições feitas pela gestão no ambiente escolar. É

importante registrar, conforme Caldart (2011a) e Paiter (2017) que, embora a formação por área não seja a centralidade do PPP da LEdoC (nem deva ser um debate absoluto), essa forma de organização representa uma alternativa de desfragmentação curricular e possibilita a relação mais orgânica com as questões da vida dos sujeitos do Campo.

As referidas autoras destacam dois fatores primordiais para a proposição de uma licenciatura nestes moldes. O primeiro é a questão prática/logística que se desdobra das dificuldades de manter um professor por disciplina em escolas do campo. Ao serem formados para atuação por área do conhecimento, os docentes teriam maiores condições de estabelecer vínculos mais fortalecidos com a escola do campo, uma vez que, nela, poderiam atuar em diferentes componentes curriculares. O segundo motivo é epistemológico, por representar uma alternativa que melhor possibilita o exercício da práxis e aproximação da Educação do Campo com a realidade camponesa.

Partimos do excerto anterior para relacionar algo importante, que demarcou a formação das egressas que atuam na gestão da Escola: participar de um processo formativo organizado a partir das áreas do conhecimento contribuiu para que elas tivessem maior clareza sobre essa proposta formativa e da maneira como conduzir este trabalho na Escola. Analisando outras experiências, as contribuições de Paiter (2017) revelam que este é um influxo comum na formação dos estudantes que passam pela LEdoC. A referida pesquisadora estudou a formação docente por área do conhecimento, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e constatou a clareza, por parte dos estudantes e egressos, acerca dessa proposta metodológica:

[...] as vozes docentes destacam que os licenciandos e egressos conseguem ter uma visão mais articulada e ampliada sobre os processos de ensino e aprendizagem, comparados muitas vezes em relação ao corpo docente do curso, cabe ressaltar, ainda que preliminarmente, alguns resultados sobre as características formativas da formação por área do conhecimento em Ciências da Natureza na perspectiva da Educação do Campo, de uma organização curricular que, em seu conjunto, proporciona uma formação comprometida com um novo modo de ensinar e aprender (PAITER, 2017, p. 147).

A fala da colaboradora da pesquisa realça a evidência de que há clareza a respeito da importância da formação por área do conhecimento, e que essa é uma forma de organização do currículo que permite alterar significativamente o trabalho pedagógico no âmbito Escolar. E essa visão se ratifica no excerto a seguir:

*Eu trabalhava nas séries iniciais, então eu **tentava trabalhar por área do conhecimento**, por bloco, com as crianças da unidocência, que não é um desafio tão grande, porque só você é o docente da turma, era só eu. Eu tentava trabalhar assim para ver um resultado diferente. **Essa questão de***

*trabalhar por área do conhecimento, a gente vê que tem um sentido, uma continuidade. Não só disciplina isolada, cada uma na sua caixinha (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Compreendemos, com base no excerto apresentado, que a coordenadora já vivenciou, anteriormente, uma experiência com as áreas do conhecimento. Um fato importante a ressaltar é que, ao trabalhar na unidocência, as áreas do conhecimento não representam um desafio. Pelo contrário, na fala da colaboradora da pesquisa, é evidente que há *sentido, uma continuidade*, pois as disciplinas se relacionam de modo interdisciplinar e o resultado é bem mais expressivo, se comparado ao trabalho feito de modo isolado.

Nessa fala, a coordenadora estabelece relação entre a formação por área e a dimensão do *sentido e continuidade* que ela possibilita. Ao contrário do modo de organização da escola capitalista, marcada pela fragmentação, pelo currículo organizado de modo a não possibilitar uma compreensão concreta da materialidade, das tensões e contradições presentes na realidade social, os conteúdos são estanques, prontos, imutáveis e acabados. Portanto, há distanciamento entre a dimensão pedagógica e as relações ambientais, sociais, políticas, econômicas mais amplas, existe um hiato entre o discurso teórico e a prática social entre outros fatores e, além disso, o ensino é reproduzido desprovido da dimensão crítica e, por isso é a-histórico (PAITER, 2017).

A narrativa de que o trabalho por área do conhecimento *tem um sentido, uma continuidade*, possivelmente tem uma relação com as próprias balizas idealizadas na proposição dessa organização curricular. Mais uma vez recorremos às sistematizações de Caldart (2011a, p. 109) para elencar tais balizas: primeiro que a compreensão da formação por área faz sentido na medida em que representa uma crítica à fragmentação do conhecimento, muito presente no modelo positivista de produzir conhecimento. Tal compartimentalização atende à lógica do modo de produção capitalista, por outro viés “[...] surgem, então, as tentativas de reintegração por meio de esforços interdisciplinares e transdisciplinares”.

A segunda baliza proposta por Caldart (2011a) funda-se na proposta de articular a formação por área às possibilidades de transformação da forma escolar. A terceira baliza está voltada para os desafios de aproximação dos conhecimentos elaborados, presentes nos conteúdos escolares, com a realidade, com as questões relacionadas à vida dos sujeitos no campo. A partir dessas balizas, podemos inferir que o trabalho por área de conhecimento permite o *sentido, a ideia de continuidade* apresentada pela colaboradora da pesquisa. Aprofundamos essa percepção ao analisar os sentidos evidentes no trecho a seguir:

*A minha proposta como coordenadora é trabalhar essa questão das áreas do conhecimento. Quando a gente consegue os planos de intervenção, [por]que não é a todo momento que a gente consegue*

trabalhar. Quando o trabalho é realizado neste sentido, a gente vê que o professor apresenta **um resultado bastante positivo** ao trabalhar por área do conhecimento (...) A gente vê que, quando desenvolvem mesmo o trabalho por área do conhecimento, **o resultado é muito gratificante**. O aluno consegue **acompanhar bem as aulas** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).

Por motivos que foram discutidos no Núcleo de Significação anterior em relação às dificuldades no planejamento coletivo, afirmamos que há limitações em realizar o planejamento por área do conhecimento. As colaboradoras reconhecem, nos planos de intervenção realizados a partir da área do conhecimento, um resultado bastante satisfatório, tanto para o professor, quanto para a compreensão dos estudantes. A coordenadora expressa, assim, sua satisfação em trabalhar por área do conhecimento, e a confiança que tem nessa proposta, tanto no trabalho que realiza com os docentes, quanto no avanço dos estudantes em relação à aprendizagem.

[...] quando os diferentes professores chegam em sala, eles [os estudantes] já sabem sobre o que a aula irá tratar... então é isso aí, eles conseguem entender que **cada um está tratando da mesma questão, mas sobre pontos de vista diferentes** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).

O trecho acima registra o sentido que a gestão da Escola atribui ao trabalho por área de conhecimento no alcance dos estudantes. Os estudantes acompanham melhor os conteúdos e temas discutidos ao longo das diferentes aulas, pois, para eles, há uma relação entre os conteúdos trabalhados e, mesmo sendo professores diferentes, estes apresentam outros olhares e enfoques sobre uma temática comum. Não obstante, é importante destacar a necessidade de superação da perspectiva multidisciplinar, tão fortemente enraizada na tradição pedagógica, e avançar para uma proposta, de fato, interdisciplinar e que assuma, na materialidade da vida, o ponto de partida e chegada da ação pedagógica.

De fato, relacionando essa discussão ao constructo teórico que vem sendo construído pela Licenciatura em Educação do Campo, é importante apresentar algumas intencionalidades da formação por área do conhecimento, como a superação da forma escolar clássica, que intenciona a formação por disciplinas isoladas; promover mudanças na lógica de utilizar e produzir conhecimento nas escolas do campo; tomar a realidade como referência para a apropriação do conhecimento científico; e promover o trabalho coletivo dos professores.

Na fala das colaboradoras da pesquisa, foi possível apreender que o desafio é articular essas intencionalidades às tensões e contradições que são vivenciadas no cotidiano escolar, como a falta de um coletivo de docentes formados nessa perspectiva; a impossibilidade de momentos e situações para o planejamento coletivo; entre outros aspectos, que discutimos ao longo desta análise.

Até aqui, percebemos nos relatos das gestoras da Escola, a formação por área do conhecimento como possibilidade de articulação dos conteúdos das diferentes disciplinas e o alcance dos estudantes, no sentido de compreenderem melhor a proposta. Adiante nos ateremos à maneira como os planos de intervenção são elaborados.

*Nós estamos conseguindo realizar o trabalho por área do conhecimento através do **projeto de Formação**, que é o PEFE. A proposta é trabalhar por área de conhecimento. A gente consegue trabalhar a área de linguagem, área de ciências humanas e as ciências natureza e matemática. A área da matemática a gente trabalha junto com a área das ciências da natureza da matemática, a gente trabalha junto, pois, são poucos professores de uma Escola pequena, então a gente tem que trabalhar junto (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Compreendemos que o projeto de formação tem sido importante para o planejamento da atuação por área do conhecimento. São três as áreas trabalhadas na Escola Estadual Ernesto Che Guevara: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Mesmo a equipe docente sendo composta por poucos professores, eles têm avançado na organização do currículo nessa direção.

Percebemos aproximações entre os sentidos evidenciados pela colaboradora e as conclusões que Paiter (2017) apresenta em sua pesquisa:

Nessa perspectiva, é preciso reforçar a necessidade e a garantia de espaços formativos e momentos de planejamento coletivo para efetivar tais características formativas, pois, sem isso, cada docente estará fazendo de forma subjetiva o que compreende ser a formação por área do conhecimento (PAITER, 2017, p. 148).

Merece destaque, aqui, o fato de a equipe docente se reunir para momentos de estudo na própria Escola. Podemos relacionar essa prática a uma intencionalidade do processo formativo do qual as colaboradoras fizeram parte:

[...] a intencionalidade de criar, fortalecer e ampliar, dependendo das prévias condições existentes em cada escola na qual se inseriam os docentes em formação, um coletivo de educadores que se dispusesse a conhecer a proposta da Especialização e a se integrar nesse processo formativo na própria escola (MOLINA; BRITO, 2017, p. 366).

Destacamos que a intenção não é deslocar a formação do professor para o ambiente escolar, mas fortalecer e ampliar possibilidades do trabalho em equipe, entre os professores da Escola, em um processo de estudo, planejamento e realização do trabalho coletivo. É importante destacar que há trabalhos formativos, realizados pelas universidades e centro de formação de professores, em articulação com a Escola. Trata-se de projetos formativos,

parcerias em eventos e em encontros com a finalidade de estabelecer vínculos de formação e elos entre a universidade e a escola de Educação Básica.

*Então, o que nós estamos conseguindo fazer, em relação ao trabalho por área do conhecimento? Através de uma temática estudada e o que a criança traz de casa, a gente tenta fazer um plano de intervenção, onde o professor vai para sala, tenta trabalhar a temática, por uns 15 dias, e trazer um resultado para formação, sobre o que eles conseguem realizar no trabalho por área, e aí socializam. Primeiro eles socializam o que vão trabalhar, então os professores podem também dar sugestões do que mais acrescentar naquele plano da área (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Infere-se, das narrativas das colaboradoras, que a realidade é que dá subsídios para a organização do plano de intervenção. É possível perceber, também, no discurso da coordenadora da Escola, que há uma elaboração coletiva, na qual os docentes apresentam as pretensões de trabalho, recebem sugestões dos parceiros e, no próximo encontro, podem compartilhar as experiências. Percebemos, assim, o trabalho por área do conhecimento como ação formativa, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Outro indicador, que surgiu a partir das falas das colaboradoras da pesquisa, aponta para a preocupação e os desafios enfrentados pela gestão na realização do trabalho por área do conhecimento. Não é um processo livre de desafios e diversos obstáculos. A análise das falas permitiu constatar que há vários entraves, entre eles: a ausência de uma organização do calendário de aula na perspectiva das áreas do conhecimento; a dificuldade no encontro dos professores da mesma área para a preparação das aulas; e o fato de haver professores com vínculos com diferentes coletivos, ou seja, trabalham em mais de uma escola para completarem sua carga horária.

*Para o próximo ano, a proposta é que o nosso horário de aula seja organizado por área do conhecimento, para que, em um mesmo dia, os professores possam se reunir e planejar por área de conhecimento. Por exemplo, enquanto o grupo de ciências humanas está dando aula, o grupo da área de linguagem está planejando (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

*A gente vai fazer um esforço para o ano seguinte, a gente organizar a distribuição do horário por área do conhecimento. Os professores afirmam que “Só a partir do momento que a gente organizar o horário de aula, por área do conhecimento, a gente, de fato, vai conseguir desenvolver o trabalho nesta perspectiva das áreas”. Nosso horário está assim: uma hora está com língua portuguesa, outra hora ele tá com matemática, né, então, ele tem essa ideia por área, aí o aluno consegue compreender um pouco mais (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

No excerto, a colaboradora chama atenção para a organização do horário escolar como um empecilho ao trabalho por área do conhecimento. De fato, o trabalho por área de conhecimento requer que o planejamento das aulas ocorra nessa mesma perspectiva; assim, percebemos que o coletivo de educadores já identificou essa lacuna e apresenta pretensões de retificar isso para os próximos anos.

Em nossa análise, percebemos que há um processo autoavaliativo, por parte da equipe docente, no sentido de rever as próprias ações e regular as próximas, tendo em vista um trabalho pedagógico que alcance os objetivos propostos e que, ao mesmo tempo, sejam viáveis. Essa ação nos remete às conclusões assumidas por Paiter (2017), acerca dos desafios enfrentados pelos egressos na implementação da proposta de formação por área do conhecimento:

[...] a formação de professores é um processo que não se finda na conclusão de uma licenciatura e a formação por área do conhecimento é construída por todos aqueles que se propõem a entendê-la, questioná-la e exercitá-la, percebo que se trata de um processo que deve ser encarado como construção-reflexão permanente (PAITER, 2017, p. 145).

Logo, podemos afirmar que o movimento formativo iniciado na graduação, na Licenciatura em Educação do Campo, na transposição ao trabalho pedagógico nas escolas, não ocorre em um processo linear e de simples consolidação. Pelo contrário, é marcado por vários obstáculos, desafios e tensões que precisam ser superados, na coletividade, em um processo de análise crítica, autoavaliativa, que a referida autora menciona.

*Há desafios neste sentido, também: alguns professores que atendem nossa Escola trabalham, também, em outras escolas na cidade. O professor tem vínculo com outros coletivos, que não somente o da Escola (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Outro desafio bem presente é o fato de não haver um coletivo de docentes fixo da Escola. Na percepção da coordenadora, evidente na fala acima, quando os professores pertencem a diferentes coletivos, trabalhando em outras escolas, ele não consegue avançar no fortalecimento de vínculos com o coletivo da Escola e, por consequência, avançar na construção coletiva da organização curricular por áreas do conhecimento.

Os elementos apresentados na narrativa acima desvelam relações importantes em relação à concepção de interdisciplinaridade, no sentido de que não se trata apenas de uma articulação superficial entre as disciplinas, mas se considera o que a criança traz de casa. Isso é discutido na subseção seguinte.

Em relação à interdisciplinaridade presente na perspectiva de formação por área do conhecimento, é importante destacar, apoiando-nos em Paiter (2017), certo aviltamento do termo, que tem se tornado um tipo de *jargão pedagógico* presente em diferentes produções sobre o tema e, também, em diferentes programas educacionais. Concordamos com essa afirmação, pois também acreditamos que há armadilhas em utilizar este termo, caso não se tenha clareza acerca das intencionalidades com o trabalho interdisciplinar. Para a referida

autora, a interdisciplinaridade não se limita à mera justaposição de disciplinas, ou mesmo olhar um fenômeno sob diferentes ópticas ou, como afirma Molina (2014b), uma simples articulação a partir da abstração dos campos de conhecimento científico, sem considerar as tensões e contradições que permeiam a vida dos sujeitos camponeses.

*A gente consegue trabalhar, na Escola, a questão da formação dos estudantes por área conhecimento. Dentro da área do conhecimento está bem presente a questão da interdisciplinaridade, para que o aluno possa ver sentido no que ele está estudando. Tem também a avaliação por área do conhecimento a partir do simulado e a questão da auto-organização dos estudantes (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Ao relatar sobre a interdisciplinaridade, a colaboradora da pesquisa menciona as possibilidades deste trabalho dentro da formação por área do conhecimento. As intenções são claras: auxiliar o estudante a ver sentido no que está estudando. Um fato importante é que a área do conhecimento não está presente somente no processo de ensino e aprendizagem, também está na avaliação. De fato, não faria sentido os estudantes aprenderem por área do conhecimento e serem avaliados por disciplinas isoladas.

As narrativas das colaboradoras desta pesquisa desvelam a percepção de que há outro sentido atribuído à interdisciplinaridade. Mais uma vez, apoiamo-nos nos estudos de Paiter (2017) acerca dessa percepção sobre a interdisciplinaridade como condição da prática social:

[...] a interdisciplinaridade faz parte do processo de compreensão da realidade. Os objetos de estudo criteriosamente selecionados têm origem nessa realidade concreta (entenda-se problemática enquanto contradição social) e a interdisciplinaridade deve caminhar em direção à superação de situações de sofrimento, contra ações de desumanização com a intencionalidade de alcançar implicações socioculturais transformadoras (PAITER, 2017, p. 68).

Nessa direção, a interdisciplinaridade estaria voltada não somente para envolver conhecimentos específicos, conteúdos curriculares, mas para buscar compreender os problemas que afetam a vida, as dificuldades reais e concretas da comunidade local, e com comprometida com a transformação social, política e social das condições existentes.

#### **4.3.2 Os temas geradores como possibilitadores do trabalho por área do conhecimento**

Entre as apreensões feitas dentro deste Núcleo de Significação voltado para as mudanças na forma de produção do conhecimento, emergiram falas que sinalizaram para a utilização de temas geradores, como possibilidade metodológica para o trabalho por área de conhecimento. Não obstante há, também, obstáculos na realização dessa proposta. entre as quais destacamos: a experiência incipiente da equipe gestora com essa proposta; a falta de

professores efetivos, que tenham domínio das discussões elaboradas pelo grupo e possam dar continuidade; a rotatividade do quadro docente e a elevada demanda de trabalho, adicionada à falta de tempo para o planejamento. Esses fatores geram, no coletivo docente, receio por aderir e avançar nessa proposta.

*Sobre o trabalho com temas geradores, a gente conseguiu desenvolver durante dois bimestres. Em um bimestre a gente partiu de um **trabalho de planejamento coletivo**, no qual nos reuníamos toda semana. A gente conseguiu reunir, nós três, e aí, no bimestre seguinte, conseguimos desenvolver, na sala de aula, essa proposta de **temas geradores por área de conhecimento**. Durante essa experiência, a gente conseguiu até estar com duas professoras, ao mesmo tempo, em sala. Em alguns momentos, a gente estava com dois professores, que é uma experiência que trouxemos da Licenciatura em Educação do Campo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Nessa fala, a coordenadora menciona sobre o trabalho realizado com os temas geradores. Um trabalho que, embora não tenha durado todo o ano letivo, contou com importantes momentos de estudo e planejamento. Algo perceptível e que soa como positivo é a atuação com mais de um docente, em sala de aula, ao mesmo tempo. Isso enriquece a discussão apresentada aos discentes e permite múltiplos olhares sobre uma mesma realidade. Essa percepção acerca das vantagens com os temas geradores no trabalho por área de conhecimento também foi uma conclusão apresentada por Paiter (2017, p. 148) acerca do trabalho com temas geradores, a partir da investigação temática, como

[...] um referencial que contribui para pensar as características formativas da área do conhecimento em convergência com a perspectiva da educação do campo. Algo que tem se apresentado como um caminho possível para pensar estratégias para um “fazer pedagógico” comprometido com a luta histórica dos povos do campo.

Constata-se, ainda, no relato da colaboradora da pesquisa, influência da formação continuada vivenciada por ela, ao longo da pós-graduação na Universidade de Brasília. A experiência ficou marcada e ela levou para Escola em que trabalha. Mais detalhes sobre os sentidos que ela atribui a essa experiência são explicitados a seguir:

*A proposta de trabalhar com temas geradores veio na especialização. Quando nós fomos para especialização e vimos que a forma de organização, da especialização, era por área do conhecimento... **Há um tempo a gente vem querendo desenvolver um trabalho dentro da Escola, de uma forma diferente**. Quando nós vimos essa proposta de temas geradores, na perspectiva de Paulo Freire, nós entendemos que era isso que nós queríamos, ou seja, **nós tínhamos a concepção, mas não sabíamos a metodologia** para realizar esse trabalho por área do conhecimento, e conseguimos isso por meio do tema gerador (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Nota-se, no relato da coordenadora, que o fato de vivenciar um processo formativo na Universidade, ao longo da pós-graduação (especialização), na perspectiva dos temas geradores, ajudou-a a ter maior clareza acerca do alcance dessa proposta. Os temas geradores

apresentaram-se como uma metodologia que atendeu aos anseios de um novo projeto educacional almejado pela equipe. Havia a concepção, mas não tinham a metodologia. A razão para se identificarem com os temas geradores como possibilidade metodológica está bastante presente na fala apresentada a seguir.

*Percebemos que, para um **trabalho com os temas geradores**, nós precisaríamos **ouvir as pessoas**, nos **vários momentos da vida comunitária**, nas reuniões na Escola, nas feiras, na comunidade, nas igrejas, nos bares. **Aí a gente colhia montante de falas**, e a gente colhia as **que eram recorrentes**. O que está sendo mais recorrente. Na avaliação dessas falas, a gente entendeu o que seria a **fala mais significativa**. E fala mais recorrente na comunidade, e a partir daí que os **professores das áreas do conhecimento se reuniram** para **sistematizar** o que deveria ser trabalhado (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Verifica-se, da fala da entrevistada, que os temas geradores atendem às expectativas da gestão da Escola por se constituírem como uma alternativa sensível às questões que afetam a comunidade. Representa uma alternativa para aproximar a escola da vida, das vivências da comunidade, das relações estabelecidas pelos sujeitos na sociedade. A escola se conectando com a vida, com as angústias que afetam a comunidade. Buscar, na comunidade, as falas significativas e que são recorrentes evidencia um esforço da escola, por praticar a escuta sensível às questões da vida social. Ao mesmo tempo, estes temas fornecem subsídios para o planejamento que é realizado por área do conhecimento.

É importante, também, destacar que há vários desafios e empecilhos para a realização deste trabalho, entre os quais, cabe destacar: a experiência incipiente da equipe gestora no trabalho nessa perspectiva; falta de professores efetivos; rotatividade de docentes; receio do grupo em aderir; elevada demanda de trabalho exigida no período de planejamento.

*A gente desenvolveu um trabalho com os temas geradores no primeiro semestre, com os professores de área do conhecimento, e aí **a gente percebe os desafios**, nós sabemos que não é fácil, acontecem várias outras coisas... e **a gente, no primeiro ano na coordenação, vai aprendendo**, a gente elenca várias coisas para serem feitas e vai chegando o final do ano e vê que muitas delas ficam pendentes, que não conseguimos, de fato, realizar tudo o que estávamos prevendo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

O excerto apresentado, aqui, ratifica que, embora haja a intenção de trabalhar com temas geradores, a equipe gestora esbarra em alguns obstáculos, entre os quais a experiência incipiente da coordenação em lidar com essa metodologia. Soma-se a essa dificuldade a excessiva demanda para uma Escola que tem uma equipe gestora bastante reduzida, composta, praticamente, pela diretora e pela coordenadora.

*Outro desafio enfrentado é o fato de sermos **uma Escola com poucos professores efetivos**. **Alguns professores são interinos**, são contratados e, por isso, há uma **rotatividade muito grande**, por conta*

*do fluxo acaba não sendo o mesmo professor do ano seguinte. Isso gera empecilhos na hora de desenvolver o trabalho (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Além disso, o trabalho sistemático com os temas geradores exige um coletivo de educadores bem formado nessa perspectiva. Fato que fica bastante comprometido diante da rotatividade dos professores e pelo fato de a Escola não ter um quadro fixo de docentes. Por estes motivos, alguns docentes ficam bastante receosos em assumir essa proposta, pois, “*essa questão de trabalhar com tema gerador requer tempo significativo, bem mais do que ele faz no planejamento dele individual*”. É evidente que, além de formação nessa direção, trabalhar na perspectiva dos temas geradores requer momentos, na Escola, para preparar, pesquisar junto à comunidade e organizar a intervenção. Infere-se que, pelos motivos apresentados anteriormente, o trabalho com temas geradores é uma ação que está sendo gestada ainda, e não foi concretizada da forma como a equipe gestora pretende.

#### **4.3.3 Os espaços e agentes formativos dos estudantes e dos docentes**

Outro indicador que auxilia a pensar a transformação da forma escolar, considerando os modos de produção do conhecimento, é concepção ampliada de formação; em outras palavras, a referência a diferentes espaços formativos para os estudantes. Organizar o processo educativo considerando os diferentes espaços de formação, além da sala de aula, possibilita maior conexão dos estudantes com a atualidade, com a vida no campo. Nessa direção, este indicador se volta para a apreensão dos sentidos atribuídos pela equipe gestora da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, em relação às intencionalidades pedagógicas nos diferentes espaços educativos.

*Na minha concepção há outros espaços formativos, além da sala de aula. Isso que a gente vem trabalhando desde quando entrei na direção da Escola. A gente tem procurado trabalhar isso com os profissionais. E eu acho que a gente teve um êxito, nestes cinco anos; neste sentido, a gente conseguiu fazer isso (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

A fala da diretora da Escola revela clareza de que a sala de aula não é o único espaço formativo para os estudantes. Para a referida colaboradora, essa é uma prática fundamental, a qual ela atribui ampla importância, pois buscou incorporar essa intencionalidade formativa ao cotidiano escolar, desde que entrou na equipe gestora.

Trazer, para o ambiente da gestão escolar, uma concepção ampliada de formação, remete a quatro eixos significativos acerca da transformação da forma escolar e que cabe retomá-los aqui: em primeiro lugar é necessário perceber que educação é maior do que o

ambiente escolar, do que a sala de aula propriamente dita; pelo contrário, ela ocorre em outros espaços e oportunidades formativas, muito além da sala de aula.

Em segundo lugar, é preciso assumir uma percepção de que o conceito de estudo e produção de conhecimento pode ser ampliado, muito além do processo transmissivo-receptivo exaltado pelas formas tradicionais, mas o reconhecimento de que a elaboração do conhecimento ocorre em vários momentos e espaços da vida escolar e extraescolar. Isso conduz a outro olhar de educando a ser formado, não somente em uma perspectiva unilateral, com foco no aspecto cognitivo/intelectual da formação humana, mas uma formação que possibilite o desenvolvimento de outras dimensões do sujeito.

Além disso, um terceiro eixo dessa concepção remete à necessidade de discutir o acesso ao conhecimento elaborado pela ciência e pela arte, sem negligenciar os saberes dos sujeitos. Por fim, no quarto eixo, há a necessidade de ressignificar o currículo, os conteúdos, os objetivos, os métodos e a avaliação, no sentido de aproximá-los da realidade dos sujeitos, da atualidade, da produção material da vida. Nas significações enunciadas pelas colaboradoras da pesquisa tem havido avanços nessa direção, conforme vemos no excerto a seguir:

*Mas temos avançado nessa questão de que os espaços, **todos os espaços tem que ter uma intencionalidade da formação**. Esse é um princípio básico: **todos os espaços tem que ser formativos**, não só aquele lá da sala de aula. Na minha concepção, eles **aprendem muito mais** quando eles saem da sala de aula, **quando vão fazer a prática** (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Podemos perceber que essa é uma questão na qual a gestão tem investido esforços para que os estudantes possam ter formação em outros espaços, considerando diversos **ambientes como formativos**. É importante destacar que não se trata somente de sair da sala de aula, mas ter intencionalidades definidas, voltadas para a formação dos estudantes e direcionadas para favorecer a aprendizagem deles.

Essa é uma intencionalidade que tem sido vivenciada por outras Escolas do Campo em experiências contra-hegemônicas, que buscam atribuir um novo sentido à formação dos estudantes. Entre elas, destacamos as Escolas Itinerantes e outras experiências formativas da Educação do Campo. Neste interim, cabe destacar o acúmulo teórico do MST, principalmente suas referências à pedagogia socialista que, entre as formulações destacam:

Não podemos confundir educação com escola. Educação é mais do que escola; é desafio nosso evitar a armadilha própria da forma capitalista de sociedade que ao instituir como dominante (porque mais facilmente controlável) o modo escolar de educação – e em uma dada forma escolar – como se não fosse possível existir outra, dissemina a ideia de que esse é o modelo historicamente mais avançado de educar, tornando-se referência

absoluta para pensar ou analisar outras formas de educação (CALDART, 2015a, p. 28).

Este é um passo importante para a mudança da forma escolar: uma concepção ampliada de formação humana, que vai além da escola e da sala de aula. Uma perspectiva que inverte a lógica clássica, na qual a sala de aula é o centro, o ponto de partida e chegada da ação pedagógica. Olhando dessa forma, a sala de aula passa a ser *locus* de um importante tempo formativo: o tempo aula; no entanto, não o único, pois a escola passa a referenciar outros espaços e oportunidades formativas.

*Eu avalio que os **processos educativos acontecem em todos os momentos**, em sala de aula, mas também quando a gente propõe algumas **atividades diversificadas dentro da Escola**, mas fora da sala de aula. Quando a gente resolve fazer algumas **visitas em outras comunidades** (o intercâmbio, por exemplo), a gente avalia bastante positivo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

No trecho acima, retirado da narrativa da coordenadora da Escola, fica claro que estes diferentes espaços educativos são de dois tipos: fora da sala de aula, mas dentro da Escola e, por outro lado, fora da sala de aula e também fora do ambiente escolar. Assim, ela afirma que todos os momentos são educativos, desde atividades diversificadas, que acontecem no próprio ambiente escolar, a atividades que ocorrem em outros espaços como, por exemplo, em outras comunidades. Tal como poderemos ver a seguir:

*Outro momento educativo foi a visita para **conhecer a realidade da Aldeia**, conhecer a cultura dos índios da aldeia em um **intercâmbio que fizemos**. Foi muito rico para eles. Acredito que eles **aprendem mais muito nesse processo** (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

*Este mês, nós fizemos um **intercâmbio numa aldeia**. Foram os alunos do Ensino Médio e a gente achou muito positivo, bastante gratificante. Quando a gente faz esses intercâmbios, a gente reconhece que **o trabalho em sala de aula é necessário**, mas a gente tem que **mostrar locais diferentes onde a aprendizagem acontece** para os meninos (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Nos excertos acima, optamos por apresentar a narrativa de ambas colaboradoras da pesquisa, para evidenciar que há um sentido compartilhado por elas. Nesses trechos, elas tratam dos intercâmbios, atividades de visitas e interação com outras comunidades. Nesse tipo de visita, conforme as narrativas apresentadas por elas, os estudantes conhecem outras realidades, culturas e modos de produção de vida, diferentes dos deles. Percebe-se, ainda, que não há uma percepção de que essa forma de aprendizagem substitui os conhecimentos aprendidos em sala de aula: pelo contrário, complementa-os. Há, também, outras intencionalidades formativas que ocorrem fora da sala de aula, em feiras do conhecimento, conforme vemos a seguir.

*O tempo que eu estou na Escola, cinco anos, nunca teve esta ação. Então, desde o início do ano, eu fiz um roteiro registrando o que eu achava que era importante, conversando com a Ângela, diretora da Escola, sobre a ideia de desenvolver essa Feira do Conhecimento. Nossos **alunos superaram nossas expectativas**. Foram trabalhos ótimos: maquetes da nossa Escola, entre outros... então, eles se envolveram bastante. Foi uma **ação bem multidisciplinar** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Além das visitas em outras comunidades e realidades, a fala da coordenadora da Escola revela evidências de outros trabalhos educativos, nos quais os estudantes protagonizam e externalizam as aprendizagens elaboradas em sala, através de exposições. A realização da Feira do Conhecimento é uma evidência disso: uma oportunidade para os estudantes aprenderem e demonstrarem isso por meio de múltiplas linguagens. Ação esta que fortalece o trabalho de articulação entre as disciplinas. Outro espaço educativo é a participação dos estudantes em atos e manifestações em prol dos próprios direitos, conforme discutimos no próximo indicador:

*A gente teve, há uns dois meses, **a questão da reforma do Ensino Médio**, e nós vimos que nossos alunos ficaram bem envolvidos quando nós, professores, trabalhamos com eles sobre o que seria essa questão da reforma do Ensino Médio. Após os estudos, **nós viemos para cidade num Manifesto**. Os **estudantes vieram e participaram ativamente do protesto**. Eles foram bem vistos porque participaram ativamente, com poesias, panfletando, mostrando cartazes de protesto, faixas, etc. (eu acho que uma das únicas escolas) (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

*Penso que eles **aprenderam muito mais lá, na manifestação, do que estudando a soma do quadrado dos catetos**... Eles aprendem a questão da luta, o processo de reivindicação (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

A participação dos estudantes em atos e manifestações também é um momento de aprendizagem, conforme constatamos nas falas apresentadas acima. Ações deste tipo exigem um prévio momento de formação, estudo, pesquisa e debates, que fortalecem a formação dos estudantes. Na apreensão das colaboradoras, os estudantes participam ativamente dessas atividades, e expressam seus conhecimentos, sua leitura da realidade em múltiplas linguagens. Na percepção da gestora, estes momentos são fundamentais para uma aprendizagem que faça sentido para os estudantes, mais do que estudar fórmulas sem sentido, desconectadas da realidade.

*Então, assim, que além de estar dentro das quatro paredes, **quando a gente sai por essas atividades**, eu acredito que os estudantes aprendem muito mais. Eles **aprendem a questão social**. Nestas ações sociais que acontecem fora da Escola, eles se engajam e participam mesmo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Enfim, com essa concepção ampliada de que a formação também ocorre em outros espaços, a equipe gestora da Escola evidencia que os estudantes aprendem não somente conhecimentos científicos, mas conteúdos da vida, a questão social. Nessas atividades, os

estudantes mostram-se bastante participativos. Assim, podemos registrar que os diferentes espaços formativos apresentados aos estudantes têm intencionalidades bem definidas. Entre elas, cabe destacar a busca por fortalecer a aprendizagem dos discentes, ao mesmo tempo em que constroem princípios sociais, em momentos como intercâmbios; atividades diversificadas; feiras do conhecimento; interclasse; atos de manifestação, etc.

Embora as colaboradoras da pesquisa evidenciem em suas falas, o quanto é positivo estender o processo educativo a outros ambientes e momentos, há, também, contradições, desafios para realizar um trabalho nessa perspectiva (e que já foram apresentados anteriormente como limitadores de outras ações). É importante destacar que os desafios são recorrentes. No entanto, cabe retomá-los: a heterogeneidade na formação docente; rotatividade de professores e o vínculo dos docentes com outros coletivos. Conforme identificamos a seguir:

*(sobre a compreensão de se utilizar diferentes espaços formativos)... É claro que tem muito o que melhorar, pois as pessoas são os **profissionais formados, são diferentes, têm formações diferentes, então, cada um tem um tempo e cada um tem uma compreensão. Como a gente não tem um quadro fechado de professores, ou seja, que trabalha direto, na mesma Escola, tem que estar sempre mudando** (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

É possível perceber, na fala da gestora da Escola, que um obstáculo enfrentado em trabalhar nessa concepção ampliada de formação é que os educadores têm formação bastante heterogênea. Muitos docentes não tiveram essa perspectiva formativa, na graduação, que considere diferentes espaços como um princípio educativo. Agrega-se a isso o fato de não haver um quadro fechado de educadores que são fixos na Escola: pelo contrário, a rotatividade de professores exige que o processo formativo e o planejamento, nessa perspectiva ampliada, estejam sempre reiniciando.

#### **4.3.4 A organização do currículo na perspectiva da Educação do Campo**

Ao transitar pelas falas das colaboradoras de pesquisa, foi possível identificar outro indicador, que auxilia a avançar nas significações das referidas egressas de LEdoC em relação à transformação da forma escolar, considerando os modos de produção do conhecimento. Nessa direção, discutimos os sentidos voltados para a organização do currículo na perspectiva da Educação do Campo. Antecipando as apreensões deste indicador, podemos perceber que a pouca flexibilidade do sistema educacional é um obstáculo a ser superado. Uma possibilidade para isso é a incorporação destes princípios no Projeto Político Pedagógico da Escola, no sentido de afirmar as especificidades da Educação do Campo.

*Um grande desafio é organizar um currículo na Perspectiva da Educação do Campo. A gente vai de encontro com a questão de legalidade da Seduc, pois há a questão de sistema educacional, do sistema do Estado. Então, a gente tem um sistema que a gente é refém dele (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Ao nos aproximar das significações atribuídas pela coordenadora em relação à organização do currículo da Educação do Campo, no sentido de consolidar os princípios que discutimos anteriormente, neste Núcleo de Significação (a formação por área do conhecimento, a concepção ampliada de formação, o currículo vinculado com a vida, entre outros elementos já discutidos nesta seção), percebemos, no excerto acima, uma percepção de que há limites institucionais para adesão a essa proposta.

A Escola pesquisada faz parte da Rede Estadual de Ensino, com prescrições e orientações que são amplamente determinadas e geradas no âmbito da cidade. O sistema educacional, ou seja, a presença normatizadora do Estado faz com que as referidas gestoras se vejam reféns deste processo. Apreende-se, assim, que transformar a forma escolar não é uma atividade simples e livre de pressões externas e internas.

Recorremos à metáfora utilizada por Souza (2010), da *teimosia pedagógica*, para olhar essa realidade: transformar a forma escolar, diante de um sistema educacional rígido, exige um caminho contra-hegemônico, de trilhar na direção oposta à correnteza. Tal atitude é bem marcante nas experiências que têm direcionado o trabalho escolar na perspectiva da classe trabalhadora, entre as quais cabe destacar o processo histórico das Licenciaturas em Educação do Campo, as experiências com as Escolas Itinerantes, entre outras que têm buscado o enfrentamento da institucionalidade da Educação Brasileira.

Tendo em vista a relevância deste debate, Molina (2010) discute a importância de alternativas que estão subvertendo a lógica das escolas tradicionais, e estão buscando possibilidades de transformação da forma escolar. A referida autora cita, inclusive, as Escolas Itinerantes do MST com experiências, no Ensino Fundamental e Médio, em diferentes estados, como Santa Catarina, Paraná, Goiás e Alagoas. À época da pesquisa realizada pela referida autora, eram 37 Escolas Itinerantes legalmente reconhecidas, com mais de 350 educadores que, trabalhando em condições adversas, atendem mais de 3500 crianças, garantindo que possam dar continuidade aos seus estudos na medida em que acompanham suas famílias na luta pela terra.

Ainda nessa direção, Molina (2010) auxilia a perceber que essa questão não está descolada das tensões e desafios enfrentados pela Educação do Campo no Brasil, principalmente nas últimas décadas, em que se tem buscado inserir a Educação do Campo na

agenda política. Para essa autora, há uma tendência, se não for tencionada pelos coletivos organizados, a negligenciar as especificidades da Educação do Campo, possivelmente pelo imaginário negativo, compartilhado acerca do campo como local de atraso. Há tensões nesse aspecto, e a pressão coletiva protagonizada pelos sujeitos do campo tem sido bastante necessária, no sentido de obrigar “[...] os diferentes níveis de governo a criar espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo” (MOLINA, 2010, p. 138).

*Nosso desafio é sistematizar essas ações dentro do PPP da Escola. Dessa forma, conseguimos mais legalidade para nossas ações e fortalecer o currículo da Educação do Campo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Avançando na busca por compreender os sentidos atribuídos pela equipe gestora em relação à reorientação curricular, podemos perceber que há uma clareza, por parte da gestão da Escola, de que há enfrentamentos que precisam ser feitos e a via identificada, por elas, é a reestruturação do Projeto Político Pedagógico da Escola. Este posicionamento ocorre no sentido de legitimar as ações de transformação na forma de produção do conhecimento, e que não prescindem da necessidade de repensar o currículo.

Para dialogar com a apreensão das egressas em relação ao PPP, recorreremos às contribuições de Albuquerque e Casagrande (2010), que ratificam essa necessidade de planejar coletivamente as ações, fortalecendo e projetando a identidade da escola e o compromisso político firmado pelos diferentes integrantes da comunidade escolar.

A escola é a principal instituição responsável pela transmissão às novas gerações dos conhecimentos acumulados historicamente. Por isso os trabalhadores reivindicam escola para todos e educação de qualidade, socialmente referenciada, gratuita e laica (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 127).

Nessa direção, inferimos que a coordenadora da Escola, ao mencionar a intenção de sistematizar essas ações dentro do PPP da instituição, *para ter mais legalidade das ações* específicas da Escola, almeja reivindicar uma educação institucionalizada e referenciada a partir Escola e comunidade, e não via imposição do Sistema Educacional.

*As especificidades da Educação do Campo são bem pouco exploradas pela SEDUC, não reconhece que o currículo seja diversificado, mas que ele seja um só. Apresentar um currículo com nossa especificidade é um desafio, e para que a gente possa apresentar, a gente tem que estar com ele escrito, né, o que de fato a gente quer. Não adianta chegar e falar o que a gente quer, precisamos ter essa questão escrita e onde ele pode estar referenciado, que vai subsidiar, é o PPP projeto pedagógico da Escola (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

No excerto acima, percebemos uma justificativa à resistência do coletivo escolar, no sentido de propor uma organização do currículo que dialogue com as especificidades do campo. Idiosincrasias estas que são pouco consideradas pela SEDUC. É evidente, nas falas da gestora, que há pouca flexibilidade nas orientações institucionais, que tendem à desconsideração das especificidades da vida no campo.

É importante, aqui, apresentar que a garantia das especificidades das Escolas do Campo é algo garantido no Art. 5º das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*: “As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...) contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002).

Na direção contrária a essa homogeneização das orientações, percebemos que há clareza, por parte da equipe gestora da Escola, ao afirmar um currículo que considere as especificidades da vida no campo. Entre as alternativas de enfrentamento, a referida equipe destaca o registro no PPP da Escola, destes princípios defendidos pela coletividade escolar.

O que percebemos é que as colaboradoras da pesquisa vivenciam um dilema enfrentado pelo próprio movimento da Educação do Campo, e suas tensões com a perspectiva da Educação Rural. A Educação Rural foi amplamente discutida e contextualizada no capítulo II desta tese; aqui, gostaríamos de situar que a concepção apresentada por Ribeiro (2012), sobre a Educação Rural, aproxima-se muito dessa assumida pela SEDUC, ou seja, pensada a partir da urbanidade, desconsiderando as construções formativas dos sujeitos do campo. Podemos, a partir dessas apreensões, afirmar que as escolas do campo enfrentam, de modo singular, um problema que a Educação do Campo enfrenta, na universalidade, diante das tensões e contradições da realidade para se firmar como um novo paradigma (BRITO, 2017).

#### **4.3.5 A relação teoria e prática na Escola estadual Ernesto Che Guevara**

Próximo a essa discussão sobre a reorientação curricular, sistematizamos outro indicador voltado para as significações das colaboradoras da pesquisa acerca do trabalho que une a teoria e a prática. As falas das entrevistadas apontam para uma percepção de que os conteúdos escolares devem estar relacionados à vida dos estudantes, ou seja, à questão social. A função destes conteúdos é contribuir para o fortalecimento da vida no campo: isso significa que não desconsidera os conteúdos científicos, mas os aproxima da realidade dos estudantes.

*Sobre a relação teoria-prática, não adianta você ficar lá só fazendo as teorias de Bhaskara, por exemplo, e aprendendo as fórmulas e tal. Mas é importante saber o que esta fórmula pode ajudar lá, no dia-a-dia dos alunos, na vida deles, no próprio lote, com a sua família. Os conteúdos escolares devem contribuir com família dos estudantes, com seu pai, lá na roça, ou seja, como é que ele pode ajudar o aluno a contribuir com o trabalho de seus pais na roça, na lida com a terra (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Na narrativa acima, a gestora sinaliza que não faz sentido um conteúdo que seja apenas abstrato para o estudante, ou seja, que não tenha relação com a vida. Os conhecimentos construídos na Escola precisam, de algum modo, auxiliar os estudantes a resolverem os problemas que enfrentam em seu cotidiano e contribuir com a melhoria da realidade das famílias e com o trabalho realizado pelos camponeses para garantirem materialmente a vida. Percebemos uma preocupação em relacionar conteúdos científicos e o trabalho.

Apoiamo-nos nas contribuições teóricas de Freitas (2009) para discutir essa conexão do conteúdo escolar com a realidade. Uma proposta educacional, cujos conhecimentos elaborados estão condizentes com a atualidade das crianças, prioriza a concepção de criança concreta, que vive em um contexto social, pertence a uma determinada classe e vivencia a realidade do seu meio de maneira real.

Aqui a função da escola não será a de sobrepor à formação inicial da criança uma ‘segunda natureza’, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico – lutador e construtor onde a ciência e a técnica entram como elemento importante desta luta e construção (FREITAS, 2009, p 28).

Caldart (2011a,) ajuda a avançar nessa compreensão, no sentido de que repensar: a maneira como os conteúdos são abordados tende a fortalecer a transformação da forma escolar, desde que eles sejam reconfigurados e (re)significados com vistas à conexão com a vida. Nas palavras dessa autora: “[...] tomando–a (enquanto atividade humana criativa que tem por base o trabalho) como princípio educativo e vinculando os conteúdos escolares com os conteúdos da vida (...) pela mediação necessária das questões da realidade ” (CALDART, 2011a, p. 113).

*Munir os estudantes de conhecimentos para que eles não só atinjam os objetivos escolares, mas, também, possam contribuir com a própria família e consigam desenvolver e melhorar a vida, não só dele, mas também do espaço em que ele está (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

O trecho acima auxilia a avançar na apreensão dos sentidos das colaboradoras acerca da unidade entre a teoria e a prática, ao sinalizar que os conteúdos científicos devem permitir que os estudantes alcancem os objetivos escolares, ou seja, a aprendizagem, o sucesso nas

avaliações, a promoção no ciclo escolar, mas não somente isso: precisam estar em função de melhorar a vida dos sujeitos, de suas famílias e do espaço em que vivem.

Trazemos, para esta discussão sobre a teoria e a prática, as contribuições de Noronha (2010), que entende a práxis em seu movimento duplo, de compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, sua transformação mediante o trabalho. A fala da colaboradora da pesquisa revela a intenção de que os estudantes não somente se apropriem dos conhecimentos elaborados pela humanidade e atendam aos objetivos escolares, mas melhorem, também, sua vida. Markovic (1968) entende a práxis como essa unidade entre a teoria e a prática, de modo que a atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente é referência primordial.

Assim, do nosso ponto de vista, não aprendemos a avançar nessa perspectiva educacional apenas lendo e tampouco apenas fazendo: o aprofundamento nessa perspectiva nos parece apenas ser possível enfrentando dialeticamente o desafio de fazer e de estudar sistematicamente para vislumbrar e planejar formas de avançar ainda mais nos processos e produtos de nossas práticas. Dessa forma, a prática mudou o próprio significado dos materiais estudados e indicados durante a Especialização, como ponto de apoio teórico para reflexão e planejamento permanente, que não têm um valor em si, mas possuem um grande potencial de ser acionados em momentos de análise e planejamento de práticas educativas éticas e criticamente engajadas (SOUZA; BRICK, 2017, p. 70).

O trecho acima ajuda a avançar na compreensão das significações desveladas pela coordenadora da Escola, colaboradora da pesquisa, no sentido de entendermos a concepção de práxis assumida pela equipe gestora na Escola. A citação acima foi registrada pela coordenadora da Escola, a partir do processo formativo na pós-graduação na Universidade de Brasília, e revela essa concepção de práxis como unidade indissociável da teoria e a prática:

*Nós estamos desenvolvendo projetos da organização do Parque escolar, plantando, cuidando dos canteiros, então, não são todos os alunos, mas a maioria deles gosta do trabalho. E levam **as práticas daqui, que eles aprendem na Escola, para as propriedades deles**. Eles se envolvem quando, de fato, estão mexendo com a terra. Mas o que eles aprenderam, eles levam para casa, para os pais (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

No discurso da gestora entrevistada é notável que algo que conecta a teoria e a prática é o trabalho educativo, socialmente útil. Ao se envolverem em atividades de trabalho, no contexto escolar, os estudantes adquirem conhecimentos relevantes e importantes para levarem para a sua vida fora da Escola, em seus lotes. **Mexer com a terra**, realizar um trabalho socialmente útil constitui uma possibilidade de relacionar os conhecimentos presentes nos conteúdos escolares às necessidades práticas que emergem em suas vidas.

Freitas (2009) auxilia a compreender este sentido construído pela gestora, ao afirmar que o trabalho é uma possibilidade objetiva de conectar a teoria e a prática, e uma via importante é o trabalho socialmente útil.

O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo (FREITAS, 2009, p. 33).

Nessa direção, Caldart (2011a) discute a importância de assumir a realidade (atualidade) como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. E também promover o trabalho interdisciplinar, que parta da produção material da vida. É nesse direcionamento que os conteúdos são vistos em uma perspectiva que busca unir a teoria e a prática. Em outras palavras, garantir que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos elaborados pela ciência e que são necessários para a sua ação transformadora sobre a realidade.

*Mas o nosso desafio é relacionar estas experiências fora da sala de aula com os conteúdos científicos, com os conteúdos do currículo, o que eles têm que aprender e fazer. Acho que a gente só vai conseguir isso quando os nossos professores compreenderem isso, que este processo é importante, para depois conseguir possibilitar que os alunos compreendam isso (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

Para finalizar este indicador, analisamos o excerto acima e identificamos outro sentido atribuído à teoria e à prática. A concepção ampliada de formação, presente nas ações realizadas pela Escola, auxilia os estudantes a relacionarem conhecimentos adquiridos em sala de aula com elementos da experiência. Este é um desafio assumido pela equipe gestora: unir a teoria e a prática a partir de um conjunto de intencionalidades pedagógicas que não dissociam o teórico do prático, mas os une na perspectiva da compreensão e transformação da realidade.

#### **4.3.6 Seleção e organização dos conteúdos, dos objetivos escolares e a avaliação da aprendizagem dos estudantes**

Prosseguindo na busca por compreender os sentidos das colaboradoras da pesquisa sobre a transformação nos modos de produção do conhecimento, sistematizamos alguns excertos que ajudaram a pensar a maneira como os conteúdos estão presentes na organização do trabalho pedagógico da Escola. A discussão que apresentamos, a seguir, revela a intenção de selecionar conteúdos que tenham sentido com a vida. Isso significa que o domínio dos conteúdos científicos é necessário, mas é preciso que estejam associados à questão da

formação humana e social, e se conectem com a realidade social e comunitária mais ampla. Essas apreensões estão presentes nos excertos que apresentamos a seguir.

*Não é somente transmitir conteúdos, aqueles conteúdos que vêm daquela lista, mas **trabalhar eles de acordo com a realidade**. E é isso que a gente sempre trabalha na nossa Escola, no trabalho na Escola do Campo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

A narrativa da coordenadora revela que a missão da Escola não se limita em transmitir os conteúdos, ou seja, seguir uma lista infindável deles, previstos no currículo. Pelo contrário, estes conteúdos precisam ser referenciados na realidade dos estudantes. Os sentidos construídos pela equipe gestora apontam que essa é uma visão assumida pela gestão da Escola ao longo do período de gestão, conforme vemos adiante.

*Desde quando entrei na direção da Escola, trabalho isso com os profissionais da Escola, com os professores, no sentido de que o professor tem que **ter domínio dos conteúdos científicos**, daqueles que estão nos livros didáticos, e que os alunos têm direito de compreender, mas, além disso, tem essa **questão humana**, tem que ter essa **questão social** (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

*No mais, o conhecimento Escolar deve fortalecer a questão da **formação do aluno enquanto pessoa**, enquanto ser cidadão do campo, a identidade dele. Eu sempre digo que ele tem que ser formado, receber os instrumentos, as “as armas”, no bom sentido, ele tem que se encher de conhecimento para que ele possa, a partir dele, poder possibilitar a formação de outras pessoas e a **melhoria do espaço** em que ele está, seja na sua casa, possibilitar a melhoria da sua vida, da vida das demais pessoas (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

A fala da diretora da Escola demonstra que há uma explícita intencionalidade de que os estudantes dominem tais conteúdos, e cita o livro didático como uma fonte útil a ser trabalhada. No entanto, compreende, também, que estes conteúdos devem estar relacionados e comprometidos com a questão da formação humana e social. Isso significa que este trabalho deve ser realizado na perspectiva da práxis, de modo a unir, em um mesmo processo, a teoria e a prática.

Este é um sentido que se distancia de uma perspectiva capitalista de educação: aquela que separa os conteúdos escolares das questões da vida. Como afirma Enguita (1989), a escola capitalista direciona seu foco a questões restritas ao espaço escolar: professor, aluno, conteúdo, material didático, etc. A finalidade dessa escola é de ajuste ao regime de produção, que exige a preparação instrumental de sujeitos para integrar o processo produtivo, para os quais seria necessária uma formação mínima que pudessem operar as máquinas na fábrica (SAVIANI; LOMBARDI, 2011).

As experiências registradas na perspectiva da Educação do Campo têm evidenciado o contrário. Exemplo disso são as Escolas Itinerantes, a partir da construção teórica, acumulada nos últimos anos, têm apresentado resistência a esse modelo meramente transmissivo dos

conteúdos e têm levado os estudantes não somente a compreenderem a realidade, mas a reunir ferramentas para transformá-la. Em outras palavras “[...] uma formação de sujeitos que têm conhecimento científico, que desenvolvem ao máximo suas capacidades e colocam tais instrumentos a serviço da emancipação humana” (ANTÔNIO; GEHRKE; SAPELLI, 2010, p. 37).

As intenções das colaboradoras da pesquisa, de formar o estudante enquanto pessoa humana, permitem o entendimento de que estão se referindo a outras dimensões da formação, e não somente à dimensão cognitiva, mas uma formação política, social e cultural. Os discursos delas revelam o reconhecimento de que tais conteúdos estão relacionados ao fortalecimento da identidade camponesa como algo primordial a ser trabalhado na Escola.

*A gente tem que possibilitar, aos nossos alunos, uma formação para que eles consigam fazer uma **leitura da sua realidade**. Eles têm que receber instrumentos que contribuam para que ele consiga **modificar, melhorar sua vida**. Os conhecimentos tem que estar casados com o que **interessa para ele na vida**, e não pode estar desconectado com a vida (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

*Este é o grande “Pulo do Gato”, quando a gente percebe formas para que o nosso aluno compreenda aqueles **conhecimentos que estão estruturados** nos livros didáticos e científicos, as questões relacionadas tanto a português quanto todas as áreas e disciplinas. Eles têm que estar a serviço para que o estudante possa **melhorar a vida e o cotidiano** dele. Tem que estar ligado intimamente com a realidade. Tem que fazer sentido, o que ele está estudando e que ele percebe que pode utilizar isso para todos os lugares onde for, e para o que ele for fazer na vida, ou seja, se ele for ficar aqui, no campo, trabalhando, ou se for virar um advogado ou outra profissão (Ângela, diretora, dados da pesquisa, 2018).*

É evidente, na narrativa acima, que há clareza acerca da finalidade dos conteúdos a serem trabalhados na Escola: que os estudantes possam fazer uma leitura da realidade, uma leitura do mundo que lhes permitam modificar e melhorar as condições da vida. Nota-se, também, que há uma compreensão de que os conteúdos não somente estão conectados com a realidade, também assumem o papel de contribuir com sua transformação. Por este motivo, os conteúdos devem fazer sentido, despertar o interesse dos estudantes, pois eles precisam ver uma utilidade para os conhecimentos adquiridos ao longo de sua escolarização.

*É **reconhecendo a comunidade** que a gente começa a entender melhor o que esse aluno quer e precisa aprender. O que ele quer aprender porque a gente tem os **conteúdos a serem trabalhados, mas precisamos pensar de que forma a gente vai trabalhar**. Então, esta questão que vem **ao encontro da realidade** dele, para a gente trabalhar mesmo. É preciso ter clareza sobre qual o sentido dos conteúdos para a comunidade (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Para que os conteúdos escolares alcancem os fins intencionados nos parágrafos anteriores, a coordenadora da Escola destaca que os conteúdos precisam ser propostos tendo como referência o conhecimento da comunidade, das tensões e contradições vivenciadas pelos

sujeitos no seu contexto social. Não somente a seleção dos conteúdos é uma preocupação evidente na fala da colaboradora da pesquisa, também a maneira como ele será abordado, ou seja, a conexão com a vida, os sentidos e utilidade deles para a vida na comunidade. Este é o caminho proposto pela gestão para que os conteúdos alcancem maior sentido e função social.

Para aprofundar esta discussão, recorreremos a Paiter (2017), quando afirma que repensar os conteúdos é condição fundamental no trabalho por área do conhecimento, ou seja, conectar os conteúdos com a vida, às desigualdades, tensões e contradições vivenciadas pelos sujeitos. Não se trata de *somente transmitir conteúdos, aqueles conteúdos que vêm daquela lista* prescrita, mas analisar, entre eles, os que têm relevância social e histórica. Isso significa que a realidade deve ser um critério de seleção dos conteúdos a serem trabalhados sem, no entanto, limitar os conhecimentos dos estudantes à esfera local.

[...] há que se reiterar o cuidado que se deve ter ao partir do local, ou seja, uma abordagem desse caráter não significa restringir o ensino aos conhecimentos locais, desconsiderando relações imprescindíveis entre esses conhecimentos e o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, entre a realidade dos sujeitos e também as suas manifestações e relações numa esfera macro/global (PAITER, 2017, p. 64).

Isso revela uma preocupante contradição vivenciada entre os conteúdos vinculados com a realidade e as prescrições do sistema educacional, que aparece como regulador do trabalho docente. Não obstante, é possível perceber, nos sentidos construídos pelos sujeitos colaboradores, alternativas para a resistência, conforme fica claro no trecho a seguir, retirado da roda de conversa com outros segmentos da Escola.

*A gente segue o que tem que ser seguido pelo governo, mas a gente tenta buscar caminhos diferentes para ensinar os alunos a reelaborar esses conteúdos. Estamos sempre buscando caminhos diferentes dentro da nossa realidade, sempre envolvendo a Escola, a comunidade escolar e todos que estão ao seu redor (Andressa, funcionária, dados da pesquisa, 2018).*

Se, por um lado, a excessiva tutela do Estado em normatizar conteúdos que precisam ser seguidos, na Escola Estadual Ernesto Che Guevara o coletivo busca caminhos alternativos de reelaboração deles, aproximando-os da realidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, envolvendo diferentes seguimentos da vida escolar.

Ao longo da pesquisa de campo foi possível perceber o que Dalmagro (2011) chama de *mexer nas estruturas e na forma de organização da escola*, pois, há, na Escola pesquisada, uma clara intenção de relacionar os conteúdos à vida, fomentando o trabalho real dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. De fato, os conteúdos escolares são importantes, precisam ser críticos e levar à compreensão e transformação da realidade concreta. Isso

significa considerar, também, a realidade da comunidade, a maneira como produzem materialmente a existência e lutam para a resistência em seus territórios.

*A gente tem os conteúdos que cada turma tem que aprender, ou seja, expectativas de aprendizagem, e aí vêm os objetivos de aprendizagem. Eles vêm prontos da Seduc. Vem uma lista de objetivos. Por exemplo, em Língua Portuguesa, do primeiro ano, vem lá 20 objetivos. Então, durante o ano letivo, o professor tem que contemplar aqueles 20 objetivos de língua portuguesa e eles são selecionados, mas não tem uma ordem estabelecida. A ordem quem define é o professor junto com a coordenação. Para isso, o professor faz uma avaliação diagnóstica na turma para ver em que nível a turma está (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Outra vez o sistema educacional aparece como regulador do trabalho docente. Na fala acima é evidente que os conteúdos a serem trabalhados na Escola já vêm prontos e devem ser abordados de modo associado aos objetivos, que também são propostos pela Secretaria de educação. Percebe-se relativa autonomia do professor que, embora não possa participar da seleção e definição dos conteúdos que serão trabalhados, podem, no entanto, escolher a ordem que irá trabalhá-los, podendo adequá-los à realidade da sua turma, conhecida por meio de uma avaliação diagnóstica feita por ele.

O fato de os objetivos de aprendizagem serem elaborados por outros profissionais, não pelos professores da Escola, é algo marcante na fala das colaboradoras da pesquisa, no sentido de um não atendimento às particularidades no campo. Isso ficou bem presente no indicador analisado que trata da organização dos objetivos escolares. As narrativas revelam que um entrave ao trabalho na Escola do Campo é o distanciamento entre os objetivos e a realidade camponesa. Por serem elaborados na cidade, comum a todas as escolas, muitas vezes não convergem com a especificidade da vida no campo, e isso está presente nos excertos que apresentamos adiante.

*Os objetivos são organizados pelo professor, ele faz a organização de todos, em todas as disciplinas e divide esses objetivos ao longo dos bimestres. Se tem 20 objetivos, então divide 5 por bimestre. Assim são divididos os objetivos por bimestre (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

No trecho acima, a coordenadora destaca o papel do professor como organizador dos objetivos, que já são apresentados pela SEDUC. A tarefa do professor é distribuir estes objetivos ao longo do bimestre, considerando a adequação deles ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

*Os conteúdos e objetivos não se aproximam da realidade do campo. Ele é igual ao da cidade. Veio com o nome diferente: objetivos de aprendizagem da Escola do Campo, mas ele é o mesmo da cidade. Uma vez eu questionei sobre isso e a informação que tive é que, a partir do objetivo proposto, o professor tem que trazer para sua realidade, você faz com que o seu conteúdo seja trabalhado de modo diferente, mas o objetivo não vem com a particularidade da Educação do Campo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

O discurso acima revela que estes objetivos não se aproximam da realidade do campo, mas foram elaborados com referência nos padrões da cidade. Percebem-se, então, influxos da perspectiva da Educação Rural (RIBEIRO, 2012), aquela na qual os conteúdos e objetivos educacionais são definidos distantes da realidade vivenciada pelos sujeitos do campo. Embora o professor possa trazer os objetivos para a realidade, foi possível perceber, em outros momentos de conversa informal com a coordenadora da Escola, que este acaba sendo um impeditivo. Para ela, isso soa ao docente como uma tarefa adicional, trazer os objetivos para a realidade e, por não ser algo imperativo, acaba ficando ao bom senso do professor fazer essa relação com a vida.

Nessa direção, concordamos com Onçay *et al.* (2015) ao afirmar, em relação aos objetivos educacionais, que há projetos sociais que estão em disputa. A perspectiva do capital tende a alinhá-los à materialização de propósitos excludentes e voltados para o mercado de trabalho. Freitas (2010b) acrescenta que são condicionados por técnicas de regulação da aprendizagem, com ênfase em disciplinas amplamente valorizadas pelo mercado de trabalho, como português, matemática e ciências. Nessa direção, Onçay *et al.* (2015, p. 117) contribui com a discussão ao afirmar:

Tais disciplinas são as que mais podem contribuir para os objetivos reais da educação sob o sistema capitalista, por elas se concentrarem em preparar o jovem para trabalhar nas corporações empresariais, ao mesmo tempo em que se evita a ênfase em disciplinas que pudessem levar a uma crítica social dos nossos tempos.

Este debate não está descolado do que discutimos em Núcleos de Significação anteriores, nos quais a Escola pesquisada, ao perceber este hiato entre objetivos/conteúdos educacionais e a realidade vivenciada pela comunidade, se mobiliza intensamente em repúdio a propostas pelo Estado.

Não obstante, dentro deste mesmo sistema, existem diferentes formas de resistências que buscam (re)significar os objetivos educacionais na perspectiva da classe trabalhadora e entendê-los a partir do binômio objetivos/avaliação (FREITAS, 2010b).

No excerto abaixo, as entonações e ênfases percebidas na fala da coordenadora revelam que a gestão é contrária a essa visão, de que os objetivos precisam ser elaborados fora da Escola, por outros profissionais. Na percepção dela, deveriam ser construídos pelos que lidam com a vida na comunidade e buscam se aproximar da realidade e contribuir com sua transformação. Assim, inferimos que o fato de os objetivos serem definidos na cidade e por outros sujeitos, revela formas de controle do trabalho docente que, no caso da Escola Estadual

Ernesto Che Guevara, dificulta a materialização de toda a proposta de construção de uma escola na perspectiva da Educação do Campo.

*Eu acredito que, como a gente está na especificidade da Educação do Campo, os objetivos tinham que vir de acordo com a realidade do nosso educando, ou que fossem elaborados pela própria Escola. Mas a proposta que veio é que devemos trazer para a realidade (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Essa fala nos apresenta pistas/significados que revelam a maneira como a gestão da Escola concebe essa prescrição de objetivos. A defesa da equipe gestora é que, por se tratar de uma Escola com características muito diferentes daquela situada na cidade e nos distritos da região, os objetivos deveriam ser elaborados/definidos pelo coletivo escolar, contando com a participação efetiva dos diferentes segmentos que compõem a vida escolar. Apenas aproximar os conteúdos da realidade não é suficiente, pois, no campo, a realidade provoca conteúdos e intencionalidades pedagógicas muito além daquelas previstas e encaminhadas pelo sistema educacional.

Esse sentido, construído e desvelado pelas colaboradoras, aproximam da visão de Onçay *et al.* (2015), ao afirmar que separar a escola da vida e das especificidades é característica da visão capitalista de ensino, e não representa significado algum para os estudantes, pois, para eles, ficam na artificialidade. “[...] temos assim uma escola que ensina aos filhos dos trabalhadores que uma coisa é a vida e outra a escola, e para progredir na escola é preciso distanciar-se das contradições da vida e subordinar-se à estrutura e à cultura escolar oficial, que significa conformar-se ao *status quo*” (ONÇAY *et al.* 2015, p. 132).

Por fim, um indicador importante que nos propusemos a analisar, a partir das falas das colaboradoras da pesquisa, foi em relação à maneira como a avaliação é tratada no ambiente escolar. A avaliação da aprendizagem é feita em diferentes momentos, e o coletivo de educadores tem apostado na possibilidade de realização de simulados interdisciplinares, realizados por área do conhecimento. Além disso, aponta que a realização de debates, seminários e pesquisas são importantes instrumentos de avaliação, conforme notamos nos excertos a seguir.

*A questão da avaliação da aprendizagem deles[dos estudantes], neste ano, a gente propôs trabalhar dentro da sala de aula com simulado. Nós percebemos que os alunos que estão na cidade têm mais oportunidades de fazer algum cursinho pré-vestibular e, como nós estamos numa Escola do Campo, que está alguns quilômetros, muitas vezes, nem todos têm essa oportunidade. Então a gente avaliou que o simulado também seria importante para formação... se ele vai para uma universidade, tem processo seletivo, se vai concorrer a um concurso, tem processo seletivo (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

É possível verificar, a partir da fala da coordenadora da Escola, que há uma preocupação de que os estudantes não sejam privados de instrumentos e possibilidades educacionais que os educandos da cidade dispõem. Por este motivo veem, na realização de simulados, possibilidades de familiarizar os discentes com as formas hegemônicas de avaliação em nossa sociedade, que selecionam estudantes para o ingresso em vestibulares, aprovação em concursos públicos e outros processos seletivos, que têm a prova como principal instrumento para avaliar as pessoas.

Nossa análise permitiu-nos perceber que o planejamento da avaliação não é algo que ocorre de maneira isolada, cada professor em sua sala de aula. Pelo contrário, avaliar, nessa Escola, é uma ação referenciada no coletivo, bem como os instrumentos necessários a esta prática. Nessa direção, a equipe gestora da Escola e o coletivo de educadores têm experimentado a realização de simulados para que os estudantes possam ser avaliados.

Percebe-se uma aproximação do que Freitas e Fernandes (2007) apresentam sobre a avaliação articulada com convicções sobre o papel que a educação escolar desempenha socialmente. Nos sentidos apresentados pelas colaboradoras, a avaliação aparece como possibilidade de familiarizar os estudantes com práticas avaliativas presentes em nossa sociedade, que intencionam a continuidade na formação (na universidade), ou mesmo o mundo do trabalho.

Tradicionalmente, na escola capitalista, a finalidade da avaliação é classificatória, somativa e direcionada estritamente à seleção e à exclusão escolar. Por outro lado, pelo que foi possível perceber na prática avaliativa da referida Escola pesquisada, a avaliação é assumida em uma perspectiva mais ampla, formativa e comprometida com a inserção do estudante na vida social fora da Escola.

[...] se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens, vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar, professores e estudantes, a compreenderem, de forma mais organizada, seus processos de ensinar e aprender (FREITAS; FERNANDES, 2007, p. 21).

Este é outro sentido dado à avaliação, não como um fim em si mesma, voltada para o presente e o passado, mas uma alternativa que permite projetar ações futuras, tanto dos estudantes quanto do trabalho educativo. Freitas e Fernandes (2007) afirmam, ainda, que a prática avaliativa não pode ser vista como algo que ocorre distante do processo de ensino e

aprendizagem. Em relação a essa prática, na Escola *locus* da pesquisa, percebemos que há uma intencionalidade de vincular a maneira como os estudantes são avaliados com a forma como aprendem ao longo das aulas, ou seja, por área do conhecimento.

*As avaliações foram por área do conhecimento. Todos os professores tinham que organizar as questões por área do conhecimento. Juntou-se a área de linguagens, ciências humanas e ciências da natureza e matemática. (...) Os estudantes sabiam que estavam sendo avaliados por área, e uma coisa ligava a outra. Foi uma experiência de avaliação que tentamos com o Ensino Médio (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Os simulados realizados com os estudantes dialogam com a própria formação recebida por eles no contexto escolar, ou seja, trata-se de uma avaliação por área do conhecimento. O discurso da coordenadora evidencia que os estudantes veem mais sentido quando a avaliação é realizada nessa perspectiva, pois **uma coisa liga a outra**. De fato, se o processo formativo ocorre por área do conhecimento, no qual as disciplinas estão relacionadas e sistematizadas de modo interdisciplinar, a avaliação deveria acontecer nessa mesma perspectiva. Não obstante a existência deste instrumento, há outros momentos e situações nas quais a avaliação acontece.

*(Sobre a avaliação) o professor avalia a questão da **participação do estudante** em sala de aula. Não somente a participação no sentido de estar presente em sala de aula, mas a **participação no debate**. Os estudantes são **avaliados durante os seminários**, quase todas as turmas trabalham bastantes seminários e a questão de eles pesquisarem... Os professores trazem a **questão da realidade dos estudantes**. Pedem para eles realizarem pesquisas e entrevistas na comunidade. Aí eles apresentaram, em forma de seminário, então a gente avalia. Os **seminários e a pesquisa são formas de avaliar muito boas** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Percebemos, nos relatos das colaboradoras da pesquisa, a preocupação em diversificar as estratégias de avaliação: a participação dos estudantes em sala de aula, no sentido do engajamento em debates; a realização de pesquisas e apresentação dos resultados em seminários; entre outras intencionalidades que permitem inferir uma perspectiva de avaliação formativa, que acontece ao longo do processo de formação e em várias situações educativas.

A avaliação é feita por seminários, debates e pesquisas: na percepção da equipe gestora, essas são estratégias que possibilitam perceber o crescimento dos estudantes em diferentes dimensões, não somente na capacidade de responder provas, também de realizar pesquisas, discutir, argumentar, fundamentar as próprias opiniões e expor aos demais estudantes os aprendizados realizados.

Percebemos, nessas significações, uma proximidade com a perspectiva da avaliação formativa, assim como defendido por vários autores deste campo de estudos, entre os quais, apoiamo-nos em Freitas e Fernandes (2007, p. 21):

Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento dessa avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Experiências com essa proposta de avaliação intencionam a construção da autonomia dos alunos, uma vez que, ao longo de todo o processo, eles se colocam em uma postura ativa, de elaboração e socialização dos conhecimentos adquiridos (FREITAS; FERNANDES, 2007).

Este indicador revelou que a prática avaliativa, na Escola pesquisada, é intencionalmente planejada, com fins definidos e referenciados pela gestão e equipe de educadores. A avaliação é vista como forma de garantir a participação dos estudantes nas atividades da vida social, demandadas pela continuidade dos estudos e inserção na vida profissional. Observamos, ainda, uma proposta de avaliação vinculada com a forma como os estudantes aprendem ao longo das aulas, ou seja, “[...] avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem” (FREITAS; FERNANDES, 2009, p. 23). Não obstante, é importante destacar que se trata de uma prática em construção, ou seja, o coletivo de professores e gestores da Escola está construindo e realizando uma forma de avaliar que possa favorecer os estudantes na ampliação de suas oportunidades de participação na sociedade.

#### **4.4 Formação para a emancipação humana e justiça social - Núcleo de Significação 4**

A intenção, no Núcleo de Significação 4, é discutir as significações construídas pelas colaboradoras da pesquisa acerca das alterações na forma escolar a partir da atuação intencional da equipe gestora da Escola.

Este núcleo é resultado de três indicadores: a) entre o prescrito e o vivido: o desafio da equipe gestora na condução de processos escolares; b) ações que integram o corpo docente, a dimensão emancipadora e coletiva do trabalho docente; e c) o protagonismo do coletivo de educadores na mobilização da comunidade escolar.

O esquema apresentado da página seguinte demonstra a forma como os indicadores foram organizados.

Figura 20 - Esquema – Indicadores que compõem o Núcleo de Significação 4



Fonte: elaboração própria do autor (2019).

As sínteses a que chegamos, na construção destes indicadores, ajudam a perceber que os sentidos construídos pelas colaboradoras sobre a necessária formação de lutadores e construtores do futuro perpassa uma compreensão do que vem a ser a transformação, na perspectiva da classe trabalhadora, e a construção de outra concepção acerca da visão de sujeito a ser formado.

#### **4.4.1 Entre o prescrito e o vivido: o desafio da equipe gestora na condução de processos escolares e comunitários**

No Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo há realizações de intenções acerca da formação dos educadores, que sejam capazes de protagonizar a transformação da forma escolar em suas comunidades. Entre essas intencionalidades, destaca-se a ação de articular escola e comunidade à vida e, especificamente, ao trabalho. Nesse sentido, Molina (2017a) contribui com esta discussão:

Objetiva-se que o educador saiba articular as lutas cotidianas enfrentadas pelos camponeses, decorrentes das intensas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, e o papel da escola como mediadora nessas lutas e resistências. É necessário que esses problemas estejam presentes no cotidiano da escola, sendo ela a produtora e socializadora de conhecimentos para a comunidade poder enfrentar melhor seus desafios (MOLINA, 2017, p. 597).

Uma intencionalidade que nos acompanhou ao longo deste estudo foi analisar em que medida as egressas da LEdoC-UnB estão materializando, em efetivas práticas, no contexto escolar e comunitário, o processo formativo vivenciado na formação inicial e continuada. O foco de análise que dá sustentação a esta discussão foi nomeado, por nós, como *Formação para a emancipação humana e justiça social: articulação da mobilização de repúdio à BNCC*. Em síntese, este foco de análise revela um momento em que a equipe gestora e a comunidade Escolar estavam vivenciando, diante do dilema entre analisar e validar as competências da BNCC e, por outro lado, o repúdio total a essa proposta de reforma curricular do Ensino Médio.

Nessa direção, os dados gerados ao longo da pesquisa permitiram constatar que a equipe gestora da Escola, embora comprometida com uma perspectiva crítica e revolucionária, enfrenta, constantemente, o dilema entre as orientações prescritas pelas estruturas governamentais e, por outro lado, os anseios da comunidade escolar e local.

*Por orientação do CEFAPRO, foi encaminhado para a gente ir para o estudo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (...). Foi encaminhado que as Escolas deveriam fazer momentos de formação* (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).

*Então, eu e Ângela fizemos uma conversa com o coletivo, mostrando que tínhamos recebido a orientação de como proceder, analisando a questão das competências e as contribuições a elas.*

*Nós, enquanto gestores, fomos orientados pelo Centro de Formação, então nós temos mais responsabilidade nessa situação de encaminhar o que foi pedido e devolver o que foi encaminhado para gente. Mas vocês (os professores) que decidem. Se não é isso que vocês querem, então eu quero ouvir de todos, né. Até então um professor se posicionou, nós estamos em onze professores de área do conhecimento* (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).

Uma análise sobre os significados apresentados pelos membros da equipe gestora deixa evidente que há um projeto hegemônico de escola, que cobra, dessa equipe gestora, uma ação previamente direcionada pelo Estado. Há orientações, encaminhamentos, cobranças por parte do Estado que, de certa forma, prescrevem a maneira de agir da gestão escolar. Afirmamos, então, que a Escola do Campo não está isenta das cobranças e da força que o Estado exerce para a manutenção da escola atual, tradicionalmente pensada nos moldes capitalistas. As Escolas do Campo, vinculadas ao Estado, também são tencionadas a se ajustar

aos padrões e cobranças, que enquadram a escola em uma determinada forma de subordinação e alienação.

Nos excertos apresentados acima, a equipe gestora da Escola dialoga com o coletivo de professores mostrando as incumbências direcionadas a ela, por parte do Estado. No entanto não há, no discurso dessa equipe, um tom de obrigatoriedade ou aceitação sem questionamento dessas ordens. É compartilhado pelo coletivo docente que se trata de atividades que exigem pouco posicionamento crítico por parte dos educadores: analisar competências, dizer se estão ou não claras e postar no portal do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED. Uma atividade que é mecânica e amplamente burocrática.

*Depois que nós estudássemos a questão das competências de cada área, nós iríamos cadastrar Escola e aí uma pessoa só, sendo responsável pela coordenação deste trabalho, iria **lançar, no Portal do CONSED, as impressões do grupo**. No portal as competências aparecem assim: uma relação entre a competência relacionada à área de Ciências da Natureza, Física, Química, Biologia e seu respectivo objetivo [...]. Nós constatamos que só tinha um trabalho mecânico, de preenchimento de bolinhas e, a partir daí, sinalizar se determinada competência seria clara, muito clara... ou seja, **analisar se essa, ou aquela competência, era clara ou não** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Os elementos apresentados acima revelam sentidos construídos, a partir da vivência como sujeito histórico, de que há ações que são delegadas à equipe gestora da Escola, que são restritas a tarefas administrativas, mecânicas ou burocráticas, das quais a Escola precisa *prestar contas*. As narrativas da coordenadora, apresentadas acima, demonstram que ela está consciente deste tipo de atividade a ser realizada; não obstante, mantém o posicionamento crítico e a perspectiva de validar, no coletivo, as ações a serem realizadas na/pela Escola.

Sobre essa questão, está bastante presente a discussão de Ghedini (2017), acerca dos riscos da institucionalização da Educação do Campo e a dicotomia entre Escola Rural e Escola do Campo. A concepção de Escola Rural defende que a Escola do Campo deveria se ajustar às expectativas, planejamento e demandas pensadas a partir do meio urbano. Para Ghedini (2017), o processo de institucionalização traz grandes desafios que se travam entre a perspectiva da Educação do Campo e o próprio Estado. Emergem, então, as contradições e as perspectivas em disputa pelo projeto educacional que, no polo do Estado, busca definir as maneiras de atuar e homogeneizar as formas de agir da Escola. A correlação de forças no dinamismo histórico impõe à escola uma ação que, muitas vezes, é contraditória aos princípios e premissas que lhe dão forma e conteúdo.

Ainda nessa direção, retomamos aqui, as discussões de Ghedini (2017) e Souza (2016), dos influxos de perspectivas antagônicas acerca das Escolas no Campo: por um lado, a perspectiva da Escola Rural e, por outro, os princípios da Educação do Campo. No primeiro caso, há uma forte determinação do governo nas formas de atuação da gestão educacional e sujeitos, distantes da Escola, elaborariam e acompanhariam a implementação de políticas e programas no campo. Não obstante, a Educação do Campo tende a uma concepção problematizadora do mundo, na qual os sujeitos, situados historicamente, culturalmente e geograficamente, assumem o protagonismo na gestão e materialização das propostas educacionais de suas comunidades.

Diante do exposto, é possível realizar uma leitura deste fenômeno recorrendo à metáfora de Caldart (2009), sobre o fato de a Educação do Campo viver constantemente sobre o  *fio da navalha*: entre as prescrições do Estado e os anseios da classe trabalhadora. Essa percepção só é possível pela compreensão e “[...] análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade” (CALDART, 2009, p. 38).

É interessante destacar que as narrativas da colaboradora da pesquisa e os sentidos revelados por ela evidenciam que há uma relação dialógica entre a equipe gestora da Escola e o coletivo de educadores, no sentido de pensar, coletivamente, alternativas a este dilema. Não somente em uma perspectiva de escuta, mas de engajamento nas reivindicações dos educadores.

*No dia seguinte, conversei com a diretora Ângela o que aconteceu e sobre os encaminhamentos dados pelos professores para **decidirmos, enquanto gestão, como iríamos proceder**, porque nós temos uma atividade, que é se cadastrar no portal do CONSED e lançar a questão das competências do Ensino Médio. No entanto, nós não iríamos realizar esta ação, pois os professores fizeram uma carta se posicionando de modo contrário à BNCC (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Entre o prescrito e as decisões do coletivo, percebe-se que a equipe gestora se integra ao conjunto de educadores na reivindicação coletiva. No debate dialógico em uma postura sensível às ações do grupo, o trabalho da equipe gestora considera as vozes do coletivo da escola. Fica, assim, evidente que não há uma postura autoritária por parte da gestão, mas uma perspectiva democrática e participativa.

Discutimos essa postura da referida coordenadora recorrendo às contribuições de Ghedini (2017), quando afirma que a resistência aos padrões impostos, por vezes, revelam *fendas*, por meio das quais é possível iniciar processos revolucionários. São espaços,

trincheiras que se abrem em meio aos processos institucionalizados, que possibilitam a construção da resistência. Neste sentido, a referida autora afirma:

Cabe então elucubrar que a revolução pode ser feita pelo seu avesso, ou seja, processualmente, em pequenas doses, tomadas como *sustentações* possíveis a eventos futuros. Depreende-se, então, ser neste *caldo* que o projeto de antagonismos constitui-se em potencial quando se trata de conflitar com ele, pode assim, alcançar outros desfechos, pois, ainda que seja desenvolvido nos subterrâneos, surge com força em determinados momentos históricos (GHEDINI, 2017, p. 185).

Entre as ações direcionadas pelo coletivo de educadores e pela equipe gestora, destacamos a auto-organização das escolas entre si. Isso significa que o envolvimento da gestão na mobilização coletiva conduziu o diálogo para a integração da Escola Estadual Ernesto Che Guevara com a rede de escolas da região de Tangará da Serra. Então, foi proposto que o coletivo de educadores se juntasse à reunião com gestores de outras escolas para fortalecer a formação para emancipação humana e justiça social, e a luta pela resistência às orientações da BNCC, que foram amplamente repudiadas pelo coletivo da Escola.

*O coletivo decidiu participar da reunião com os gestores de outras escolas para decidir os encaminhamentos de repúdio à BNCC pela manhã. Nós estávamos em um grupo de 11 professores da nossa Escola. Eles tiveram uma participação boa durante a reunião.*

*Então um professor falou assim: “eu também vou à reunião para definir as ações de mobilização em relação à BNCC e acredito que todos têm que ir nessa reunião. Estão solicitando um representante, mas toda a Escola Estadual Ernesto Che Guevara repudia a BNCC, então o coletivo da Escola Che Guevara vai participar desse momento”. Então o grupo se organizou e decidiu que todos iriam participar da referida reunião.*

*Então os nossos professores também já levaram, como proposta, um dia de manifesto nas ruas. E aí estavam presentes professores de outras escolas, que têm uma discussão boa também, que estavam com essa proposta de Manifesto na rua. Nós temos que mostrar nossa cara lá.*

*Nesse momento estavam as escolas estaduais, tinha o Centro de Formação de professores, a Assessoria pedagógica, a Universidade Pública da cidade, o Instituto Federal, o representante do SINTEPE, que é o sindicato dos professores (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Assim, as narrativas demonstram que o diálogo, a participação coletiva, a perspectiva democrática da gestão abriram espaço para a proposição de ações de resistência aos padrões impostos. Destaca-se um processo de luta, expressa na correlação de forças que se colocam diante da ação da Escola. Por um lado, há a orientação institucional, de uma política pública e, por outro, emerge a necessidade de uma nova dimensão, que apenas poderia ser forjada a partir de um processo de luta e resistência.

Percebemos, nos excertos acima, principalmente no último, aproximação com a discussão de auto-organização das escolas e instituições defendida por Hilário (2016). Este

autor discute o conceito de auto-organização ampliando-o para a organização entre escolas que almejam anseios em comum. Nessa visão, as escolas passam a atuar de modo coletivo, no âmbito de um território, e reivindicam, em comum, ações do Estado em relação à comunidade. Nessa direção, as escolas “[...] deixam de atuar de maneira individual e passam a ter preocupações político-pedagógicas mais amplas e, ao mesmo tempo, conectado com a realidade de cada escola” (HILÁRIO, 2016, p. 223).

Na perspectiva de discutir a forma escolar clássica, Hilário (2016) afirma que a maneira como o sistema, alinhado ao modelo capitalista, acompanha a escola é fortemente hierarquizado, com ênfase na dimensão da supervisão, monitoramento da aplicação das diretrizes político-pedagógicas do Estado no cotidiano escolar, estímulo à competitividade entre as escolas, etc. O Estado assume uma rígida postura avaliadora de fiscalização com vistas a manter e reproduzir os ideais próprios dessa óptica.

Por outro lado, uma alternativa de atuação escolar comprometida com os princípios filosóficos da classe trabalhadora reconhece, na auto-organização das escolas, uma forma diferente de promover o acompanhamento escolar, na medida em que os sujeitos coletivos pensam coletivamente direções para a educação deste conjunto de escolas. De fato, a Escola do Campo não é uma ilha em meio ao mundo, pelo contrário. Hilário (2016) afirma que há uma rede de interesses em comum entre essas escolas, uma pauta comum de debate e reivindicações no âmbito político e pedagógico mais amplo.

As experiências de auto-organização das escolas, vivenciadas no sertão de Pernambuco e bem discutidas por Hilário (2016), evidenciam as possibilidades de um trabalho coletivo que parte da integração das escolas públicas: no desenvolvimento de uma proposta de gestão ampliada; na perspectiva macro e ações conjuntas que permitem o fortalecimento das lutas travadas pelos coletivos organizados e das unidades escolares. “Com o funcionamento do Coletivo, as escolas passaram a exercitar formas de diálogos com a Secretaria de Educação, sobretudo, no que tange às demandas gerais de interesse do conjunto das escolas” (HILÁRIO, 2016, p. 240). Tal organização se constitui em uma estratégia que fortalece a luta das escolas públicas, que vem sendo travada pelos trabalhadores do campo e seus coletivos organizados.

Essa organização integrada, que Hilário (2016) chama de *Coletivo de Escolas auto-organizadas*, é potencializada na medida em que as escolas se articulam, constroem canais de comunicação e aproximação entre elas.

Assim, a lição que fica é que a auto-organização de escolas públicas é uma forma importante de construção de instância de discussão, que vai criando as condições para concretizar a função social da escola. Por isso, o Movimento (MST) aposta permanentemente no processo de organização de coletivos pedagógicos e na participação direta da comunidade para ajudar a definir os rumos da escola (HILÁRIO, 2016, p. 241).

A análise que fazemos sobre este assunto é que, na construção de uma nova forma escolar, onde as relações de poder são horizontalmente construídas, pautadas no diálogo e na gestão participativa, a escola passa a ser vista como uma *companheira na luta por justiça social*. A escola, companheira nessa pauta, representa um espaço de encontro de diferentes coletivos, que buscam a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sua integração à realidade concreta dos sujeitos, a cultura, a dimensão social e política vivenciada por estes coletivos.

#### **4.4.2 Ações que integram o corpo docente: a dimensão emancipadora e coletiva do trabalho**

Iniciamos a análise desse indicador retomando alguns princípios elencados pelo *Dossiê: MST Escola* (MST, 2005), que reúne estudos que resgatam a produção teórica e o acúmulo de experiências do Setor de Educação do referido movimento social. Entre estes princípios, destaca-se a organização coletiva como um valor fundamental na formação para a emancipação humana e justiça social. Além disso, a prática democrática como ação que permeia o processo educativo e a integração do corpo docente com os interesses das comunidades locais. Entre as orientações deste documento está a inclusão de tempos destinados ao estudo e formação, por parte dos educadores, acerca dos princípios pedagógicos que norteiam uma educação socialmente referenciada pelos sujeitos camponeses (MST, 2005).

Nessa direção, reunimos indicadores que ajudam a avançar na compreensão dos sentidos e significados desvelados pelas egressas, acerca da formação para a transformação da forma escolar, considerando a educação para a emancipação humana e justiça social. São ações de envolvimento do coletivo de professores em tempos de estudo; estratégias de mobilização; posicionamento crítico dos educadores; consciência dos educadores diante da realidade dos estudantes; recusa ao trabalho meramente burocrático, sem contribuição social; repúdio a propostas impostas pelo Governo e que não atendem às especificidades locais.

*Toda semana a gente tem 4 horas de Formação, duas horas cada dia, que a gente se reúne para estudar. Era para nós discutirmos e entender essa proposta para o Ensino Médio, principalmente a*

*reforma do Ensino Médio, e que pudéssemos contribuir em relação às competências de cada área. Então a proposta foi **que nós estudássemos a questão da BNCC nos momentos de formação dos professores de área. Daí nós nos reunimos para um estudo coletivo da lei que altera a LDB 9394/96 que, inicialmente, durou 2 horas e não deu tempo para finalizar antes do início das aulas dos estudantes (...)** Nós fomos olhando os pontos, os que estavam implícitos lá. Então, **a partir deste estudo coletivo, fomos percebendo bastante coisa que a não observávamos estudando sozinhos. A partir dessa discussão coletiva, fomos observando os pontos e o que estava implícito na referida proposta** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Em que pese o devido destaque nas narrativas apresentadas, o costume do coletivo de educadores e equipe gestora, de reunião coletiva para estudos, são momentos fundamentais para discussão, debate e troca de conhecimentos. Os registros feitos em nosso diário de campo permitem afirmar que estes momentos de estudos não têm uma finalidade restrita, de informar os docentes ou somente desenvolver a consciência crítica por parte do grupo. Tais momentos, na Escola Estadual Ernesto Che Guevara servem, também, para orientar a ação, subsidiar os educadores nas ações que irão protagonizar em parceria com a comunidade escolar.

Percebemos uma estreita aproximação dessa prática de estudos pelo coletivo de educadores com os princípios da educação do MST (1996, p. 21), principalmente no que se refere à

[...] criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras [...]. O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente.

Não estamos afirmando que a formação continuada deva ser deslocada para o ambiente escolar, desconsiderando a formação continuada na universidade. Isso certamente seria uma forma de negligenciar uma dimensão formativa tão necessária ao trabalho docente. O que estamos afirmando é que o estudo coletivo, por parte dos educadores, fortalece a identidade do grupo e possibilita o planejamento de ações voltadas para uma educação transformadora.

As narrativas acima apontam que há uma prática coletiva, por parte da gestão e equipe docente, de encontros semanais para estudos. Na ocasião estavam discutindo a proposta da BNCC. Infere-se, das falas apresentadas, que a equipe gestora da escola se reconhece como parte do grupo de educadores e engaja-se no movimento coletivo de estudo e aprofundamento.

Nessas situações fica claro que, por meio da discussão e debates coletivos, alguns elementos, que não são apreendidos em estudos individuais, são enriquecidos com a

compreensão coletiva. Por exemplo, vão identificando elementos que *estavam implícitos*, conforme constatamos na narrativa da coordenadora da Escola.

É no estudo coletivo que os educadores aprofundam-se na compreensão da realidade e percebem, por meio do debate, diálogo e troca de conhecimento, coisas que “*não observavam sozinhos*”. Essa ação evidencia uma percepção de que o trabalho educativo não se limita à sala de aula ou à mera transmissão de conteúdos. Pelo contrário, uma educação de qualidade referenciada no social exige, por parte dos educadores, compromisso com o debate e estudo coletivo na concretização de ações que envolvem os estudantes e a comunidade a que pertencem.

No caminho de análise, aproximamo-nos de um ponto central na discussão acerca da transformação da forma escolar, que é a concepção de transformação almejada pela classe trabalhadora. Para prosseguirmos apreendendo os sentidos atribuídos pelas colaboradoras em relação à ação transformadora da realidade, os excertos a seguir revelam a percepção de que apenas a consciência crítica dos educadores não é suficiente. Faz-se necessária a ação transformadora, uma intervenção concreta que se ancore em um projeto de resistência e transformação da realidade.

*Falei com eles, então: “se a gente não concorda, nós temos que apresentar outra proposta, não significa a gente não concordar e também não apresentar proposta. Nós não podemos apenas não concordar e a Escola Che Guevara ficar de braços cruzados. Nós temos que devolver uma contra proposta de vocês”. (...)... nós não temos que ser coniventes...*

*Então eu disse: “eu me retiro e vocês, como coletivo de professores, organizam esse documento, essa carta de repúdio à BNCC, afirmando que é uma decisão de vocês, enquanto grupo de formação de área do conhecimento, se posicionarem contra a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC” (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Quando a egressa enuncia que “*se a gente não concorda, nós temos que apresentar outra proposta*”, fica evidente a compreensão da resistência transformadora da realidade. Não se trata, como afirma Vázquez (2011), de uma transformação em seu sentido ideal, abstrato, mas uma ação que desencadeia movimento, ação, protagonismo. Para este autor, transformar implica uma ação consciente, intencional, direcionada a determinado fim. Ratificando essa afirmação, Marx e Engels (2009) recordam que este processo ocorre pela compreensão dos fenômenos da realidade em sua totalidade, no movimento que implica em superar a aparência e buscar a essência dos fenômenos. Isso é uma atitude fundamental na construção da ação revolucionária.

Diante dos argumentos apresentados há, na postura da equipe gestora, uma perspectiva democrática, na qual os educadores sentem-se seguros para argumentar e oporem-se às

imposições as quais não concordam em coletivo. No momento em que a coordenadora, colaboradora da pesquisa afirma “*se a gente não concorda, nós temos que apresentar outra proposta*”, ela demonstra que grande parte das decisões e posicionamentos da Escola provém do coletivo organizado dos educadores.

No fragmento acima, a colaboradora revela um movimento de significação que se aproxima dos argumentos do MST. Ele ocorre ao defender que isso “[...] é o que acontece se a gestão organizar instância de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral das atividades de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado” (MST, 1996, p. 20). As falas da equipe gestora dão pistas/significações de que a Escola é um espaço de participação democrática, que foi construído na ação da equipe gestora, e que sinaliza uma direção coletiva, da qual os educadores também fazem parte, nos processos pedagógicos da Escola.

#### **4.4.3 O protagonismo do coletivo de educadores na mobilização da comunidade escolar**

Os excertos que discutimos neste indicador estão relacionados, ainda, ao foco de análise relacionado à formação para a emancipação humana e justiça social. Nessa etapa, discutimos os modos de ver, sentir e agir da coordenadora, colaboradora da pesquisa, e a maneira como ela atribui sentido ao papel do coletivo de educadores na mobilização da comunidade escolar. Assumimos, nesta análise, referência às proposições de Caldart (2015c) de que, em um projeto de transformação da forma escolar, é fundamental reelaborar a concepção de sujeito a ser formado pela escola. Isso pressupõe, também, outro olhar sobre os sujeitos que integram essa formação: educadores e educandos.

Antes de iniciar a análise dos excertos da entrevista apresentamos, também, alguns princípios pedagógicos da educação para o MST, que são referência para a nossa análise, no sentido da importância de conectar, de maneira orgânica, a educação com a vida social e política. Isso significa não somente pensar criticamente sobre a realidade e tecer crítica, mas promover a mobilização dos sujeitos sociais, envolvidos na vida escolar, na perspectiva da resistência.

Isso exige, conforme MST (1996), algumas posturas contra-hegemônicas por parte do coletivo organizado da escola: a) postura de indignação e repúdio a tudo o que infringe a justiça e a dignidade do homem; b) momentos de estudo e discussão com vistas à formação política, não somente dos estudantes, mas de toda comunidade escolar; c) fomentar as lutas coletivas na intenção de formar a solidariedade de classe; d) favorecer a organização dos

estudantes para que aprendam a se auto-organizar e, também, lutar pelos seus direitos; e) promover momentos e situações nas quais ocorra avaliação da própria atuação do coletivo, com críticas e autocríticas; e f) formar o sujeito crítico a partir do pertencimento aos coletivos, que se organizam para lutar, reivindicar a transformação social e construir uma sociedade mais justa e solidária, ou seja, lutar e construir o futuro.

Estes elementos dos princípios pedagógicos do MST ajudaram a olhar as ações vivenciadas pela gestão da Escola Estadual Ernesto Che Guevara e protagonizadas pelos docentes, gestores, estudantes e comunidade, e permitiram identificar uma postura transformadora por parte destes sujeitos, conforme apresentamos nas narrativas a seguir.

*Ao organizar a carta (repúdio à proposta da BNCC), nós **decidimos que iríamos apresentar para os alunos que estavam na Escola, ou seja, para os alunos do Ensino Médio.** Então todos foram para o refeitório e fizemos apresentação em forma de slides.*

*Após as várias discussões, saiu de lá o encaminhamento que, ao longo da semana, seriam desenvolvidas **atividades de debate com os alunos e comunidade** e, na terça-feira próxima, será realizado um **Manifesto na cidade** (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Notamos, nos excertos acima, indícios de um sentimento de pertencimento, da coordenadora e da diretora, em relação ao grupo de professores “**nós decidimos que...**”, ou seja, a gestão se agrega a esse coletivo no planejamento e realização de ações em benefício da comunidade local. Após estudo, formação teórica, debates e discussão da equipe docente há, de início, a decisão de incluir os estudantes nos debates envolvendo a vida escolar.

A realização de debates com os estudantes e inserção deles nas decisões realizadas pela Escola demonstra que o coletivo de educadores e a equipe gestora compreendem que o poder de decisão é compartilhado. Em outras palavras, as decisões são construídas na coletividade. Este é um importante indício de transformação nas relações sociais da Escola que tem, como finalidade, desalienar os estudantes e formar lutadores e construtores do futuro (CALDART, 2015c).

É evidente, aqui, uma transformação nas relações sociais que ocorrem no interior da escola, Molina (2017) concorda com Freitas (2006) para afirmar que essa vai muito além da perspectiva da educação capitalista que,

[...] por meio de seus métodos de ensino verbalistas e autoritários, nos quais alunos não participam, ensina, além dos conteúdos uma postura de submissão, de silenciamento e obediência, de acatamento de ordens sem questionamento (MOLINA, 2017a, p. 597).

Na crítica a essa forma escolar capitalista, Caldart (2015c) retoma que este é um princípio da lógica do capital, de manter as relações de poder na sociedade, um mecanismo pelo qual subverte as novas gerações à obediência e à disciplina.

Mas mudar o lugar dos estudantes implica em mudar também o lugar dos educadores na escola: na lógica capitalista de escola, especialmente os professores são os que mandam nos estudantes e são mandados pela direção, pela secretaria de educação, pelas regras, pelo sistema (CALDART, 2015c, p. 155-156).

Alterar a forma escolar requer transformar essa postura de submissão em protagonismo por parte dos sujeitos. Isso significa que alterar a forma escolar pressupõe a transformação das relações sociais nela existentes. Os sujeitos, longe de serem passivos diante do contexto real, reconhecem-se como “[...] um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (NORONHA, 2010, p. 12). Na perspectiva da Educação do Campo, essa finalidade é a emancipação humana.

Tais relações fazem parte do processo educativo, ou seja, a forma da escola é formativa. Assim, a maneira como as relações se constroem, nesse ambiente, determina o tipo de sujeitos formados. É essencial que as intencionalidades pedagógicas busquem a superação do individualismo na perspectiva da formação do indivíduo social (CALDART, 2007).

*Então, os professores foram bem rápidos, eles mesmos se organizaram, decidiram os pontos que iriam discutir com os alunos, e tal [...] na quarta-feira à noite já se iniciou esse trabalho de debate com os alunos do noturno, que é o Ensino Médio e EJA. O coletivo de educadores fez essa discussão com os alunos, durou o tempo de todas as aulas, quase quatro aulas. Eles baixaram os vídeos que estão sendo divulgados na televisão, essas propagandas que passam, toda hora, na Globo, fantasiando como é bonita esta questão do Ensino Médio, e mostraram para os alunos o que está por trás disso (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).*

Notamos o envolvimento do coletivo de educadores em atividades de organização e mobilização da comunidade escolar. Nisso, um fato que chamou nossa atenção, nas falas acima, é que o tempo de todas as aulas foi destinado à discussão “durou o tempo de todas as aulas, quase quatro aulas”. O conteúdo dessas aulas foram direcionados para uma abordagem político-social que, sendo de interesse comum, incide diretamente sobre a vida de todos, são pautas de reivindicação que interessam a todo o coletivo escolar. Caldart (2015c, p. 153) reconhece isso como fundamental na transformação da forma escolar: alinhar os conteúdos, vinculando-os à atualidade, a *conhecimentos vivos* “[...] que façam sentido na vida dos estudantes, de suas famílias como também dos próprios educadores”.

O excerto apresentado acima é bem expressivo dos sentidos da equipe gestora acerca do protagonismo dos docentes na articulação com os estudantes: “*Os professores foram*

*rápidos... se organizaram e decidiram os pontos que iriam discutir com os alunos”*. Essa ação dialoga bastante com os princípios de uma transformação da forma escolar elencados por Caldart (2015c).

A transformação que visamos é a que permita e exija de educadores e educandos, em conjunto e em diálogo com a comunidade, estabelecendo tarefas próprias a cada sujeito, que assumam o comando coletivo da escola e a condução do processo educativo que ali se desenvolve. Isso requer a organização dos educadores em coletivos fortes (com unidade de ação), sem a qual dificilmente se consegue avançar nos processos de auto-organização dos estudantes, exatamente pela força da tradição institucional da escola noutra direção (CALDART, 2015c, p. 155-156).

Desse modo, percebemos que a transformação da forma escolar não está dissociada da organização de coletivos fortes, da formação para a emancipação humana e justiça social, ou seja, formar lutadores e construtores do futuro. No entanto, este não é um processo que se faz no isolamento, mas na articulação, no trabalho coletivo, nos debates e na participação de todos os que compõem a vida escolar e comunitária. Os excertos abaixo destacam a maneira como os educadores e a gestão da escola foram inserindo a comunidade nos dilemas e tensões que incidem sobre a vida dos estudantes.

*Os professores que estão fazendo esse trabalho pedagógico com os estudantes. E na quinta-feira à noite, esse trabalho foi realizado com os pais e a comunidade. Os pais que foram tiveram uma participação bastante boa...* (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).

No trecho acima, a colaboradora volta-se pontualmente para a questão das ações construídas na Escola, que foram desde as reuniões do coletivo de educadores, a articulação com uma rede de Escolas do Campo, o trabalho de debate com os estudantes e com a comunidade. Esse excerto desvela que a organização da ação é uma estratégia que envolve diferentes segmentos que integram a vida escolar.

*[...] e aí o encaminhamento foi de fazer os cartazes para a passeata de terça-feira. [...] Avalio que nossos professores têm uma discussão muito boa. É bastante pertinente a discussão deles, e eles entendem o que é bom para os nossos alunos, o que não é. Eles estão contribuindo muito nas discussões, são bastante válidas as discussões feitas por eles. Eles entendem que essa ideia da BNCC é prejudicial e não são coniventes com essa situação que vem posta pelo governo* (Angélica, coordenadora, dados da pesquisa, 2018).

Esse enunciado desvela que o processo formativo vivenciado pela Escola e seus protagonistas, ao longo desse trajeto, foi tão fundamental quanto a mobilização realizada pelos estudantes, docentes e comunidade. Não se trata do final de um processo, pois as lutas se articulam em ciclos, e cada conquista e avanço na direção dos direitos sociais impõe que se tracem novas expectativas de avanço.

Figura 21 - Passeata de protesto contra a BNCC – Tangará da Serra - MT



Fonte: arquivo do pesquisador (2018).

A análise realizada até aqui permitiu constatar que há, no coletivo da Escola Estadual Ernesto Che Guevara, uma compreensão acerca da educação como ferramenta de enraizamento das pautas voltadas para a emancipação humana e justiça social, de transformação individual, coletiva e social. Percebemos uma articulação entre gestão, rede de escolas da região, educadores, estudantes e comunidade, que revelam indícios de formação de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade. Ao longo deste foco de análise, foi possível notar as contradições pelas quais a Escola do Campo passa. Não obstante, notamos um coletivo de sujeitos que busca, mediante estudo, debate e discussões, compreender a totalidade dos processos sociais que envolvem a Escola, como no caso mencionado sobre a BNCC.

Sobre as egressas da Licenciatura em Educação do Campo que atuam na gestão da Escola, foi possível perceber um intenso protagonismo nesse processo e uma compreensão de que é necessário articular ações coletivas, com vistas a mudanças na situação atual da educação, na perspectiva da classe trabalhadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre fios, laços e nós do emaranhado de dados gerados ao longo deste processo de pesquisa do doutorado e das múltiplas determinações da realidade pesquisada, trazemos a tranquilidade de que não se trata de um trabalho conclusivo. Considerando que a realidade, ou seja, “[...] a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais” (CIAVATTA, 2016, p. 210), portanto, é dinâmica e em constante transformação. Por outro lado, reconhecemos que o contexto de estudo escolhido por nós é resultado de um processo histórico que, mesmo sendo singular, revela determinações e elementos de universalidade. Embora se trate do recorte de uma realidade situada histórica e geograficamente, uma singularidade, contém elementos de totalidade presentes também em outras experiências vivenciadas pela Educação do Campo, e isso justifica nosso empenho e esforço para desvelar a aparência do fenômeno para chegar à essência, à *coisa em si* (KOSIK, 1989).

O objetivo que norteou este estudo demandou de nós um duplo esforço. Primeiro no sentido de compreender, conforme a perspectiva das egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, em que medida a formação inicial e continuada têm contribuído com elas na atuação, como protagonistas, na Escola Estadual Ernesto Che Guevara e em suas comunidades locais. Um segundo esforço foi identificar os influxos desse processo formativo na proposição de efetivas ações de transformação da forma escolar das Escolas do Campo.

No processo de pesquisa, aproximamo-nos e vivemos parte do cotidiano escolar da referida Escola ao longo do ano de 2018, uma Escola do Campo localizada no município de Tangará da Serra e pertencente ao Assentamento Antônio Conselheiro. Nesse ambiente escolar trabalham, na gestão, três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (uma ocupa a função de diretora, outra a de coordenadora pedagógica, e a terceira atua como docente). Essas foram as principais colaboradoras da pesquisa, pois nos auxiliaram a compreender os sentidos e significados (significações) delas, tanto em relação aos influxos da formação inicial e continuada, vivenciadas na Universidade de Brasília, quanto em relação aos sentidos que atribuem ao próprio trabalho pedagógico e administrativo realizado na Escola.

Diante dos objetivos propostos, do levantamento bibliográfico e, principalmente, dos dados gerados ao longo da pesquisa de campo, elaboramos a seguinte tese: ***há uma forma***

*escolar transformada na graduação e articulada com uma Epistemologia da Práxis na formação docente, que é a Licenciatura em Educação do Campo. Esse curso, ao longo da última década, representou importante papel na formação da classe trabalhadora do campo, na formação de docentes para a atuação nas Escolas do Campo e nos processos comunitários. Ao ingressar na LEdoC, não há uma ruptura com os processos formativos do qual os sujeitos fazem parte, oriunda de sua participação nos movimentos sociais e na vida comunitária local. Isso ratifica um compromisso da referida Licenciatura em considerar este vínculo dos sujeitos com outros espaços formativos do qual fazem parte.*

*As colaboradoras egressas da Licenciatura, no referido contexto pesquisado, buscam desencadear a transformação da forma escolar da Educação Básica, mas esse é um trabalho em constante construção, um processo não linear, mas permeado por tensões e contradições de diferentes naturezas. As condições objetivas e as práticas efetivas das egressas no cotidiano escolar revelam que há fatores externos e internos que interferem nesse processo: ausência de consolidação do coletivo de educadores da Escola; obstáculos à formação por área do conhecimento; pouca clareza, por parte de alguns educadores, acerca dos princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo e falta de autonomia da Escola, haja vista a forte influência do sistema educacional na regulação da organização do trabalho pedagógico das Escolas do Campo, que desconsidera as especificidades locais.*

*Apoiamo-nos nessas contradições para afirmar que um projeto de transformação da forma escolar não está descolado de um processo de mudança nas relações produtivas, na maneira como os seres humanos se relacionam para produzir materialmente a vida pelo trabalho. As contradições que apresentamos no parágrafo anterior são próprias da proposta pedagógica de uma sociedade capitalista, cujo foco é a formação para o mercado de trabalho.*

*Apesar dessas contradições, as colaboradoras da pesquisa, egressas da Licenciatura em Educação do Campo, por vivenciarem um processo formativo em uma estrutura pedagógica diferente dos cursos tradicionais; pelo vínculo que mantém com movimentos sociais do campo e pela proximidade com os anseios da comunidade local, constroem um modus de ser e estar na profissão que altera a forma escolar do campo. As egressas que trabalham na Escola encontram, no trabalho coletivo dos docentes e no envolvimento com a comunidade, possibilidades de promover avanços na transformação da forma escolar, na medida em que há a intencionalidade de uma formação de lutadores e construtores do*

*futuro; a busca por promover alterações na forma de produção do conhecimento e nas relações sociais, dentro e fora da escola; e articulação de intencionalidades pedagógicas que apontam para a formação crítico-emancipadora dos estudantes em uma perspectiva de emancipação humana.*

Na tessitura metodológica traçada para a geração e análise de dados, apoiamos-nos em Aguiar, Soares e Machado (2015a), que sugerem os Núcleos de Significação como abordagem metodológica coerente com o método do Materialismo Histórico-Dialético. Essa metodologia auxiliou na apreensão das significações (sentidos e significados) que os sujeitos constroem diante da sua realidade. Essa abordagem pressupõe o máximo possível de aproximação do pesquisador com o seu contexto a partir das suas determinações sociais e históricas. Nessa aproximação, as categorias do Materialismo Histórico-Dialético foram fundamentais na compreensão desse processo, que vai do empírico ao concreto pensado: a totalidade, contradição, historicidade, e mediação.

Optamos por expor nossa análise dos dados, gerados ao longo da pesquisa, a partir da articulação de quatro Núcleos de Significação: o primeiro núcleo está voltado para os fatores que influenciam na atuação docente e contribuem com a transformação da forma escolar. No segundo núcleo, voltamos-nos para as significações relacionadas à transformação da forma escolar, considerando as relações sociais na Escola do Campo. Na sequência, no terceiro núcleo de análise, discutimos as significações relacionadas à transformação da forma escolar considerando os modos de produção do conhecimento e, por fim, discutimos sobre a formação para a emancipação humana e justiça social.

No primeiro Núcleo de Significação, direcionamos-nos para significações relacionadas a fatores que influenciam na atuação docente e contribuem com a transformação da forma escolar. Este núcleo dialoga com nosso segundo objetivo específico que foi desvelar, na perspectiva das egressas da LEdoC-UnB, quais elementos da formação docente, forjada pela Licenciatura em Educação do Campo, influenciam nas ações realizadas por elas no cotidiano escolar.

Iniciamos por buscar compreender as significações das colaboradoras sobre os influxos de diferentes agentes educativos que incidem no trabalho que realizam na gestão da Escola. Nos sentidos evidenciados pelas egressas da LEdoC e que hoje atuam na gestão e no trabalho educativo da Escola, foi possível constatar que a participação em organizações coletivas contribuiu tanto na formação humana, na elevação do nível de consciência, enquanto

classe trabalhadora, quanto na compreensão de que são detentoras de direitos sociais e humanos.

Na análise desse núcleo, constatamos que há elementos da Licenciatura que influenciam no processo formativo e na atuação na Escola, mas é perceptível, também, o forte influxo da comunidade, dos princípios que foram historicamente construídos através das lutas traçadas coletivamente e participação nos movimentos sociais do campo. E isso vem ocorrendo ao longo de gerações.

Outro aspecto relevante é que, na percepção das gestoras, o educador do campo se constrói na sua aproximação com a vida da comunidade. Não somente uma aproximação, no sentido de ser observador, mas pelo laço intrínseco com a vida nesse local, de sujeitos nascidos e criados nesse espaço. Tais sujeitos, por determinações sociais e históricas, saíram de suas comunidades para buscar formação e retornaram ao local de origem, para devolver à comunidade, a partilha dos conhecimentos e experiências adquiridas em outros espaços formativos.

Além disso, foi possível constatar que o sentido do ser docente, no caso das colaboradoras da pesquisa, não foi construído somente na Licenciatura em Educação do Campo, mas a partir de um conjunto de experiências e vivências formativas realizadas antes. Não obstante, elas reconhecem o papel fundamental, importante e necessário realizado pela Licenciatura em Educação do Campo e o contato com a Universidade (formação inicial e continuada) na construção desse ser docente do campo.

É importante acrescentar, nos sentidos atribuídos pelas gestoras à formação recebida na LEdoC, que embora não seja a única referência de formação humana que as colaboradoras tenham, a graduação constitui um norteador importante na organização do trabalho pedagógico na Escola. Não somente nas demandas e atividades internas à Escola, mas nas articulações que a gestão precisa estabelecer com outros setores, como a Secretaria de Educação. Situações essas em que elas precisam conhecer os próprios direitos e reivindicá-los junto às instâncias do Estado. O fato de participarem de um processo formativo (a LEdoC) com características muito específicas e que demandavam constante trabalho coletivo influencia muito nas decisões tomadas no âmbito escolar.

Ainda nessa direção, outro fator que merece atenção é que a forma, a maneira como foram formadas influenciou mais na construção da identidade docente do que os conteúdos científicos em si. A LEdoC também influencia na percepção de que é preciso investir na formação humana dos sujeitos, e que essa formação não prescinde da aprendizagem de

conhecimentos científicos, mas que estes devem estar na direção da elevação dos níveis de consciência dos sujeitos. Foi possível constatar, em nossa análise, que os diferentes momentos vivenciados pelas colaboradoras da pesquisa, ao longo da sua formação na LEdoC, influenciaram em sua compreensão ampliada de educação.

Cabe acrescentar que a organização pedagógica da Licenciatura influencia de maneira positiva e significativa na forma como as docentes encaminham as ações dentro da Escola. Um dos elementos dessa formação é a organização da LEdoC por área do conhecimento. Outro elemento importante é a relação dos conteúdos científicos com a vida, com a realidade dos sujeitos camponeses. Destaca-se, também, a Pedagogia da Alternância como forma de aproximação entre os conhecimentos aprendidos ao longo da formação inicial com a realidade do campo na qual estão inseridas.

Foi possível constatar, ainda, que a formação continuada ofertada pela Universidade de Brasília possibilitou uma metodologia na qual as egressas pudessem relacionar, de maneira mais orgânica, os conteúdos escolares com a vida, com a realidade da comunidade atendida.

Em síntese, destacamos que há uma forma transformada na universidade, que favoreceu a elevação dos níveis de consciência dos sujeitos e lhes possibilitou situações formativas que contribuíram amplamente para as efetivas práticas realizadas pelos egressos na transformação da forma escolar.

No segundo núcleo, tivemos como foco de nossa análise a busca por nos aproximar das significações reveladoras dos desafios enfrentados pelas egressas em promover mudanças nas relações sociais na Escola. Destarte, foi possível constatar, a partir das narrativas apresentadas, que a equipe gestora da Escola se referencia em um trabalho coletivo, no qual as decisões são tomadas e assumidas na coletividade e na descentralização do papel decisório da figura do diretor. As narrativas apontam para a existência de sete balizas para o trabalho coletivo: a primeira delas é o respeito mútuo. A segunda baliza é a corresponsabilização diante das decisões tomadas. A terceira está no diálogo, que busque apreender o consenso do grupo. Na quarta baliza destacamos o esforço por descentralizar o poder de decisões do individual para o coletivo, ou seja, as significações apreendidas da equipe gestora revelam que as decisões são deliberadas no coletivo, pelo conjunto dos segmentos que integram a vida escolar.

A quinta baliza aponta que o trabalho coletivo é a garantia de um espaço para a participação coletiva, *estar aberto a todos*. A equipe gestora investiu no incentivo à participação dos diferentes segmentos da Escola. Além disso, nas significações apresentadas,

ficou evidente que participar é algo visto de modo relacionado à corresponsabilização. Participar é, também, assumir responsabilidades com o grupo. Essa, possivelmente é uma grande contribuição que a formação proposta pela LEdoC UnB trouxe para a transformação da forma escolar, na Escola do Campo, considerando as relações sociais. Foi possível identificar narrativas que desvelam o papel da gestão como ação de estar próxima aos diferentes setores, ouvindo, dialogando e captando as propostas, e levar para o coletivo decidir, ou seja, ouvir a todos e se posicionar a favor da decisão da maioria.

A sexta baliza é a de que a participação é um princípio educativo. A percepção de que o que movimenta as ações da Escola é a participação dos diferentes segmentos, isso é o que dá vida e forma ao trabalho realizado na Escola. Significa que a participação dos diferentes segmentos (professores, gestores, estudantes, servidores, comunidade) é fundamental para o trabalho no contexto escolar. Para as colaboradoras da pesquisa, no caso dos estudantes, participar faz parte do processo formativo. Transformar as relações sociais dentro da escola não é uma tarefa protagonizada somente pela gestão, mas pelo coletivo que integra esse ambiente.

Agrega-se a isso a sétima baliza para o trabalho coletivo: a perspectiva de realização de um trabalho educativo que esteja intrinsecamente ligado com a comunidade, com a vida dos sujeitos concretos que produzem, no campo, a sua vida material, cultural, etc. O trabalho realizado em diferentes situações, na Escola e com o envolvimento de diversos segmentos, constitui um princípio educativo. Embora não seja predominante na organização do trabalho pedagógico, possibilita o estabelecimento de importantes relações sociais dentro da Escola, na medida em que integra diferentes segmentos, como professores e estudantes; estudantes e apoio técnico; Escola e comunidade... O trabalho socialmente útil realizado na Escola tem a finalidade de proporcionar, aos estudantes, conhecimentos teóricos e práticos para que possam levar para a sua vida na comunidade.

É importante, ainda, acrescentar que, na perspectiva da transformação das relações sociais na Escola, a equipe gestora reconhece a auto-organização, tanto como uma forma de incentivar a participação dos educandos nas decisões escolares, como também o fortalecimento da identidade camponesa. Entre as intencionalidades de apoiar os estudantes na auto-organização, há o objetivo de fortalecer o protagonismo dos estudantes e, ao mesmo tempo, a articulação com estudantes de outras escolas que enfrentam o mesmo dilema de permanecer ou sair do campo. Os sentidos da equipe gestora revelam estreita relação entre a

participação e a auto-organização da juventude, uma sendo condição para a outra, de modo recíproco.

Sob a égide dessas balizas, é importante destacar que a construção do trabalho coletivo e a promoção de mudanças nas relações sociais na escola não é um processo simples, linear ou livre de tensões e contradições. São vários os entraves a essa proposta, e a superação exige maturidade da equipe em saber aceitar a opinião dos outros, defender o próprio ponto de vista e reconhecer os limites e falibilidade das propostas. O trabalho coletivo é base para a realização de várias outras ações dentro da escola como, por exemplo, a formação por área do conhecimento. Se o trabalho coletivo não ocorre, o planejamento também ficará comprometido.

A partir das análises feitas, elencamos pelo menos cinco dificuldades explícitas às mudanças nas relações sociais dentro da escola. A primeira refere-se à ampla quantidade de professores novos e que não estão familiarizados com a proposta, e isso demanda muita atenção e acompanhamento por parte da equipe gestora, no sentido de promover constantemente o processo formativo do grupo docente.

Um segundo desafio é a rotatividade docente. Essa é uma dificuldade que incide diretamente sobre a consolidação de um trabalho efetivo por área do conhecimento. A formação de um coletivo de professores que seja fixo na Escola, que tenha vínculo com a comunidade e esteja familiarizado com a proposta poderia, em muito, apoiar as mudanças nas relações sociais e no trabalho coletivo realizado na Escola. Cabe destacar a ampla rotatividade dos docentes como um fator impeditivo da consolidação de um trabalho coletivo por parte dos professores da Escola. O grupo docente não consegue, muitas vezes, avançar na construção de um coletivo escolar, pois há professores que precisam completar a carga horária em diferentes escolas.

Nessa direção, o terceiro fator que se constitui um dificultador desse trabalho coletivo é o distanciamento da formação inicial dos docentes de uma proposta de trabalho coletivo. O fato de não serem formados a partir da vivência do trabalho coletivo dificulta a realização dessa prática no cotidiano escolar. No contexto pesquisado, há docentes que atuam na Escola e que não foram formados nessa perspectiva. Pelo contrário, passaram por um processo formativo focado em uma determinada disciplina e, nas significações evidenciadas pelas egressas, isso dificulta o planejamento coletivo, já que eles preferem trabalhar de modo isolado.

O quarto desafio ao trabalho coletivo é o pertencimento dos docentes a diferentes coletivos escolares. Por fim, cabe destacar um quinto desafio relacionado às tensões e limites enfrentados pela gestão, na tentativa de atender às especificidades da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, corresponder às exigências prescritas pelo sistema educacional da SEDUC.

O terceiro Núcleo de Significação que analisamos esteve voltado para as mudanças no modo de produção do conhecimento. Nas significações evidenciadas nas narrativas das colaboradoras ficou evidente que a formação por área de conhecimento constitui uma forma de organização das aulas e chega à Escola por meio da formação inicial cursada pelas colaboradoras da pesquisa na Universidade de Brasília. O trabalho por área do conhecimento apresenta vantagens significativas, tanto para o docente quanto para o discente, pois ambos conseguem ver um sentido para o que estão estudando e uma continuidade nos assuntos tratados nos diferentes componentes curriculares. Nesse trabalho, os estudantes veem maior sentido nas aulas, acompanham com mais compreensão os conteúdos que são trabalhados nas diferentes disciplinas, e percebem que o mesmo tema está sendo abordado sob diferentes enfoques.

No Núcleo de Significação apresentado acima, acreditamos ter alcançado um importante objetivo específico desta pesquisa, que foi analisar, na perspectiva das egressas, os desafios enfrentados na materialização de uma proposta metodológica que favoreça a transformação da forma escolar, na concepção de uma formação omnilateral dos sujeitos do campo.

Em relação ao núcleo voltado para as transformações referentes aos modos de produção do conhecimento, de início destacamos que, na Escola Estadual Ernesto Che Guevara, o projeto de formação (PEFE) tem constituído importante momento de planejamento e articulação deste trabalho, auxiliando os docentes a pensar os rumos desse trabalho na Escola. Nessa proposta de formação, os professores elaboram planos de intervenção que consideram os interesses que os estudantes trazem de casa. Na elaboração desses planos, os professores passam por intensos momentos de troca de conhecimentos, partilha de experiências...

Assim, percebemos que o trabalho por área de conhecimento é formativo, tanto para os estudantes quanto para a equipe docente. Ele favorece, ainda, o trabalho interdisciplinar, tanto na condução das aulas quanto no processo avaliativo, pois, na perspectiva das egressas, não haveria sentido os estudantes participarem de um processo formativo por área do conhecimento e serem avaliados de modo isolado, por disciplinas compartimentadas.

É importante destacar que, diante dos sentidos apresentados pelas colaboradoras da pesquisa, há desafios e obstáculos que precisam ser superados na consolidação de um trabalho por área do conhecimento. Entre eles destacam-se a organização e distribuição das aulas, pelo fato de não estarem alinhadas à perspectiva das áreas do conhecimento. Isso significa que é importante rever a própria organização das disciplinas dentro do calendário escolar de aulas. Agrega-se a esse fator o fato de a Escola não possuir um quadro fixo de docentes, mas professores que circulam em diferentes coletivos, fato esse que impossibilita o fortalecimento dos vínculos dos docentes com a realidade da Escola e seus estudantes.

Em relação aos temas geradores, os dados produzidos ao longo da pesquisa revelam que se trata de uma proposta metodológica que fortalece a atuação por área do conhecimento. Há alguns desafios a serem alcançados; no entanto, a equipe gestora, em diferentes momentos, tem buscado trazer essa proposta ao coletivo de educadores da Escola. Essa proposta metodológica veio ao encontro dos anseios da equipe gestora, pois havia, entre eles, a intenção de um trabalho diferenciado, que pudesse fortalecer a atuação por área do conhecimento, possibilitar a interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, pudesse permitir a aproximação com a realidade da comunidade próxima à Escola. Entretanto, há vários desafios e empecilhos para a realização desse trabalho, entre os quais cabe destacar a experiência incipiente da equipe gestora no trabalho nessa perspectiva; falta de professores efetivos; rotatividade de docentes; receio do grupo em aderir; elevada demanda de trabalho com o tempo de planejamento.

Acerca da concepção ampliada de formação, a narrativa das colaboradoras da pesquisa revelou que elas entendem a importância de incentivar a participação dos estudantes em outros espaços formativos, além da sala de aula e da Escola. Os sentidos que elas atribuem a essa prática é que outros espaços também formam os estudantes, mas, para isso, é preciso ter intencionalidades pedagógicas claras e bem direcionadas à aprendizagem. Esses outros espaços formativos são desde atividades que ocorrem fora da sala de aula, mas no ambiente escolar, até outras que ocorrem além dos espaços da própria Escola, como visitas a outras comunidades, atos, eventos de lazer, etc.

Entre as intencionalidades de ampliar os espaços formativos, a equipe gestora evidenciou que os intercâmbios (visita a outras realidades, comunidades) são ferramentas importantíssimas para fomentar a aprendizagem. Destarte, não consideram que essas visitas substituem as aprendizagens de conhecimentos científicos em sala de aula; pelo contrário, complementa-os.

Além dos intercâmbios, há outras atividades realizadas na escola pesquisada, voltadas para a comunidade local e escolar. Uma delas é a Feira do Conhecimento, oportunidade na qual os estudantes apresentam trabalhos realizados ao longo de um período letivo. Para as colaboradoras da pesquisa, essa é uma atividade que fortalece a compreensão interdisciplinar dos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

É importante destacar que a participação dos estudantes em momentos de protestos é outra prática que aponta para possibilidades de conectar a Escola com a vida, com as lutas sociais, pois atividades dessa natureza exigem um trabalho prévio intencional de pesquisa, estudo, debates que são amplamente formativos, na perspectiva das colaboradoras.

Enfim, a participação dos estudantes nessas diversas atividades (visitas, feiras, manifestações...) tem um potencial formativo muito amplo, não somente por relacionar os conteúdos escolares com a vida, mas para a formação humana, na perspectiva da omnilateralidade. As falas das colaboradoras revelam que esse é um processo permeado de tensões, entre as quais destacam a formação dos docentes não ter sido feita nessa perspectiva. Além disso, a rotatividade de professores e a não estabilidade no coletivo da Escola faz com que o processo formativo da equipe docente seja uma prática constante e com muitos reinícios.

Sob esse prisma, a análise nos permitiu constatar, também, que transformar a forma Escolar, no sentido de reorientar o currículo na perspectiva da Educação do Campo não é uma tarefa fácil ou pouco desafiadora. Pelo contrário, há pressões internas, relacionadas aos desafios no âmbito escolar e, ao mesmo tempo, há pressões externas à Escola, nos sentidos da presença do Estado, via SEDUC. Tal instituição, sendo descritiva e normativa, não favorece as necessárias mudanças na estrutura curricular da Escola e isso se constitui um grande desafio da equipe gestora.

É importante destacar que há clareza por parte da gestão acerca dessas pressões, tensões e obstáculos no âmbito interno e externo à vida escolar. As colaboradoras da pesquisa reconhecem que uma via de enfrentamento dessas tensões é fortalecer o Projeto Político Pedagógico, referenciando nele a clareza do coletivo escolar acerca do trabalho realizado a partir da reorientação do currículo escolar.

Nessa direção percebe-se que a gestão da Escola pesquisada demonstra clareza do projeto curricular que atende às especificidades do campo, embora a rigidez do sistema educativo aponte para a homogeneização das práticas escolares. Assim, estão empenhando-se

para afirmar estes princípios de transformação da forma escolar a partir da reorientação do currículo, no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Próximo a essa discussão, buscamos compreender as significações da equipe gestora em relação à unidade teoria e prática. Constatamos que há uma compreensão de que os conteúdos científicos são importantes e necessários, mas que eles devem estar relacionados à materialidade da vida no campo e contribuir para o fortalecimento do campesinato.

Esses conteúdos científicos devem fazer sentido para os estudantes, auxiliá-los a compreender elementos da realidade e, ao mesmo tempo, possam contribuir e auxiliar as próprias famílias na produção material da vida. As significações das colaboradoras da pesquisa apontam, assim, para uma relação indissociável entre conteúdos científicos e o trabalho, entre a educação e a produção material da vida.

Há, portanto, um duplo sentido dos conhecimentos escolares: ao mesmo tempo em que precisam auxiliar os estudantes a atingirem os objetivos escolares de aprendizagem, sucesso nas avaliações e progressão no ciclo escolar, precisam, também, auxiliá-los a melhorar as próprias condições da vida no campo, tanto em um sentido individual quanto coletivo.

Um aspecto importante nessa unidade entre a teoria e a prática, que foi possível constatar no discurso das entrevistadas, é o trabalho socialmente útil, realizado na Escola em algumas atividades, como o embelezamento do parque escolar, o plantio de canteiro, o cuidado com a horta, entre outras ações. Nelas, os conhecimentos presentes nos conteúdos escolares são articulados em atividades da vida, que são amplamente úteis para os estudantes fora do ambiente escolar. Nessa direção, uma concepção ampliada de formação é mais apropriada. Quando se pretende unir a teoria e a prática, auxiliam-se os estudantes a relacionar conhecimentos adquiridos em sala de aula com elementos da experiência. A partir de um conjunto de intencionalidades pedagógicas que não dissocia o teórico do prático, os sentidos evidenciados pela gestora aproximam-se de uma percepção de práxis como elemento de transformação da realidade.

Em relação à organização dos conteúdos escolares percebemos, também nas significações apresentadas pelas colaboradoras da pesquisa, um olhar sobre os conteúdos em que pelo menos quatro elementos apontam para um (re)significar da maneira como os conteúdos são utilizados na Escola. Em primeiro lugar, conforme as apreensões das colaboradoras da pesquisa, é fundamental o domínio dos conhecimentos científicos que fazem parte do trabalho escolar e, em segundo plano, eles devem estar aproximados com a materialidade da vida dos estudantes.

Outro aspecto importante a ser destacado, e que constitui uma terceira intencionalidade dos conteúdos, é que eles devem estar associados ao compromisso de formação humana e social mais ampla, revelando intencionalidades que aproximam essa perspectiva da práxis transformadora.

Nessa direção, uma quarta intencionalidade está voltada para a funcionalidade desses conteúdos, diante das questões da vida material dos sujeitos. Isso implica em auxiliá-los, não somente a compreender o mundo a sua volta a partir de uma leitura intencional, também transformá-la e melhorar as condições de vida dos sujeitos.

A preocupação que circunda os conteúdos escolares, nas significações desveladas pelas colaboradoras da pesquisa, não está restrita apenas à maneira como são escolhidos os critérios utilizados para sua definição, mas ampliados, na maneira como serão trabalhados para que, em todos os instantes, se tenha clara a intenção de aproximá-los da vida.

É importante destacar que, no contexto pesquisado, os objetivos escolares para a aprendizagem são definidos na cidade e são comuns a todas as escolas da rede estadual. Isso representa um obstáculo a ser superado, no sentido de que os objetivos escolares possam dialogar de modo mais orgânico com as especificidades da vida no campo.

Nas significações apreendidas em relação aos objetivos, percebemos que a gestão da Escola pesquisada entende que o fato de os objetivos serem produzidos fora do contexto escolar e por outros sujeitos é uma forma de controle e prescrição imposta ao trabalho da gestão. Essa prática compromete os avanços na construção de uma escola na perspectiva da Educação do Campo que considere as especificidades dos sujeitos camponeses. Para as colaboradoras da pesquisa, a escola deveria dispor de autonomia suficiente para elaborar os próprios objetivos considerando, como principais referências, a realidade, os anseios e os desafios enfrentados pelos sujeitos camponeses.

Acerca da avaliação, foi possível compreender, a partir das falas das colaboradoras da pesquisa, que há instrumentos diversificados para a avaliação dos estudantes. Um deles é a prova, a realização de simulados, que têm a finalidade explícita de aproximar os estudantes desse gênero, que é amplamente valorizado na sociedade na seleção de estudantes pelo vestibular, ou mesmo na realização de concursos públicos.

É importante destacar que os docentes utilizam outros instrumentos avaliativos para acompanhar os estudantes no processo escolar, entre eles o debate em sala de aula, para verificar o desempenho oral dos estudantes e a competência comunicativa para argumentar, debater e discutir opiniões e ideias. Além disso, a realização de pesquisas na comunidade e a

exposição oral dos resultados em seminários é algo utilizado pelos docentes para acompanhar o crescimento dos estudantes ao longo do processo escolar.

A partir dessas considerações presentes no terceiro Núcleo de Significação, acreditamos que conseguimos alcançar outro importante objetivo traçado para esta pesquisa: perscrutar a maneira como as estudantes egressas articulam os conhecimentos construídos durante o contato com a universidade, na formação inicial e continuada, com os desafios e demandas das comunidades locais e da Educação Básica do Campo.

Ao considerarmos o quarto Núcleo de Significação voltado para a formação para a emancipação humana e justiça social, foi possível constatar que há, na Escola Ernesto Che Guevara, uma percepção de que a educação é uma ferramenta de enraizamento das lutas e possibilidade de formação de lutadores e construtores do futuro. O trabalho coletivo, não somente no interior da Escola, também na articulação com outras Escolas do Campo, favorece a formação de sujeitos que não somente compreendam a sua realidade como possam, também, se articular para transformá-la. Desse modo apreendemos, a partir das significações enunciadas pelas colaboradoras da pesquisa, que a transformação da forma escolar não está dissociada da formação para a emancipação humana e justiça social. No entanto, esse não é um processo que se faz no isolamento, mas na articulação, no trabalho coletivo, nos debates e na participação de todos os que compõem a vida escolar e comunitária.

Sobre as egressas da LEdoC que atuam na gestão da referida Escola, foi possível perceber um intenso protagonismo nesse processo, e uma compreensão de que é necessário articular ações coletivas, fomentar o protagonismo dos estudantes e a participação efetiva da comunidade, com vistas a mudanças na situação atual da educação na perspectiva da classe trabalhadora.

Finalizamos esta tese indo ao encontro de três afirmações importantes de Caldart (2015c), a respeito da transformação da forma escolar. A primeira é a de que transformação é muito diferente de inovação. Esse último termo se refere aos ajustes necessários à escola para que ela continue atendendo aos princípios de exclusão e subordinação da lógica do sistema capitalista. Não foi isso que encontramos na Escola Estadual Ernesto Che Guevara. Pelo contrário, percebemos esforços coletivos, intencionais e organizados com vistas a uma transformação mais radical na lógica de organização escolar. A segunda afirmação é a de que a transformação da forma escolar não está descolada da necessária transformação nas relações sociais de produção da vida. Para isso, transformar forma e conteúdo da escola é uma

condição *sine qua non* da estratégia de articulação com a perspectiva da classe trabalhadora, e de uma educação que seja referenciada no social.

Por fim, a terceira afirmação que podemos chegar a partir desta tese é a de que não há receitas prontas para transformar a escola. Pelo contrário, essa transformação é “[...] obra de cada escola, nas relações que estabelece com seu entorno e tendo firmeza dos objetivos mais amplos do trabalho educativo que o coletivo se propõe a realizar” (CALDART, 2015c, p. 160). No entanto, a formação inicial e continuada pode protagonizar (e tem feito isso) uma formação que dê, aos estudantes, subsídios concretos para que os sujeitos construam, nas particularidades locais, os caminhos para a transformação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun., 2006.

\_\_\_\_\_. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015a.

\_\_\_\_\_. Núcleos de Significação: uma proposta metodológica em constante movimento. In: Congresso Nacional de Educação, 12. 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2015b, p. 37889- 37900.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; SCOBAR, Micheli Ortega (Org). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010, p.117 – 150.

ALENTEJANO, Paulo. Questão Agrária e Agroecologia no século XXI. In: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA-NEAD, 2014, p. 23-57.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017, p. 63-74.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Documento Final do XIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Campinas, SP: ANFOPE, 2016.

ANTÔNIO, Clésio Acilino; GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. Currículo e Escola Itinerante: pressupostos, conteúdo, vivências geradoras e avaliação. In: SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert (Org.). **Vozes de resistência: sobre as práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST**. Guarapuava: Unicentro, 2010, p. 15-66.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e LULA**. Campinas: Autores Associados, 2005.

APPLE, Michel Whitman. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994a, p. 39-57.

\_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994b, p. 59-91.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.) **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 17-52.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BALBINOT, Educação e medievalidade: sobre se o ser humano pode conhecer e ensinar. In: DALBOSCO, Edison. **Filosofia e Pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 51-77.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo – UnB**: do projeto às emergências e tramas a caminhar. 2012. 351f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução de 1 de 3 Abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 32, Brasília, DF: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Relatório **Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014.

Brick, E. M. **Realidade e Ensino de Ciências**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRUNO, Regina. Movimento Sou Agro: Marketing, *habitus* e estratégias de poder do agronegócio. In: Encontro Anual da ANPOCS, 36, 2012, Águas de Lindoia. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2012. Disponível em: <<http://observatory-elites.org/wp-content/uploads/2012/06/Regina-Bruno.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da Educação Básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. In: SOUZA, Flávia Dias de. **Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas**. Curitiba: UTFPR, 2016, p. 10-33.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período de 1997-2002. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008.

BUNGUE, Mário. **La investigación científica**. 1 ed. Barcelona: Ariel, S.A. 1980.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo: Reflexões desde a experiência do curso de “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, Ano VII, n 11, p. 9-52, mai. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, Junho, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2018.

\_\_\_\_\_. *et al.* (org.) Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio *et al.* (org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145-188.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.) **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a, p. 95-122.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 18-25.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPPELLI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para a transformação da escola 3- Organização do trabalho pedagógico das escolas do campo: ensaios sobre complexo de estudos**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015a, p. 19-66.

\_\_\_\_\_. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Rio Grande do Sul: Mimeo, 2015b, p. 317-366.

\_\_\_\_\_. Pilares Fundantes de uma nova forma escolar. In: **Caderno de estudos do 5º Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. Laranjeiras do Sul - PR. 2015c, p. 149-160.

\_\_\_\_\_. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.) **Teoria e Educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 317-366.

CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). Apresentação. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 3-19.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 2011. 165f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2011.

CARVALHO, Horácio Martins; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: Caldart, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 26-32.

CASTAÑON, Gustavo. **Introdução à Epistemologia**. São Paulo: Ed. E.P.U., 2007.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernando. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.75, p. 39-83, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Avaliação**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 207-246.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

COSTA, Célio Juvenal. A formação do padre Jesuíta no século XVI. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 20, p. 79-96, jul./dez. 2005.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 113-120.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.17, n. 32, p. 13-31, 2011

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas na Formação de Professores e a Relação Teoria e Prática: Um debate com Gramsci. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (org.) **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**. 1.ed. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 261-284.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítica emancipadora. In: PORTO, Marcelo Duarte; SANTOS, Mirley Luciene dos (org.). **Os desafios do ensino de ciências no século XXI e a formação de professores para a Educação Básica**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 35 – 52.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipatória: a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014, p. 11-28.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (org.). **Escola e Movimento Social: a experiência em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 43-77.

DALMAGRO, Sandra Luciana *et al.* Reflexões sobre os objetivos da educação na Escola Itinerante. In: SAPELI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre Complexos de Estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p.115-132.

DELGADO, Guilherme Costa. A Questão Agrária no Brasil, 1950-2003. In: **Questões Sociais e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005, p. 51-90.

\_\_\_\_\_. Especialização primária como limite ao desenvolvimento. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.111-125, jan/abr. 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.) **Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 253-264.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 465-480, dez. 2011. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 dez. 2018.

ENGUITA, Mariano Fernádes. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomás Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FARIAS; Alcione Nunes. *et al.* Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPPPELLI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para a transformação da escola 3-**

Organização do trabalho pedagógico das escolas do campo: ensaios sobre complexo de estudos 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 243-264.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do Pronera. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p.545-567, jul.-set. 2017.

FERNANDEZ, Alzira B. **A dimensão subjetiva da deficiência na vida no trabalho**. 288 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na Educação do Campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo**. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 91-112.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para a análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional. 15 a 17 ago. Brasília 2012.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimento. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 2004, p. 53 a 91.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRUK, Moisey Mikhailovich. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-106.

\_\_\_\_\_. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Caminhos da transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a, p. 155-175.

\_\_\_\_\_. Avaliação: para além da forma escolar. **Educação: Teoria e prática**, v.20, n. 35, p. 15-21, jul/dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e Movimento Social: a experiência em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a, p. 109-132.

\_\_\_\_\_. Neotecnicismo e formação do Educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 89-102.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola- Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre complexos de Estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 13-18.

FREITAS, Luiz Carlos de.; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Currículo e avaliação. In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (org.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-44.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v.10, n.1, p- 41-62, jan/jul. 2008.

\_\_\_\_\_. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Teoria da educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 45-86.

\_\_\_\_\_. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017, p. 17-34.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Prefácio .Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.748-755.

\_\_\_\_\_. Prefácio à 4a edição. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.) **Teoria e Educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 27-42.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005, p. 63-71.

GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; MORAES, Valdirene Manduca de. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná: Apontamentos sobre o vivido na turma “Campo em Movimento”. In: GEHRKE, Marcos *et al*

(org.). **Estágio: Práticas pedagógicas em escolas do campo**. 1ed. Guarapuava: Unicentro, 2016, p. 17-38.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. SP: UNESP, 1991.

GIMENES, Camila Itikawa. OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. A Epistemologia da Formação Docente Professada nas Pesquisas. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 4. 2010, São Cristóvam. **Anais...** 2010, p. 1-16.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, 1º sem. 2007, p. 155-179.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: volume II**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HILÁRIO, Erivan. Auto-organização de escolas públicas: experiência do coletivo de escolas de assentamentos no sertão de Pernambuco. In: SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; GEHRKE, Marcos; MARIANO, Alessandro (org.). **Vozes da resistência II: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST**. 1 ed. Guarapuava: Unicentro, 2016, p. 219-242.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014, p. 15-78.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila; VIEIRA, Fraga Lúvia (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, Mar. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022005000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 maio, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1988.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

KAWAMURA, Lili. Educação tecnicista. In: KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo, 1990, p. 35-47.

- KNOPF, Jurema de Fátima; DALMAGRO, Sandra Luciana. Temas e problemas no ensino em escolas do campo. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski (org.). **A organização do trabalho pedagógico na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares – Paraná**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 83-105.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 55–75.
- KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984, p. 29-52.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4ª ed. SP: Perspectiva, 1996.
- LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, ALAN. (org.) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. SP: Cultrix e EdUSP, 1979, p. 109-243.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete *et. al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p.79-94.
- LUCINI, Marizete *et al*. História e Memória como elementos de formação da identidade Sem Terra. In: SAPELLI, Maria Lúcia Siebert. **Vozes de resistência**: sobre as práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST. Guarapuava: Unicentro, 2010, p. 67-99.
- LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo, n 4, p. 1-18, 1978.
- MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. Introdução. In: MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da Educação do campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008, p. 18-25.
- MARKOVIC, Milhaio. **Dialéctica de la práxis**. Amorrortu editores: Buenos Aires, 1968.
- MARTÍ, José. **José Martí, vida e obra**. São Paulo: Peres, 1995.
- MARTINS, Lígia Márcia . As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: **29º Reunião Anual da ANPED**. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1. p. 1-17.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, volume 2. 2002.

\_\_\_\_\_. **A contribuição para a crítica da Economia Política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014, p.177-182.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa.** v.2, n. 2, p. 105-114, jul./dez, 2007. Disponível em: <<http://www.dedalyc.org/articulo.oa?id=89420203>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MATOS, Adilson Vagner de Matos. Formação de professores por área do conhecimento: a experiência da Licenciatura em Educação do Campo na Unicentro. In: SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; GEHRKE, Marcos; MARIANO, Alessandro (org.). **Vozes da resistência II:** sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST. Guarapuava: Unicentro, 2016, p.119-152.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2- ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 09-30.

MIRANDA, Valdoilson da Cruz; BRICK, Elizandro Maurício. O ensino de Ciências da Natureza e Matemática e a perspectiva freiriana na Escola do Campo: reflexões sobre uma experiência no Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT. In: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar - Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 77-118.

MOLINA, Mônica Castagna. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012a, p.323-331.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 585-594.

\_\_\_\_\_. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014a, p. 263-290.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho Interdisciplinar**. Volume II. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2014b, p. 10-15.

\_\_\_\_\_. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul/dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set. 2017a.

\_\_\_\_\_. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar- Volume II**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017b.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima. Reflexões sobre o processo de realização e sobre os resultados dos seminários nacionais de formação continuada de professores das Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. In: \_\_\_\_\_ Licenciatura em Educação do Campo: reflexões para a formação de educadores. 2019, p. 10-33. *No prelo*.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Costa Lopes. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-61.

\_\_\_\_\_. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MOLINA, Mônica Castagna e HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51 n. 37, p. 121-146, Jan/Abr. 2015a.

\_\_\_\_\_. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015b.

MOLINA, Mônica Castagna; BRITO, Márcia Maria Bittencourt. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada de formadores na Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar- Volume II**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 337-374.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. In: MORAES, C. M (org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-169.

MORAES, Maria Célia Marcondes; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos do ser docente e a construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.)

**Illuminismo às avessas:** produção de conhecimento e formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-59.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 7-31.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação n. 08. São Paulo: ANCA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Dossiê MST Escola:** documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação n.13. Veranópolis: Iterra, 2005.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 32-39.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 1, set. 2010. ISSN 2177-5796. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. Das Escolas Reunidas ao Grupo Escolar de Tangará da Serra: A Educação em Mato Grosso em Região de Colonização Recente – 1968 – 1975. In: JORNADA DO HISTORDBR, 7, 2007, Campo Grande. **Anais...** Mato Grosso: UFMS, 2007, p. 1-17.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas Educacionais e suas Repercussões sobre o Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-35.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 153-190.

ONÇAY, Solange Todero Von. *et al.* Reflexões sobre os objetivos da educação na Escola Itinerante. In: SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salette (org.). **Caminhos para a transformação da escola** - organização do Trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115- 132.

PAITER, Leila Lizandra. **Reflexões sobre a formação docente na área de conhecimento ciências da natureza:** a Licenciatura em Educação do Campo – UFSC. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

PALUDO, Conceição; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; SCOBAR, Micheli Ortega (org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010, p. 13-70.

PERGHER, Eduardo Gottens. A organização do trabalho pedagógico e a formação para o trabalho no Instituto de Educação Josué de Castro. *In*: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublewski (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 107-134.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola Comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes sociais**. Tradução de Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

REGNER, Anna Carolina Krebs Pereira Regner. Feyerabend e o pluralismo metodológico. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, v.13,n. 3: p.231-247, dez.1996.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RITTER, Janete; GREIN, Maria Izabel; SOLDA, Maristela. A questão do trabalho na Escola Itinerante. *In*: SAPELI, Marlene Lúcia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de. ;CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre Complexos de Estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 19-66.

RODRIGUEZ, Margarita Victória. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014, p. 131-152.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n.34, p. 94-103, jan/abr., 2007.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Práxis, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. *In*: Colóquio de Epistemologia da Educação Física- Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória 5., 2010, Maceió. **Anais...** Alagoas: SOAC-CBCE 2010. p. 1-17

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Núbia Aparecida S. **Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do campo na Universidade de Brasília**. xvi, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: autores associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCALCON Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

\_\_\_\_\_. O Pragmatismo e a profissionalização do professor. In: BORGES, Liliam Faria Porto; MAZZUCO, Neiva Gallina (org.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 193-216.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. Investimento em capital humano. In: SCHULTZ, Theodore W. **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p. 31-52.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Jadilson Lourenço da. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política, sociedade). Pontífica Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SILVA, Alcir Horácio da. Organização do Trabalho Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke *et al.* (org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo: concepção, financiamento, projeto político pedagógico, organização do trabalho pedagógico, currículo**. 1.ed. Salvador: UFBA, 2010, p. 151-180.

SILVA, Anderson Jésus da. Aproximações da Educação científica com orientação CTS e Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino da Química. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2018.

SKINNER, Frederic. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. In: SKINNER, Frederic **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Herder. 1972, p. 52-74.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados construídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. Tese (Doutorado em Educação; Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo**: Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréia Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. *In*: OLIVEIRA, Andrade Dalila; VIEIRA, Fraga Lívia. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 19-41.

SOUZA, Angélica Gonçalves. **Cultivo da poaia na região do assentamento Antônio Conselheiro**: buscando na história uma opção de agricultura. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. 1 ed. Tubarão: Copiart, 2016, p. 133-157.

SOUZA, Angélica Gonçalves; BRICK, Elizando Maurício. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra/MT: reflexões sobre uma prática de Educação do Campo inspirada na perspectiva freiriana. *In*: MOLINA, Mônica Castagna *et al.* (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar - Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 26-76.

STÉDILE, João Pedro. Questão agrária. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 639-644.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Morata, 1987.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004, p. 09-61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

THIESEN, Juares da Silva; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. O lugar do currículo na/da Educação do Campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 21, n. 45, p. 13-28, jun. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/330>. Acesso em: 03 mar. 2017.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a Liberdade. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2006

\_\_\_\_\_. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. 3 ed. São Paulo: EDUFAL – Instituto Lucács, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNB. **Projeto Metodológico – PROMET**. Licenciatura em Educação do Campo. 2016.

UNB. Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade UnB Planaltina, 2009. Disponível em:

<[http://backfupunb.esy.es/images/stories/media/Ensino/Educao\\_do\\_campo/LEdoC\\_-\\_PPP.pdf](http://backfupunb.esy.es/images/stories/media/Ensino/Educao_do_campo/LEdoC_-_PPP.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2017.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: ED UTFPR, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VEIGA, Ilma Passos. Desenvolvimento profissional docente da Educação Superior: um processo evolutivo e compartilhado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; SILVA, Edileuza Fernandes da; MACHADO, Liliane Campos (Org). **Docência, Currículo e Avaliação**: territórios referenciais para a formação docente. Curitiba: CRV, 2017, p. 35- 51.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e Movimento Social**: a experiência em curso no campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 79-107.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, p. 07-47, jun. 2001.

VIEIRA, Thaile Cristina Lopes. A Forma Escolar e a Auto-organização dos Estudantes: potencialidades e contradições para o MST. In: SAPELI, Lucia Siebert; GEHRKE, Marcos; MARIANO, Alessandro. (org.). **Vozes da Resistência II**. 1ed. Guarapuava-PR: Unicentro, 2016, p. 152-218.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZEICHNER, Kenneth . Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDJ, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (org.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 29, n. 103, p. 535-554, Ago. 2008.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você poderia falar um pouco sobre a função que você exerce na Escola Estadual Ernesto Che Guevara?
2. Você tem alguma relação com o trabalho no campo? Comente.
3. O que motivou você a iniciar a carreira em docência?
4. Quais são os fatos que mais te marcaram nas memórias relacionadas à Licenciatura em Educação do Campo?
5. Você teve alguma experiência de liderança antes da licenciatura? Se sim, comente.
6. Houve alguma transformação humana que você atribui à sua participação na LEDOC ou na especialização?
7. Fale um pouco mais sobre o trabalho por área do conhecimento na escola.
8. Como ocorre o planejamento?
9. Quais são os espaços educativos e momentos em que a educação acontece na Escola?
10. Quais situações a Escola prioriza para fomentar a aprendizagem dos alunos?
11. Como você vê as relações sociais no interior da escola (professores, coordenação, direção, estudantes...)?
12. Quais as suas impressões sobre a formação recebida da Licenciatura em Educação do Campo e na Especialização?
13. Que ações você realizou na Escola que considera que foi significativo e que reflete a influência da especialização da licenciatura no que você tem feito?
14. Relate sobre as experiências com temas geradores.
15. De onde veio esta proposta de trabalhar com temas geradores?
16. Fale sobre o trabalho com a juventude para fortalecer a permanência no campo (auto-organização).
17. Você atribui às ações de transformação da forma escolar a outros espaços formativos que você participou? Comente.
18. Fale sobre a contribuição da Universidade, principalmente da LEDoC à prática na escola.
19. Você implementou na OTP alguma coisa que influenciou na sua formação?
20. A Escola ainda trabalha com a perspectiva metodológica dos Temas Geradores?
21. Como você acha que os estudantes, os professores, a comunidade veem a perspectiva assumida pela gestão?
22. Quais os desafios para implementar na escola os princípios da educação do campo?

23. Relate sobre os critérios de seleção e planejamento dos conteúdos, objetivos e avaliação.
24. Atualmente, como os conteúdos, os objetivos são abordados pela equipe docente da Escola?
25. Você avalia que os objetivos e conteúdos que vêm da SEDUC se aproximam da realidade local? Comente.
26. Em quais momentos acontecem a avaliação da aprendizagem dos estudantes?
27. Os estudantes se engajam em alguma forma de trabalho que sejam educativos?

## APÊNDICE B – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA

Neste apêndice, intencionamos apresentar o percurso metodológico percorrido, desde o levantamento dos *pré-indicadores*, a organização dos *indicadores*, até a sistematização dos *núcleos de significação*. O enfoque dado é para as zonas de sentidos das egressas (sentidos e significados) que desvelam a maneira como eles internalizaram as possibilidades de transformação da forma escolar a partir da formação inicial e continuada. As visitas ao local de pesquisa e a vivência do cotidiano escolar permitiram-nos identificar vivências importantes realizadas pela escola Ernesto Che Guevara. Tais experiências sinalizam indícios de transformação da forma escolar por meio de uma postura contra-hegemônica e militante, por parte dos educadores, da equipe gestora e demais membros da comunidade escolar.

Para fins de organização da exposição da pesquisa, sistematizamos os pré-indicadores quatro núcleos de significação: no primeiro voltado para os fatores que influenciam na formação docente e na transformação da forma escolar identificamos 24 pré-indicadores. No segundo núcleo, voltado para significações relacionadas à transformação da forma escolar considerando as relações sociais na Escola do Campo identificamos 25 pré indicadores. O terceiro núcleo, direcionado para desafios enfrentados pelos egressos em promover mudanças no modo de produção do conhecimento constatamos 48 pré-indicadores e, por fim, o último núcleo voltado para a formação para a emancipação humana e justiça social identificamos 17 pré-indicadores.

Quadro 6 – Número de indicadores por núcleo de significação

Núcleos de Significação	Nº de indicadores
Núcleo 1 – Fatores que influenciam na formação docente e na transformação da forma escolar	03
Os desafios enfrentados pelas egressas em promover mudanças nas relações sociais na escola	04
Desafios enfrentados pelas egressas em promover mudanças no modo de produção do conhecimento	06
Formação para a emancipação humana e justiça social	03

Fonte: elaboração própria do autor, 2018.

Inspiramo-nos na proposição de Santos (2012, p. 136) acerca do trabalho do pesquisador em nomear os trechos destacados (pré-indicadores) compondo uma “unidade de análise reduzida”, que são os indicadores. A aglutinação desses indicadores, que constitui a etapa posterior, foi realizada pelo critério de semelhança, similaridade e complementaridade

entre o conteúdo das falas destacadas nos pré-indicadores, e, além disso, buscamos reunir trechos que revelam contraposição.

### Núcleo de Significação 1 - Fatores que influenciam na formação docente e na transformação da forma escolar

Quadro 7 – Organização dos pré-indicadores em indicadores – N.S. 1

	Pré-indicadores	Indicadores
Ângela	Então essa <b>minha relação com o movimento</b> social foi a base de tudo. A gente <b>não deve só a terra para o movimento MST</b> , a gente deve a nossa <b>mudança de concepção de pessoa</b> , concepção de <b>formação humana</b> , do que a gente era, dos direitos que a gente achava que tinha para os direitos que a gente sabe que tem.	A contribuição dos movimentos sociais e da comunidade na formação docente e na forma escolar
Angélica	Nós fomos para graduação, para licenciatura em educação do campo, por indicação do MST. O movimento escreveu uma carta dizendo que a gente faz parte de uma organização para que pudéssemos fazer o vestibular. Então <b>devo bastante ao MST no sentido de ter essa graduação e especialização</b> , por estar trabalhando numa Escola do Campo.	
Reginaldo – Servidor	O diferencial da nossa escola, eu acho, é que <b>a maior parte das pessoas que foram assentadas elas se concentram mais na área que compete a Ernesto Che Guevara</b> . As <b>pessoas tiveram formação de luta</b> um pouco maior do que as pessoas que compraram seus sítios e se instalaram aqui depois.	Agentes que influenciam na prática realizada pela escola
Reginaldo –	<b>O que acontece hoje</b> aqui, que eu acredito que é bom, é <b>reflexo de toda essa história</b> . As pessoas que viveram esse <b>processo de luta, de conscientização</b> , nós <b>abraçamos a causa da escola</b> . Nós queremos <b>ocupar a escola</b> e queremos nos fazer presente e esse é o diferencial, <b>o forte vínculo com as lutas da comunidade</b> .	
Rosana – Professor	<b>Lutar pela permanência do sujeito no campo não é algo que vem somente da licenciatura, mas a comunidade</b> também tem esses anseios. Isso <b>veio muito forte da comunidade</b> . Isso já vem dos nossos antepassados. A minha família foi assentada. Minha mãe, meus avós, meus tios, minhas tias. Então a gente <b>sempre procurou cultivar isso</b> . Nós <b>saímos, estudamos e voltamos e queremos ficar</b> .	
Andressa	<b>A comunidade desde o início já contribuiu com a escola na escolha do nome</b> . Desde o início já colocamos este nome, enfrentando até membros da comunidade, porque nem todos eram a favor, também a SEDUC, o SEMEC... já começou ai, na questão do nome. Outra sugestão que veio da comunidade foi a <b>realização do primeiro festival de quadrilha da escola</b> foi uma discussão que veio da comunidade	
Soraya	O <b>interclasse foi uma proposta dos alunos</b> que foi acatada pela escola. No interclasse os pais podem vir assistir. A proposta do interclasse surgiu dos alunos. A gestão da escola é sempre aberta a discutir (...) Foi algo que não veio da direção, mas da comunidade escolar, dos estudantes.	
Angélica	Eu acho assim o educador... quando a gente fala do educador no sentido do campo quero dizer que a <b>gente tem que estar conhecendo a realidade de nossos alunos</b> . Então acho que só um educador que se diz educador de coração mesmo vai <b>procurar conhecer a realidade dos educandos</b> , conhecer da família deles, as necessidades deles.	O sentido do ser educador construído na vinculação à vida no campo
Professora Rosana	A maneira de lidar com os alunos é diferente, em relação ao tipo de pessoa, de sujeito, há um trabalho na questão crítica, política, sem opressão e já em outras escolas é mais na questão de formação visando o mercado de trabalho, a formação de uma pessoa que vai estudar para sair do campo. Essa é a diferença.	
Ricardo Estudante	Nossa escola é diferente porque ela foi construída em cima de uma luta. Ela se <b>preocupa de verdade com cada um de seus alunos</b> que estuda aqui. Você não vai encontrar nenhum profissional que não saiba o nome de cada um dos alunos. Todo mundo se conhece muito, <b>uma relação mais afetiva, de carinho, de amizade</b> . Isso é bom porque isso influencia em todo o conjunto (...) Eles são profissionais que quando chegam na escola <b>sentam com você, te dão um conselho</b> , são pessoas que estão <b>realmente preocupadas com seu bem estar</b> e querem o seu melhor.	
Angélica	Então <b>a minha vida de docente foi toda na escola do Campo</b> , não só docente, mas a minha vida pessoal profissional e pessoal foi praticamente toda no campo. Também as minhas conquistas de graduação e a minha especialização.	

Continua na página seguinte

		Continuação da página anterior	
	<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>	
Angélica	Na prática como coordenadora percebo que <b>há elementos que vem da LEdoC e há contribuições dos movimentos sociais, da formação da SEDUC...</b> todos os momentos são formativos e a gente tem que aproveitar o máximo estas oportunidades.	A influência da formação na LEdoC à organização do trabalho pedagógico.	
Ângela	Eu acho que a LEdoC foi fundamental para minha prática na gestão e na direção. A <b>Licenciatura em Educação do Campo foi muito importante</b> nessa questão de <b>promover processos formativos na escola.</b>		
Ângela	<b>A LEdoC ajuda muito a melhorar nossa prática</b> , seja na direção, seja na sala de aula, seja nos processos com a comunidade. Eu acho que isso aí é muito importante: <b>o modo como a gente vai tratar com os governos, reivindicar nossos direitos</b> , mas também das leis que nos amparam né da forma como foi instituído isso enquanto lei.		
Angélica	Esse <b>processo formativo influencia nas decisões</b> que eu tomo <b>no aspecto profissional</b> , com certeza. 100% das situações a gente tomava de decisões no coletivo. Nós fomos formadas assim. A Ângela e eu sempre conversamos bastante sobre a importância dessa questão das decisões coletivas que vieram muito presentes em nosso processos de formação.		
Ângela	Na licenciatura eu participei e tive contato muito direto com os professores, com a coordenação e com todo mundo que trabalhou com a gente sempre. Eles nos <b>trataram na horizontal, por igual</b> . Nessa troca de conhecimento <b>nunca foi assim como se os docentes da LEdoC estivessem acima da gente</b> . Nós éramos incentivados a construir, trocar conhecimento, construir uma coisa nova. Nisso eu aprendi muito. Eu sempre procurei passar isso para nós, para as pessoas que estão junto comigo, minha equipe e também para nossos alunos.		
Ângela	<b>A formação que recebi na LEdoC é uma base para as ações realizo na escola.</b> Na Licenciatura em Educação do Campo a gente trabalhou muito isso, eu aprendi que a gente, antes de qualquer coisa, tem que <b>trabalhar a formação humana do professor</b> . Então quanto mais a gente conhecer, a gente participa com mais clareza, a gente atua com mais qualidade e pode intervir nas discussões da Educação do Campo.		
Reginaldo	A <b>Licenciatura em Educação do Campo favoreceu e fortaleceu mais o nosso desenvolvimento</b> . Ajudou demais porque tem a Rosana, a Angélica e a Ângela que fizeram a licenciatura, voltaram e <b>estão aplicando o que aprenderam e isso fortalece muito o nosso universo escolar</b> .		
Andressa	Depois que a Ângela, Rosana e Angélica foram e retornaram para a escola, a <b>escola já caminhava em uma direção diferente</b> , com as <b>lutas da comunidade</b> , mas <b>com o retorno delas parece que teve um avanço ainda mais</b> . Elas contribuíram muito na gestão. Por exemplo, hoje está acontecendo o 1º encontro da juventude camponesa e esta proposta é reflexo da atuação da gestão na escola. Está sendo trabalhado toda uma questão da identidade dos jovens no campo e esse encontro é um reflexo disso, <b>elas foram e buscaram trazer coisas que contribuissem ainda mais com os alunos</b> .		
Ângela	Algo que me marcou foi a questão de <b>trabalhar por área de conhecimento</b> , que eu acho que foi onde eu aprendi muito nessa questão do trabalhar coletivamente. Vou procurar sempre discutir e <b>encaminhar as coisas coletivamente</b> eu aprendi isso na licenciatura, essa questão de contribuir nos processos coletivos, né na construção do PPP.		
Ângela	Vários momentos a gente recorre ao que aprendemos na universidade no trabalho com a escola e a comunidade. Então lá na licenciatura a gente <b>trabalhou muito essa questão da formação sempre nesse viés de relacionar o conteúdo à prática social</b> , seja na gestão ou na sala de aula. Sempre <b>articulando com a realidade dos alunos</b> . Valorizar esse conhecimento que já existe e aprimorar ele com os conhecimentos científicos.		
Angélica	Além dos aspectos relacionados aos blocos pedagógicos, o que a gente estuda na LEdoC <b>são conteúdos bastante relevantes</b> e que vem ao encontro com a <b>questão da vivência na Educação do Campo</b> . A gente não estudava por estudar, tudo fazia um sentido para a comunidade. Principalmente quando a gente vinha para o tempo comunidade com os trabalhos a serem realizados.		
Ângela	Nós tínhamos muito fortemente esta concepção de que <b>a escola deve se relacionar com a vida</b> , mas faltava relacionar a uma metodologia, algo mais real e palpável para os professores. Foi a partir da especialização que a Angélica participou e eu acompanhei <b>pudemos perceber uma metodologia do curso que poderia atender às nossas necessidades</b> .		
Angélica	O que mais me marcou na LEdoC foi a organização pedagógica, a <b>organicidade da licenciatura me marcou bastante</b> . A questão de disciplinas de conteúdos também, mas a organização, a organicidade é uma coisa que me marcou bastante. <b>As responsabilidades que a gente tinha</b> na época, por exemplo, eu fui a primeira coordenadora da nossa turma da licenciatura.		

Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2018.

## Núcleo de Significação 2 -Os desafios enfrentados pelos egressos em promover mudanças nas relações sociais na escola

Quadro 8 – Organização dos pré-indicadores em indicadores – N.S. 2

	<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
Ângela	(Sobre as relações sociais na escola) Eu sempre procuro <b>fazer junto</b> . Desde quando eu entrei na direção da escola eu nunca quis impor minha opinião como uma coisa que estivesse acima do coletivo.	O trabalho coletivo como um princípio da gestão
Angélica	Quando a gente fala do <b>diálogo é também a questão das decisões</b> . Nós, enquanto gestão, <b>nunca decidimos sem estarem todos os professores</b> . Então tudo o que a gente vai fazer tem que estar todos não só os professores, mas os profissionais da educação. A gente sempre fala que <b>se a gente acertar, a gente acerta juntos, se agente errar, a gente erra juntos</b> .	
Ricardo Estudante	É uma escola bem aberta para o diálogo, uma escola onde eles atendem e buscam sempre atender as necessidades dos alunos que estão aqui.	
Ângela	Mas eu sempre tentei me colocar no igual. A gente tem que <b>se respeitar no espaço de trabalho</b> . Temos as regras que a gente tem que cumprir uma delas é que a gente é responsável por aquilo que a gente faz e que a gente tem que fazer deve ser tudo discutido e encaminhado no coletivo. <b>O coletivo define o que deve ser feito</b> . Então não é a minha opinião pessoal que vai prevalecer	
Ângela	Eu acho que isso foi o que eu mais me empenhei. Procurei <b>colocar essa questão do respeito de um para com o outro</b> e que <b>todo mundo é responsável</b> pelas questões na escola. Cada um tinha que assumir seu papel e contribuir para que as coisas mudassem na escola.	
Angélica	E esse <b>trabalho coletivo é feito nas decisões coletivas</b> e nas oportunidades que a gente tem que favorecer o trabalho dos nossos professores.	
Ângela	Acho que o que a nossa gestão mudou escola foi possibilidade das <b>pessoas participaram efetivamente</b> . Eu acho que eu não fiz sozinha tudo que aconteceu na escola, mas eu sempre procurei <b>oportunizar para que as pessoas participassem</b> , para que elas se sentir-se à vontade para contribuir e se sentissem responsáveis pelo processo de aprendizagem.	O fomento à participação dos segmentos da escola
Ângela	Uma das coisas que eu mais busquei incentivar, sobre o protagonismo dos diferentes integrantes da vida escolar, é de que <b>as pessoas pudessem começar a participar</b> mais, a surgir ideias e não terem medo de dar uma ideia de fazer algo ou dizer “podemos fazer assim” né e tal	
Angélica	(Sobre o trabalho coletivo) <b>a gente só consegue fazer se todos estiverem trabalhando juntos</b> , eu sozinha, nessa função de coordenação, não consigo desenvolver o trabalho, tem que ser com os professores, com apoio à gestão que a gente trabalha bem.	
Continua na página seguinte		

Continuação da página anterior		
	Pré-indicadores	Indicadores
Angélica	Essa perspectiva dos <b>jovens de sair do campo é algo que preocupa</b> , nós não tiramos essa razão deles né de achar “eu não vejo perspectiva então eu vou para a cidade”. <b>Queremos mostrar para eles</b> , através dessa questão do encontro da Juventude, <b>que eles podem ficar no campo</b> e que eles conseguem sair para estudar e conseguem dar um retorno para comunidade. Porque no campo a gente tem essa questão da cultura também a gente tem os momentos de lazer...	A auto-organização dos estudantes
Angélica	Na organização do <b>encontro da juventude da escola</b> a proposta é que <b>os estudantes coordenem</b> os momentos, <b>não só os momentos durante o evento, mas os que antecedem</b> . Eles já estão organizados nos grupos e precisam ver o que cada coisa pesa, ou seja se ele está na infraestrutura ele tem que pensar o que vai ter que correr atrás. Eles tem que ter essa responsabilidade. Se estão no grupo da divulgação têm que saber como irão divulgar o evento. <b>A ideia é que sejam protagonistas</b> e é para isso que a gente quer contribuir.	
Angélica	Estamos organizando o encontro da juventude camponesa com a ideia de criar uma <b>maior interação entre os estudantes</b> das escolas do campo da região e que eles possam estar conversando, dialogando e a partir daí eles possam <b>realizar outras articulações a partir da auto-organização</b> . Mas isso nós estamos iniciando agora e acreditamos que a partir do encontro outras portas se abrirão e que eles conseguirão entender essa questão da auto-organização, perceber que não precisa só da gente propor as atividades, mas <b>os estudantes podem propor e realizar essas propostas</b> .	
Ángela	Mas a gente pensou assim: vamos fazer um encontro de formação, de <b>auto-organização dos Estudantes</b> porque nesse momento, com essa questão do ensino médio, <b>é fundamental o protagonismo deles no sentido de participar</b> , porque quem que vai tomar as decisões daqui a pouco são eles, isso influencia diretamente na vida deles, na nossa, mas também na vida deles por isso eles tem que participar, tem que se organizar.	
Soraya	A primeira vez na minha vida que eu <b>participo de um encontro onde eu faço parte da organização</b> . Eu estou desde o começo ajudando a preparar e eu apresento o encontro de primeira para o pessoal que chega. Eu fiquei muito agradecida, <b>é uma experiência que eu vou levar para a minha vida</b> (...) a gente nunca vai esquecer o primeiro encontro das escolas do campo, da juventude camponesa da escola Ernesto Che Guevara, onde <b>deram oportunidade de a gente participar da construção do encontro</b> , desde arrumar comida, divulgar, estudar para saber como a gente vai fotografar, fazer o memorial para a gente não esquecer o que aconteceu, participar das oficinas e fazer relatórios e estar inteirado de cada atividade em cada etapa para chegar ao dia da realização do encontro. Faz mais ou menos um mês e meio que a gente está participando.	
Andressa	E isso <b>mudou o comportamento de muitos aqui</b> , o pessoal da organização, <b>alguns não tinham um comportamento em relação à escola não muito bom</b> . Mas a partir do momento que estiveram na organização do evento, se colocaram na perspectiva do coletivo. Essa pessoa se transformou de uma forma incrível, hoje você vê este aluno como <b>uma pessoa que você pode contar</b> para vários eventos na escola, para contribuir com a escola de várias maneiras, então isso foi gratificante e eu fiquei muito feliz em relação a alguns que foram 100%. <b>O trabalho transformou os estudantes</b> de uma maneira surpreendente. <b>Transformou eles em pessoas diferentes, melhores</b> , que creio que daqui para frente vai ser interessante contar com eles aqui na escola	
Angélica	Tem também <b>o embelezamento do parque escolar</b> . Esta ação faz parte da formação do PEFE. <b>Os profissionais de apoio e os técnicos</b> na formação têm como tema <b>o trabalho como princípio educativo</b> então eles, no primeiro semestre, propuseram <b>o embelezamento da escola</b> junto com os alunos do período da manhã. Quem esteve diretamente envolvido nesta ação foi o pessoal de formação, do apoio administrativo e os técnicos administrativos. Nesse processo de embelezamento da escola com <b>os alunos do 1º ao 5º ano têm realizado intervenções para o embelezamento que tá em processo</b> .	O trabalho como princípio educativo
Angélica	(Sobre o trabalho como princípio educativo) algumas turmas acabam desenvolvendo isso. Tem <b>o trabalho na horta que é realizado pela sala da educação de jovens e adultos</b> que ele trabalha à noite. É um professor da comunidade, de luta, bastante participativo.	
Angélica	O professor da EJA está desenvolvendo com os alunos a questão do treino de esporte. Ele traz esses alunos para questão das <b>práticas agrícolas, práticas agroecológicas</b> . Para eles terem esse contato e a proposta é que <b>o que é realizado na escola eles possam desenvolver também na comunidade</b> , nos lotes.	

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior		
	Pré-indicadores	Indicadores
Ângela	Tem um de nossos professores que fala que o problema no <b>trabalho coletivo é que não dá para fazer sozinho</b> , então acho que isso é importante: você se desafiar a <b>aceitar a opinião do outro</b> e, mais do que isso, você se policiar no sentido de <b>não querer só que a sua ideia prevaleça</b> . Aquilo que você pensa que é seja certo mas que pode não ser.	Os desafios ao trabalho da gestão
Ângela	<b>O trabalho coletivo é uma das questões mais difíceis né</b> , talvez seja uma das nossas dificuldades maiores: implementar essa questão do currículo por área do conhecimento, porque nós temos algumas áreas como os professores da área da linguagem que tem um diálogo maior entre os professores no planejamento. Eles fazem coisas boas, mas tem outras áreas do conhecimento que ainda não conseguem fazer esse diálogo e tal. <b>As maiores dificuldades estão nos que não estão com a gente há muito tempo.</b>	
Ângela	Na escola há muito esse <b>rodízio de professores e esta descontinuidade</b> afeta muito o processo de formação. Esta é uma questão que entrava o trabalho por área do conhecimento. É um desafio para a gente.	
Ângela	Muitas pessoas <b>não têm essa formação para trabalhar junto</b> , para desenvolver junto, porque essa é uma coisa que eu já trago do movimento social e da minha formação na graduação, mas tem pessoas que não tiveram essa formação. A gente também não pode cobrar deles tanto isso.	
Angélica	(...) Mas a gente vê que <b>tem uma barreira ao planejamento coletivo. Não é fácil você trabalhar coletivamente</b> , não tem como você trabalhar coletivo sozinho, tem que ter outras pessoas. Há ainda esta <b>dificuldade de sentar junto</b> . A gente ainda tem uns que não conseguem. Nem que levem 10 anos a gente um dia vai conseguir trabalhar assim.	
Angélica	Há também outras <b>professoras que são formadas por disciplina</b> e alguns, mesmo formado por disciplina, que querem trabalhar no coletivo, quem é formado por disciplina, mas quer trabalhar assim, aí conseguem desenvolver um bom trabalho. Mas tem <b>aqueles que são formados por disciplina que acham que trabalhar sozinho é bem melhor</b> , que estar sozinho é mais tranquilo. Há contradições, estamos na escola do campo, mas em todo lugar tem pessoas que pensam diferente. Além de terem sido <b>formados por uma única disciplina</b> também foram <b>formados fora da perspectiva da educação do campo.</b>	
Angélica	A intenção é que o <b>planejamento seja todo coletivo</b> . A gente sabe que <b>não é fácil</b> , tem os desafios: <b>têm as horas-atividades; tem professor que não trabalha só na escola...</b> Este ano a gente conseguiu desenvolver essa experiência dentro do PEFE, que é o projeto de formação dos educadores.	

Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2018.

### Núcleo de Significação 3 - Desafios enfrentados pelos egressos em promover mudanças no modo de produção do conhecimento

Quadro 9 – Organização dos pré-indicadores em indicadores – N.S. 3

	Pré-indicadores	Indicadores
Ângela	Nós pretendemos <b>fortalecer a organização das aulas por área do conhecimento</b> (...) acho que isso tem avançado e foi através da Universidade, do curso da licenciatura em Educação do Campo e também da especialização, na Universidade, que conseguimos avançar bastante nesse sentido.	A formação por área do conhecimento como possibilidade de organização curricular
Angélica	Eu estava nas séries iniciais então eu tentava trabalhar por área do conhecimento, por bloco, com as crianças da unicodência, que não é um desafio tão grande porque só você é o docente da turma, era só eu aí eu tentava trabalhar assim para ver um resultado diferente. <b>Essa questão de trabalhar por área do conhecimento</b> a gente vê que <b>tem um sentido, uma continuidade</b> . Não só disciplina isolada, cada uma na sua caixinha.	
Angélica	A minha proposta como coordenadora é <b>trabalhar essa questão das áreas do conhecimento</b> . E aí quando a gente consegue fazer esses planos de intervenção, que não é a todo momento que a gente consegue trabalhar. Quando o trabalho é realizado neste sentido a gente vê que o professor apresenta <b>um resultado bastante positivo</b> ao trabalhar por área do conhecimento (...) A gente vê que quando desenvolvem mesmo o trabalho por área do conhecimento <b>o resultado é muito gratificante</b> . O aluno consegue <b>acompanhar bem as aulas</b> ,	
Angélica	quando os diferentes professores chegam em sala eles já sabem sobre o que a aula irá tratar... então é isso aí eles conseguem entender que <b>cada um está tratando da mesma questão mas sobre pontos de vista diferentes</b> .	
Angélica	Nós estamos conseguindo realizar o trabalho por área do conhecimento através do <b>projeto de Formação</b> que é o PEFE. A proposta é trabalhar por área de conhecimento. <b>A gente consegue trabalhar a área de linguagem, área de ciências humanas e as ciências natureza e matemática</b> (juntos na verdade, embora tenha separado a área das ciências da natureza da matemática, a gente trabalha junto, pois são poucos professores de uma escola pequena, então a gente tem que trabalhar junto).	
Angélica	Então o que a nós estamos conseguindo fazer o trabalho por área do conhecimento? <b>Através de uma temática estudada e o que a criança traz de casa</b> a gente tentar fazer <b>um plano de intervenção</b> , onde o professor vai para sala tenta <b>trabalhar a temática por uns 15 dias</b> e trazer um resultado para formação, o que que eles conseguem realizar no trabalho por área e aí socializam. Primeiro eles <b>socializam o que vão trabalhar</b> , então os professores podem também <b>dar sugestões</b> do que mais acrescentar naquele plano da área.	
Angélica	A gente consegue trabalhar na escola a questão da formação dos estudantes por área conhecimento. <b>Dentro da área do conhecimento está bem presente a questão da interdisciplinaridade</b> , para que o aluno ver sentido no que ele está estudando; tem também <b>a avaliação por área do conhecimento</b> a partir do simulado e a questão da auto-organização dos estudantes.	
Angélica	Para o próximo ano a proposta é que o nosso <b>horário de aula seja organizado por área do conhecimento</b> para que em um mesmo dia os <b>professores possam se reunir e planejar por área de conhecimento</b> . Por exemplo, enquanto o grupo de ciências humanas está dando aula, o grupo da área de linguagem está planejando.	
Angélica	A gente vai fazer um esforço para o ano seguinte, a gente <b>organizar a distribuição do horário por área do conhecimento</b> . Os professores afirmam que “Só a partir do momento que a gente organizar o horário de aula, por área do conhecimento, a gente, de fato, vai conseguir desenvolver o trabalho nesta perspectiva das áreas. Nosso horário está assim: uma hora está com língua portuguesa, outra hora ele tá com matemática, né então ele tem essa ideia por área aí o aluno consegue compreender um pouco mais.	
Angélica	Há desafios neste sentido também, alguns <b>professores que atendem nossa escola, trabalham também em outras escolas na cidade</b> . <b>O professor tem vínculo com outros coletivos</b> que não somente o da escola.	

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior		
	Pré-indicadores	Indicadores
Angélica	Sobre <b>o trabalho com temas geradores</b> , a gente conseguiu desenvolver durante dois bimestres. Em um bimestre a gente partiu de um <b>trabalho de planejamento coletivo</b> , no qual nos reuníamos toda semana. A gente conseguiu reunir, nós três, e aí no bimestre seguinte conseguimos desenvolver, na sala de aula, essa proposta de <b>temas geradores por área de conhecimento</b> . Durante essa experiência a gente conseguiu até estar com duas professoras ao mesmo tempo em sala. Em alguns momentos a gente estava com dois professores que é uma experiência que trouxemos da licenciatura em educação do Campo.	Os temas geradores como possibilitadores do trabalho por área do conhecimento
Angélica	A <b>proposta de trabalhar com temas geradores</b> veio na especialização. Quando nós fomos para especialização e vimos que a forma de organização, da especialização, era por área do conhecimento... <b>Há um tempo a gente vem querendo desenvolver um trabalho dentro da escola, de uma forma diferente</b> . Quando nós vimos essa proposta de temas geradores, na perspectiva de Paulo Freire, nós entendemos que era isso que nós queríamos, ou seja, <b>nós tínhamos a concepção, mas não sabíamos a metodologia</b> para realizar esse trabalho por área do conhecimento e conseguimos isso, por meio do tema gerador	
Angélica	Percebemos que para um <b>trabalho com os temas geradores</b> nós precisaríamos <b>ouvir as pessoas</b> , nos <b>vários momentos da vida comunitária</b> , nas reuniões na escola, nas feiras, na comunidade, nas igrejas, nos bares. Aí a gente <b>colhia montante de falas</b> , e a gente colhia as <b>que eram recorrentes</b> . O que está sendo mais recorrente. E aí na avaliação dessas falas a gente entendeu o que seria a <b>fala mais significativa</b> . E fala mais recorrente na comunidade e a partir daí que os <b>professores das áreas do conhecimento se reuniram</b> para <b>sistematizar</b> o que deverá ser trabalhado.	
Angélica	A gente desenvolveu um trabalho com os temas geradores no primeiro semestre, com os professores de área do conhecimento, e aí <b>a gente percebe os desafios</b> , nós sabemos que não é fácil, acontecem várias outras coisas... <b>e a gente no primeiro ano na coordenação vai aprendendo</b> , a gente elenca várias coisas para serem feitas e vai chegando o final do ano e vê que muitas delas ficam pendentes, que não conseguimos, de fato, realizar tudo o que estávamos prevendo.	Desafios ao trabalho com temas geradores
Angélica	Outro desafio enfrentado é o fato de sermos <b>uma escola com poucos professores efetivos</b> . <b>Alguns professores são interinos</b> , são contratados e, por isso, há uma <b>rotatividade muito grande</b> , por conta do fluxo acaba não sendo o mesmo professor do ano seguinte. Isso gera empecilhos na hora de desenvolver o trabalho.	
Angélica	<b>Os professores também veem sentido no trabalho realizado pelo coletivo escolar</b> , mas ainda nessa questão percebemos que <b>há um receio por parte de alguns no sentido de se envolverem</b> mais de se reunir por área do conhecimento. Essa questão de <b>trabalhar com tema gerador de requer tempo significativo</b> , bem mais do que ele faz no planejamento dele individual. Requer momentos na escola para preparar. A gente não conseguiu ainda firmar esta proposta.	
Ângela	Na minha concepção há <b>outros espaços formativos</b> , além da sala de aula. Isso que a gente vem trabalhando desde quando entrei na direção da escola. A gente tem procurado trabalhar isso com os profissionais. E eu acho que a gente teve um êxito nestes cinco anos neste sentido, a gente conseguiu fazer isso.	Diferentes espaços formativos para os estudantes
Ângela	Mas temos avançado nessa questão de que os espaços, <b>todos os espaços tem que ter uma intencionalidade da formação</b> . Esse é um princípio básico: todos os espaços tem que ser formativos, não só aquele lá da sala de aula. Na minha concepção eles <b>aprendem muito mais</b> quando eles saem da sala de aula, <b>quando vão fazer a prática</b> .	
Ângela	Outro momento educativo foi a visita para <b>conhecer a realidade da Aldeia</b> , conhecer a cultura dos índios da aldeia em um <b>intercâmbio que fizemos</b> . Foi muito rico para eles. Acredito que eles <b>aprendem mais muito nesse processo</b> .	

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior			
	<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>	
Angélica	Eu avalio que os <b>processos educativos acontecem em todos os momentos</b> , em sala de aula, mas também quando a gente propõe algumas <b>atividades diversificadas dentro da escola</b> , mas fora da sala de aula. Quando a gente resolve fazer algumas <b>visitas em outras comunidades</b> (o intercâmbio, por exemplo) a gente avalia bastante positivo.	Diferentes espaços formativos para os estudantes	
Angélica	Este mês nós fizemos um <b>intercâmbio numa aldeia</b> . Foram os alunos do ensino médio e a gente achou muito positivo, bastante gratificante. Quando a gente faz esses intercâmbios a gente reconhece que <b>o trabalho em sala de aula é necessário</b> , mas a gente tem que <b>mostrar locais diferentes onde a aprendizagem acontece</b> para os meninos.		
Angélica	Uma <b>Feira do Conhecimento</b> . O tempo que eu estou na escola, cinco anos nunca teve esta ação. Então desde o início do ano eu fiz um roteiro registrando o que eu achava que era importante. Conversando com a Ângela, diretora da escola, sobre a ideia de desenvolver essa Feira do Conhecimento. Nossos <b>alunos superaram nossas expectativas</b> . Foram trabalhos ótimos: maquete da nossa escola entre outros... então ele se envolveram bastante. Foi uma <b>ação bem multidisciplinar</b> .		
Angélica	A gente teve há uns dois meses <b>a questão da reforma do ensino médio</b> e nós vimos que nossos alunos ficaram bem envolvidos quando nós professores trabalhamos com eles sobre o que seria essa questão da reforma do ensino médio. Após os estudos <b>nós viemos para cidade num Manifesto</b> . Os <b>estudantes vieram e participaram ativamente do protesto</b> . Eles foram bem vistos porque participaram ativamente, com poesias, panfletando, mostrando cartazes de protesto, faixas etc. (eu acho que uma das únicas escolas).		
Ângela	Penso que eles <b>aprenderam muito mais lá na manifestação do que estudando a soma do quadrado dos catetos...</b> Eles aprendem as questões da luta, o processo de reivindicação...		
Angélica	Então assim, que além de estar dentro das quatro paredes, <b>quando a gente sai por essas atividades</b> , eu acredito que os estudantes aprendem muito mais. Eles <b>aprendem a questão social</b> . Nestas ações sociais que acontecem fora da escola eles se engajam e participam mesmo.		
Ângela	(sobre a compreensão de se utilizar diferentes espaços formativos)... É claro que tem muito o que se melhorar pois as pessoas são os <b>profissionais formados, são diferentes, têm formações diferentes</b> , então cada um tem um tempo e cada um tem uma compreensão. Como <b>a gente não tem um quadro fechado</b> de professores, ou seja que trabalha direto na mesma escola, tem que estar sempre mudando.		
Ângela	Desde quando entrei na direção da escola, trabalho isso com os profissionais da escola, com os professores no sentido de que o professor tem que <b>ter domínio dos conteúdos científicos</b> , daqueles que estão nos livros didáticos e que os alunos têm direito de compreender mas, além disso, tem essa <b>questão humana</b> , tem que ter essa <b>questão social</b> .		A seleção e organização dos conteúdos e o vínculo com a materialidade da vida
Ângela	A gente tem que possibilitar aos nossos alunos uma formação para que eles consigam fazer uma <b>leitura da sua realidade</b> , têm que receber instrumentos que contribuam para que ele consiga <b>modificar, melhorar sua vida</b> . Os conhecimentos tem que estar casados com o que <b>interessa para ele na vida</b> , e não pode estar desconectado com a vida.		
Angélica	É <b>reconhecendo a comunidade</b> que a gente começa a entender melhor o que esse aluno quer e precisa aprender. O que ele quer aprender porque a gente tem os <b>conteúdos a serem trabalhados, mas precisamos pensar de que forma a gente vai trabalhar</b> . Então essa questão que vem ao encontro da realidade dele para a gente trabalhar mesmo. É preciso ter clareza sobre qual o sentido dos conteúdos para a comunidade.		
Angélica	<b>Não é somente transmitir conteúdos</b> , aqueles conteúdos que vem daquela lista, mas <b>trabalhar eles de acordo com a realidade</b> . É isso que a gente sempre trabalhar na nossa escola, no trabalho na escola do Campo.		
Continua na página seguinte			

Continuação da página anterior		
	Pré-indicadores	Indicadores
Ângela	Este é o grande “Pulo do Gato”, quando a gente percebe formas para que o nosso aluno compreenda aqueles <b>conhecimentos que estão estruturados</b> nos livros didáticos e científicos as questões relacionadas tanto português quanto todas as áreas e disciplinas. Eles têm que estar a serviço para que o estudante possa <b>melhorar a vida e o cotidiano</b> dele. Tem que estar ligado intimamente com a realidade. Tem que fazer sentido o que ele está estudando e que ele perceba que pode utilizar isso para todos lugares onde for e para o que ele for fazer na vida, ou seja, se ele for ficar aqui no campo trabalhando ou se for virar um advogado ou outra profissão.	(Continuação do indicador anterior)  A seleção e organização dos conteúdos e o vínculo com a materialidade da vida
Ângela	No mais o conhecimento escolar deve fortalecer a questão da <b>formação do aluno enquanto pessoa</b> , enquanto ser cidadão do campo a identidade dele. Eu sempre digo que ele tem que ser formado, receber os instrumentos, as “as armas”, no bom sentido, ele tem que ser encher de conhecimento para que ele possa a partir dele poder possibilitar a formação de outras pessoas e a <b>melhoria do espaço</b> em que ele está, seja na sua casa, possibilitar a melhoria da sua vida da vida das demais pessoas.	
Angélica	A gente <b>tem os conteúdos que cada turma tem que aprender</b> , ou seja, <b>expectativas de aprendizagem</b> , e aí <b>vêm os objetivos de aprendizagem. Eles vêm prontos da Seduc</b> . Vem uma lista de objetivos. Por exemplo em língua portuguesa, do primeiro ano, vem lá 20 objetivos. Então durante o ano letivo o professor tem que contemplar aqueles 20 objetivos de língua portuguesa e eles são selecionados mas não tem uma ordem estabelecida. <b>A ordem quem define é o professor junto com a coordenação</b> . Para isso, o <b>professor faz uma avaliação diagnóstica</b> na turma para ver em que nível a turma está.	
Andressa	A gente <b>segue o que tem que ser seguido pelo governo</b> , mas a <b>gente tenta buscar caminhos diferentes</b> para ensinar os alunos <b>reelaborarem esses conteúdos</b> , sempre buscando <b>caminhos diferentes dentro da nossa realidade, sempre envolvendo a escola, a comunidade</b> escolar e todos que estão ao seu redor.	
Angélica	Os <b>objetivos são organizados pelo professor</b> , ele faz a organização de todos em todas as disciplinas e divide esses objetivos ao longo dos bimestres. Se tem 20 objetivos então divide 5 por bimestre. Assim é dividido os objetivos por bimestre.	
Angélica	<b>Os conteúdos e objetivos não se aproximam da realidade do campo. Ele é igual ao da cidade</b> . Veio com o nome diferente: objetivos de aprendizagem da escola do campo, mas ele é o mesmo da cidade. Uma vez eu questionei sobre isso e a informação que tive a partir do objetivo proposto o professor tem que trazer para sua realidade, você faz com que o seu conteúdo seja trabalhado de modo diferente, mas <b>o objetivo não vem com a particularidade da Educação do campo</b> .	A organização dos objetivos escolares
Angélica	Eu acredito que, <b>como a gente está na especificidade da Educação do Campo, os objetivos tinham que vir de acordo com a realidade do nosso educando ou que fossem elaborados pela própria escola</b> . Mas a proposta que veio é que devemos trazer para a realidade.	
Angélica/Angéli	<b>A questão da avaliação do aprendizado</b> deles, este ano, a gente propôs trabalhar dentro da sala de aula <b>com simulado</b> . Nós percebemos que os alunos que estão na cidade têm mais oportunidade de fazer algum cursinho pré-vestibular e como nós estamos numa escola do campo, que está alguns quilômetros, muitas vezes nem todos têm essa oportunidade. <b>Então a gente avaliou que o simulado também seria importante para formação...</b> se ele vai para uma universidade tem processo seletivo, se ele vai concorrer a um concurso tem processos seletivos.	
Angélica	As <b>avaliações foram por área do conhecimento</b> . Todos os professores tinham que organizar as <b>questões por área do conhecimento</b> . Juntou-se a área de linguagens, ciências humanas e ciências da natureza e matemática. (...) <b>Os estudantes sabiam que estavam sendo avaliados por área, e uma coisa ligava a outra</b> . Foi uma experiência de avaliação que tentamos com o Ensino Médio (Angélica).	
Angélica	(Sobre a avaliação) o professor avalia a questão da <b>participação do estudante</b> , em sala de aula. Não somente a participação no sentido de estar presente em sala de aula, mas a <b>participação no debate</b> .	A avaliação da aprendizagem
Angélica	Os estudantes são <b>avaliados durante os seminários</b> , quase todas as turmas, trabalham bastante seminários a questão deles pesquisarem... <b>Os professores trazem a questão da realidade dos estudantes</b> . Pedem para eles realizarem pesquisas, realizarem entrevistas na comunidade. Aí eles apresentaram em forma de seminário então a gente avalia. Os <b>seminários e a pesquisa são formas de avaliar muito boas</b> .	
Continua na página seguinte		

Continuação da página anterior		
	<b>Pré-indicadores</b>	<b>Indicadores</b>
Ângela	Sobre a <b>relação teoria-prática, não adianta você ficar lá só fazendo as teorias de Bhaskara</b> , por exemplo, e aprendendo as fórmulas e tal. Mas é <b>importante saber o que essa fórmula pode ajudar lá no dia-a-dia dos alunos</b> , na vida deles no próprio lote, com a sua família. <b>Os conteúdos escolares devem contribuir com família dos estudantes</b> , com seu pai lá na roça, ou seja como é que ele pode ajudar o aluno a contribuir com o trabalho de seus pais na roça, na lida com a terra	A relação teoria e prática na Escola Estadual Ernesto Che Guevara
Ângela	<b>Munir os estudantes de conhecimentos</b> para que eles não só atinjam os objetivos escolares, mas também possam <b>contribuir com a própria família</b> e consiga desenvolver e melhorar a vida, não só dele mas também do espaço em que ele está.	
Ângela	Nós estamos desenvolvendo projetos da organização do Parque escolar, plantando, cuidando dos canteiros, então não são todos os alunos, mas a maioria deles gosta do trabalho. E levam <b>as práticas daqui, que eles aprendem na escola para as propriedades deles</b> . Eles se envolvem quando, de fato, estão mexendo com a terra. Mas o que eles aprenderam ele levam para casa, para os pais.	
Ângela	Mas o nosso desafio é <b>relacionar estas experiências fora da sala de aula com os conteúdos científicos, com os conteúdos do currículo, o que eles têm que aprender e fazer</b> . Acho que a gente só vai conseguir isso quando os nossos professores compreenderem isso, que esse processo é importante para depois conseguir fazer sair possibilitar que os alunos compreendam isso.	
Angélica	Um grande desafio é <b>organizar um currículo na Perspectiva da Educação do campo</b> . A gente vai de encontro com a questão de <b>legalidade da Seduc pois há a questão de sistema educacional</b> , do sistema do Estado. Então a gente <b>tem um sistema que a gente é refém dele</b> .	Dificuldades em organizar o currículo na perspectiva da educação do campo
Angélica	Nossos desafio é <b>sistematizar essas ações dentro do ppp</b> da escola. Desta forma conseguimos mais legalidade para nossas ações e fortalecer o currículo da educação do campo	
Angélica	As <b>especificidades da Educação do Campo é bem pouco explorada pela SEDUC, não reconhece que o currículo seja diversificado</b> , mas que ele seja um só. Apresentar um currículo com nossa especificidade é um desafio e para que a gente possa apresentar a gente tem que estar com ele escrito né o que de fato a gente quer. Não adianta chegar e falar o que a gente quer, precisamos ter essa questão escrita e onde ele pode estar referenciado que vai subsidiar é o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola	

Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2018.

#### **Núcleo de Significação 4 - formação para a emancipação humana e justiça social**

Quadro 10 – Organização dos pré-indicadores em indicadores – N.S. 4

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Por orientação do CEFAPRO <b>foi encaminhado</b> para a gente ir para o estudo da base Nacional Comum Curricular do ensino médio. Foi toda aquela propaganda de televisão dia “D” seria o dia de discutir a BNCC. <b>Então foi encaminhado que as escolas deveriam fazer nos momentos de Formação sobre a BNCC.</b></p> <p>Então, eu (Angélica) e Ângela fizemos uma conversa com o coletivo <b>mostrando que tínhamos recebido a orientação de como iríamos proceder</b>, analisando a questão das competências da contribuição das competências. Fizemos a conversa com os docentes explicando como que funcionaria. E aí depois os professores iriam para o grupo então, reunindo cada área tinha que fazer suas contribuições.</p> <p>Então a proposta foi <b>que nós estudássemos a questão da BNCC</b> nos momentos de formação dos professores de área.</p> <p><b>Depois que nós estudássemos a questão das competências</b> de cada área, nós iríamos cadastrar escola e aí uma pessoa só, sendo responsável pela coordenação deste trabalho, iria <b>lançar no Portal do CONSED as impressões do grupo</b>. No portal as competências aparecem assim: uma relação entre a competência relacionada à área de Ciências da Natureza, física, química, biologia e seu respectivo objetivo.</p>	Entre o prescrito e o vivido: o desafio da equipe gestora na condução de processos escolares

Continua na próxima página

Continuação da página anterior	
Pré-indicadores	Indicadores
Nós, enquanto gestores, <b>fomos orientados pelo Centro de Formação</b> então nós temos mais responsabilidade nessa situação de <b>encaminhar o que foi pedido e devolver o que foi encaminhado para gente</b> . Mas vocês que decidem. Se não é isso que vocês querem, então eu quero ouvir de todos né. Até então um professor se posicionou, nós estamos em onze professores de área do conhecimento.	(Continuação do indicador da página anterior)
Então um professor falou assim: <b>“eu também vou à reunião para definir as ações de mobilização em relação à BNCC e eu acredito que todos têm que ir nessa reunião. Estão solicitando um representante, mas toda a escola Ernesto Che Guevara repudia a BNCC, então o coletivo da escola Che Guevara vai participar desse momento”</b> . Então o grupo se organizou e decidiu que todos iriam participar da referida reunião. <b>O coletivo decidiu participar</b> da reunião com os gestores <b>para decidir os encaminhamentos de repúdio à BNCC</b> pela manhã. Nós estávamos em um grupo de 11 professores da nossa escola. Eles tiveram uma participação boa durante a reunião.	Entre o prescrito e o vivido: o desafio da equipe gestora na condução de processos escolares
No dia seguinte conversei com a diretora Ângela o que aconteceu e sobre os encaminhamentos dados pelos professores para <b>decidirmos, enquanto gestão, como iríamos proceder</b> , porque nós temos uma atividade que é se cadastrar no portal do CONSED e lançar a questão das competências do ensino médio. No entanto nós não iríamos realizar esta ação pois os professores fizeram uma carta se posicionando de modo contrário à BNCC.	
Então <b>os nossos professores também já levaram como proposta um dia de manifesto nem nas ruas</b> . E aí <b>estavam presentes professores de outras escolas</b> que têm uma discussão boa também que estavam com essa proposta de Manifesto na rua. <b>Nós temos que mostrar nossa cara lá</b> . Nesse momento estavam às escolas estaduais, tinha o Centro de Formação de professores, a Assessoria pedagógica, a Universidade pública da cidade, o Instituto Federal, o representante do SINTEPE, que é o sindicato dos professores.	
Toda semana agente tem 4 horas de Formação, duas horas cada dia, que <b>a gente se reúne para estudar</b> . Era para nós discutirmos e entender essa proposta para o ensino médio, principalmente a reforma do ensino médio e que pudéssemos contribuir em relação às competências de cada área.	Ações que integram o corpo docente, a dimensão emancipadora e coletiva do trabalho docente
<b>Daí nós reunimos para um estudo coletivo</b> da lei que altera a LDB 9394/96 que, inicialmente durou 2 horas e não deu tempo para finalizar antes do início das aulas dos estudantes. Nós fomos olhando os pontos o que estavam implícitos lá. Então, <b>a partir deste estudo coletivo formos percebendo bastante coisa que a não observávamos estudando sozinhos</b> . A partir dessa discussão coletiva, fomos observando os pontos e o que estava implícito na referida proposta.	
Então um professor falou assim: <b>“Angélica, nós somos obrigados a seguir esta orientação da forma que veio? A gente precisa mesmo preencher essas bolinhas? Porque eu não concordo com isso. Se fizermos isso estaremos coniventes com a BNCC, estamos concordando com essa questão da reforma se fizermos isso”</b> . Mas <b>aí os docentes foram se posicionando afirmando que também não concordavam</b> , que estava passando muita propaganda na televisão e que isso só queria prejudicar a questão do ensino nossos alunos, essa, na verdade, era um indício de terceirização da educação.	
Falei com eles então: <b>“se a gente não concorda, nós temos que apresentar outra proposta, não significa a gente não concorda e também não apresentar proposta. Nós não podemos apenas não concordar e a escola Che Guevara ficar de braços cruzados, então nós temos que devolver uma contra proposta de vocês”</b> .	
Ao organizar a carta (repúdio à proposta da BNCC) nós <b>decidimos que iríamos apresentar para os alunos que estavam na escola, ou seja, para os alunos do ensino médio</b> . Então todos foram para o refeitório e fizemos apresentação em forma de slides	O protagonismo do coletivo de educadores na mobilização da comunidade escolar
Após as várias discussões saiu de lá o encaminhamento que ao longo da semana seriam desenvolvidas <b>atividades de debate com os alunos e comunidade</b> e na terça-feira próxima seria realizado um <b>Manifesto na cidade</b> .	
Então os professores foram bem rápidos, <b>eles mesmos se organizaram, decidiram</b> os pontos que iriam discutir com os alunos e tal...	
Então na quarta-feira à noite já se <b>iniciou esse trabalho de debate com os alunos</b> do noturno que é o ensino médio e EJA. <b>O coletivo de educadores fez essa discussão com os alunos</b> , durou o tempo de todas as aulas, quase quatro aulas. Eles baixaram os vídeos que estão sendo divulgados na televisão, essas propagandas que passam toda hora na Globo fantasiando como é bonita esta questão do ensino médio e mostraram para os alunos o que está por trás disso.	
<b>Os professores que estão fazendo esse trabalho pedagógico com os estudantes</b> . E na quinta feira a noite esse <b>trabalho foi realizado com os pais e a comunidade. Os pais que foram tiveram uma participação bastante boa...</b> e aí o encaminhamento foi de fazer os cartazes para a passeata de terça-feira. <b>A gente está bastante confiante com essa questão da passeata</b> .	
E aí nós vamos sim terça-feira, <b>nós vamos levar nossos alunos para a passeata em protesto à BNCC, pois a gente não concorda com isso a gente não tem que ser conivente com essa situação</b> .	

Fonte: elaboração própria do autor, 2018.

Quadro 11 – Quadro síntese da organização dos indicadores em núcleos de significação

Núcleo de Significação	Indicadores
N.S. 1 – Fatores que influenciam na formação docente e na transformação da forma escolar	A contribuição dos movimentos sociais e da comunidade local na construção do ser docente para a transformação da forma escolar
	Os influxos da formação da LEdoC no trabalho realizado na gestão da escola
	Os sentidos do ser educador e o modus de ser/estar na profissão
N.S. 2 – Os desafios enfrentados pelas egressas em promover mudanças nas relações sociais na escola	O trabalho coletivo como um princípio da gestão da escola
	O fomento à participação dos diferentes segmentos da escola e da comunidade
	O trabalho como um princípio educativo e a auto-organização dos estudantes
	Os desafios enfrentados para consolidar o trabalho coletivo
N.S. 3 – Desafios enfrentados pelos egressos em promover mudanças no modo de produção do conhecimento	A formação por área do conhecimento como possibilidade de organização curricular
	Os temas geradores como possibilitadores do trabalho por área do conhecimento
	Os espaços e agentes formativos dos estudantes e dos docentes
	A organização do currículo na perspectiva da Educação do Campo
	A relação teoria e prática na Escola Estadual Ernesto Che Guevara
	Seleção e organização dos conteúdos, dos objetivos escolares e a avaliação da aprendizagem dos estudantes
N.S. 4 – Formação para a emancipação humana e justiça social	Entre o prescrito e o vivido: o desafio da equipe gestora na condução de processos escolares e comunitários
	Ações que integram o corpo docente: a dimensão emancipadora e coletiva do trabalho
	O protagonismo do coletivo de educadores na mobilização da comunidade escolar

Fonte: elaboração própria do pesquisador, 2018.