



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**PATRÍCIA BASÍLIO TELES STABILE**

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS SUJEITOS CAMPONESES E A PRÁXIS  
PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NA UNIVERSIDADE**

**BRASÍLIA-DF**  
**2023**

PATRÍCIA BASÍLIO TELES STABILE

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS SUJEITOS CAMPONESES E A PRÁXIS  
PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NA UNIVERSIDADE

Tese de doutorado apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Universidade  
de Brasília - UnB, como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Educação.  
Linha de pesquisa: Educação Ambiental e do  
Campo  
Orientadora: Professora Dra. Mônica Castagna  
Molina

BRASÍLIA-DF

2023

Patrícia Basílio Teles Stabile

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás: entre os saberes dos sujeitos camponeses e a práxis pedagógica dos educadores na universidade

Defesa: Universidade de Brasília, 31 de março de 2023.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina (UnB) – Orientadora  
Presidente

---

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Márcia Mariana Bittencourt Brito (UFPA)  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Regina Sueli de Sousa (UFG)  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)  
Membro Suplente

A Deus, por ser inexplicável e motivo de tantas incertezas para tantos seres humanos. Se existe ou não, como para muitos, para mim é indubitável a sua existência.

Aos maiores e melhores pais do mundo, o meu querido e inesquecível José Basílio da Silva (*in memoriam*), que com sua alegria e paciência me ensinou a nunca desistir e a minha amada mãe Maria Teles de Oliveira (*in memoriam*) por ser o meu maior exemplo de amor e fé.

A todos os sujeitos que lutam por um mundo melhor, pelo fim da desigualdade social, pela liberdade, e aos que colocam as questões coletivas acima de seus objetivos individuais.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, reconhecer, amar, odiar, aprender, chorar, rir, desistir, persistir, cair, levantar, abraçar, ajudar, atrapalhar, afrontar, intrometer, considerar, desconsiderar... Quantos verbos serão necessários para compor um agradecimento? Quantas e quais palavras? Quantas pessoas fazem parte da sua trajetória de vida? Quantas pessoas chegaram e quantas saíram? Quais benefícios ou malefícios trouxeram para o seu caminho? Se formos bem otimistas, veremos que as pessoas que nos prejudicaram também nos ajudaram a sermos quem somos hoje, então a palavra certa hoje seria Gratidão, e o verbo seria agradecer. Agradecer por todos que, de certa forma, passaram pela minha vida. Obrigada por tudo que fizeram por mim, até mesmo pelas lágrimas que escorreram pelo meu rosto, mais uma vez eu venci, e para isso precisei de vocês. Novamente obrigada e obrigada sem ironia ou hipocrisia, serei eternamente grata mesmo.

Ao meu querido e amado pai, pela sua diferente forma de enxergar o mundo e as pessoas, pela sua alegria que irradiava nos espaços em que se fez presente, pelo seu envolvimento e sua luta pelas causas sociais, você sempre será meu exemplo e a minha força para continuar.

As mães sempre nos fazem acreditar que somos os melhores, que podemos conseguir tudo o que queremos. A minha, não foi diferente, também teve essa capacidade de me colocar acima das minhas condições físicas e intelectuais, pois acreditava mais em mim do que eu mesma. É, ela foi assim, aquela que sempre dizia que iria “dar tudo certo”. Então, dona Maria Teles de Oliveira, até aqui tem dado certo, minha tristeza é você não estar aqui comigo nessa reta. Obrigada por tudo que representou e ainda representa na minha vida, pelo seu amor, pelo seu carinho e pela sua capacidade infinita de ter sido forte nos piores momentos. Te amo eternamente.

A família foi meu suporte em todos os momentos. Gratidão ao meu marido, Henrique César da Rocha Stábile, que foi o meu maior incentivador para fazer a graduação e seguir minha carreira acadêmica. Agradeço também aos meus dois filhos, Gustavo Basílio Stábile e Guilheme Basílio Stábile, aos meus irmãos Joice e Rander Basílio, e à minha sogra, Ivaneide Stabile.

Aos meus tios e primos da família Teles e da família Basílio.

Os mestres nos ensinam além dos processos formativos em sala de aula, muitos deles se tornam exemplos a serem seguidos. Tive professores e tive mestres; os professores fizeram seu brilhante papel de ensinar e lhes sou muito grata. Dos professores, lembrarei com carinho dos mestres e copiarei suas falas, seus gestos, suas atitudes. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Mônica Castagna Molina foram neste Doutorado exemplos de mestres a serem seguidos. Gratidão.

À banca Examinadora: Professoras Doutoradas Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Márcia Mariana Bittencourt Brito, Regina Sueli de Sousa e Shirleide Pereira da Silva Cruz, gratidão por aceitaram ler o texto final deste estudo, gratidão também pelas orientações precisas e sistemáticas que direcionaram meus estudos no processo de qualificação.

Aos colegas da Pós-graduação: como não citar cada um que compôs a famosa “Turma da Mônica”? Somos parte desse coletivo maravilhoso, somos muitos e desses muitos, quero citar os irmãos e irmãs que essa batalha me deu. Lembro-me da pressa pelos corredores da UnB, dos seminários, dos artigos, dos congressos, das aulas, dos almoços apressados, dos risos de desespero pela falta de prazo para entregar tantos trabalhos, das qualificações, das defesas, da junção das turmas, dos puxões de orelha e abraços da Mônica, das ligações para planejar as disciplinas, dos preparativos para as místicas, dos poemas do Ângelo e da Thalyta, da amizade do Marcelo Fabiano, dos apelidos do Roble, da simpatia do Pedro Xavier e da positividade da Elisana. Ao grupo Odisseia Universal, toda a minha gratidão pela ajuda infinita na produção desta tese, Lucimar Lucena, Cleide e Nara Lopes, vocês são maravilhosas, obrigada pelas orientações e desorientações em todo esse processo.

Aos meus amigos (as): Maureny Gonçalves, Vera Lúcia Pinheiro, Nildo Viana, Patricia Berger, Luca Berger, Mark e Robert, Silvana Beline, José Querino, Frederico Araújo, Ana Késia, Murilo Moretto, Fernanda Moi, Sofia, Gabriela Gaspar, Terezinha de Jesus, Gê, Alessandra de Castro, Fátima Chagas, Suzane, Maura, Weryane Santiago, Ludmilla Rezende, Rafela Freitas, Maris Tavares, Wilsa, Silmere Alves e Alison Cleiton, pelas palavras de conforto, pelas falas direcionadas à tese e pela contribuição teórica. Gratidão.

Ao Rone Rosa Martins e ao professor Iram, pela ajuda fundamental em todo o processo documental de afastamento e demais exigências da Universidade Federal de Goiás.

A todos os professores da LEdoC UFG Goiás e em especial aos professores Paulo Fernando, Danielle, Hélio, Alessandra e Elisandra.

A todos os professores do Curso de Serviço Social gratidão pelas vivências e experiências compartilhadas nesses últimos 11 anos.

Aos sujeitos desta pesquisa, vocês foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Gratidão.

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

SS7751      Stabile, Patricia Basilio Teles  
A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS SUJEITOS CAMPONESES  
E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NA UNIVERSIDADE /  
Patricia Basilio Teles Stabile; orientador Mônica Castagna  
Molina. -- Brasília, 2023.  
213 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,  
2023.

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia da Alternância. 3.  
Formação de Educadores. 4. Direitos Sociais. 5. Diálogo de  
saberes . I. Molina, Mônica Castagna, orient. II. Título.

## RESUMO

Nesta tese analisamos os processos educativos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – LEdoC UFG. De modo particular, buscamos investigar as inflexões, desafios e potencialidades socioinstitucionais e político-pedagógicas das trocas entre os saberes dos sujeitos camponeses e a práxis pedagógica dos educadores. Notadamente, o objetivo geral do estudo é identificar a gênese e o desenvolvimento dos processos educativos estabelecidos no âmbito da LEdoC UFG e compreender como esses processos contribuem para qualificar e/ou transformar os espaços socioculturais das comunidades de origem dos educandos trabalhadores e a dinâmica de transformação da universidade a partir da troca de saberes. Nossa questão central é saber de que maneira as experiências educativas de formação de educadores do campo alteram os saberes da universidade e dos sujeitos, relações sociais e territórios do público-alvo. O argumento central desta tese é que os cursos de graduação voltados para a formação de educadores do campo, originários de políticas educacionais nos anos 2000, sejam portadores de novas e potenciais dinâmicas pedagógicas transformadoras dos processos educativos entre universidade e sociedade. Para a compreensão do objeto de pesquisa proposto, foi definido como base epistemológica o Materialismo Histórico Dialético. A investigação contou com uma diversidade de procedimentos metodológicos, composta por pesquisas bibliográfica, documental e de campo, tendo como instrumento para geração de dados a realização de entrevistas semiestruturadas e observações participantes. A pesquisa de campo foi realizada com discentes e docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, cidade de Goiás. Problematizamos o lugar estratégico das experiências educacionais voltadas à população do campo em contraposição ao contexto de crise do Estado, que coloca a educação como mercadoria, enfrentando, porém, ações contra-hegemônicas de grupos sociais que compreendem a educação como um direito e um bem público e social. Como resultados alcançados, na presente investigação identificamos que a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFG revela que a história de vida e a militância política e social dos discentes trabalhadores do campo alteram a dinâmica formativa da universidade, assim como as práticas docentes dos educadores de nível superior que nela atuam. Tais práticas se apresentam inovadoras em termos de organização pedagógica, tendo como fundamento a transformação dos processos educativos, trilhados por uma educação libertadora com vistas à emancipação humana. A Licenciatura em Educação do Campo da UFG utiliza como instrumento metodológico a Pedagogia da Alternância, sendo público prioritário os trabalhadores do campo, quilombolas, agricultores familiares e membros de movimentos sociais. Tais coletivos vêm construindo, a partir de suas lutas, uma proposta inovadora nas universidades públicas brasileiras, principalmente no que tange à formação de educadores. Entendemos que a experiência educativa do curso demonstra o compromisso da universidade com os setores historicamente excluídos do processo educacional e social, e procura compreender a formação de educadores sob a ótica da educação popular.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Formação de educadores; Direitos sociais; Diálogo de saberes.

## ABSTRACT

In this thesis there is an analysis of the educational processes in the degree in the *Campus* of Education at the Federal University of Goiás - LEdoC UFG. In a particular approach, we seek to investigate the inflections, challenges and socio-institutional and political-pedagogical potentialities of the exchanges between the knowledge of sharecropper (farmer) subjects and the pedagogical habits of educators. Noticeably, the overall objective of the study is to identify the genesis and development of the educational processes established within the scope of the LEdoC UFG and to comprehend how these processes supply to qualify and/or transform the sociocultural spaces of the communities of origin of the student workers and the dynamics of transformation of the university from the exchange of knowledge. The central question of this study is to know how the educational experiences of teaching provincial educators reshape the knowledge of the university and of the subjects, social relations and territories of the target audience. The main argument of this thesis is that undergraduate courses at guiding rural educators, originating from educational policies in the 2000s, are carriers of new and potential pedagogical dynamics that transform the educational processes between university and society. In order to understand the proposed research object, Dialectical Historical Materialism was defined as the epistemological basis. The investigation relied on an array of methodological procedures, consisting of bibliographical, documentary and field research, using semi-structured interviews and participant observations as an instrument for data generation. The field study was carried out with students and professors of the Degree in Rural Education at the Federal University of Goiás, in the municipality of Goiás - GO. We emphasize the issue of the strategic place of educational experiences aimed at the rural population in opposition to the context of the crisis of the State, which places education as a commodity, facing, however, counter-hegemonic actions of social groups that understand education as a right and a public good and social. With the results identified in the present examination we concluded that the experience of the Degree in Education in the Field of the UFG reveals that the life history and the political and social militancy of the students working in the field alter the formative dynamics of the university, as well as the teaching practices of the students, that higher-level educators who work in it. Such practices are innovative in terms of pedagogical organization, based on the transformation of educational processes, guided by a redeeming education with a view to human emancipation. The Degree in Rural Education at UFG utilizes the Pedagogy of Alternation as a scientific/methodological mechanism with rural workers, quilombolas, family farmers and members of social movements being a public priority. Such collectives have been building, based on their struggles, an innovative proposal in Brazilian public universities, mainly with regard to the training of educators. We recognize that the course's educational experience validates the university's commitment to sectors historically excluded from the educational and social process and pursues to understand the training of instructors from the point of view of popular education.

**Keywords:** Provincial Education; Alternation; Teaching instructors; Social rights, Dialogue of knowledge.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CAPÍTULO INTRODUTÓRIO</b>	<b>11</b>
1.1	Da realidade ao problema teórico: o percurso metodológico	15
1.2	Quadro Metodológico	28
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO</b>	<b>30</b>
2.1	As bases constitutivas da educação e da escola: aspectos conceituais e históricos	31
2.2	O surgimento da escola	33
2.3	A escola e o capitalismo	37
2.4	A escola e o trabalho	55
2.4.1	Disciplina, controle e poder	55
2.4.2	Trabalho alienado e estudo alienado	56
2.4.3	Formação unilateral, multilateral e omnilateral	61
2.5	A escola e a divisão social do trabalho	68
2.5.1	Saber escolar, especialização e esferas sociais	68
2.5.2	Escola e hegemonia burguesa	74
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS, PEDAGÓGICOS E LEGAIS</b>	<b>79</b>
3.1	As bases constitutivas da Educação do Campo	81
3.2	As inspirações pedagógicas para a Educação do Campo	96
3.2.1	A Escola-Comuna	96
3.2.2	A Escola do MST	102
3.2.3	Da Pedagogia da Alternância à Formação em Alternância	107
3.3	Educação do Campo: conquistas e marcos legais no país	121
3.4	A LEdoC no Brasil	126
<b>4</b>	<b>A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: PROCESSOS EDUCATIVOS E CONFLUÊNCIA DE SABERES</b>	<b>136</b>
4.1	Diálogo dos saberes na LEdoC UFG – <i>Campus</i> Cidade de Goiás: o lugar de fala dos sujeitos e suas práticas cotidianas	136
4.2	Processos educativos e confluência de saberes na LEdoC UFG – <i>Campus</i> Cidade de Goiás	153
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>185</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>192</b>
	Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido para aplicação da entrevista via <i>on-line</i>	204
	Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido para aplicação da entrevista presencial	207
	Apêndice C: Roteiro da entrevista semiestruturada com os discentes da LEdoC UFG-Goiás	211
	Apêndice D: Roteiro da entrevista semiestruturada com os docentes da LEdoC UFG-Goiás	212

## 1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

Esta tese analisa os processos educativos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – UFG. De modo particular, buscamos investigar as inflexões, desafios e potencialidades socioinstitucionais e político-pedagógicas impulsionados pelas trocas de saberes entre os sujeitos camponeses e a práxis pedagógica dos educadores.

As Licenciaturas em Educação do Campo - LEdoCs no Brasil são resultado das reivindicações das organizações e dos movimentos sociais que intentam uma política pública de formação docente para os sujeitos do campo. Com o objetivo de atender às demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, o Ministério da Educação criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO em 2007. A tarefa é a de apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior voltadas, especificamente, para a formação de educadores para a docência em escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

As LEdoCs se inscrevem como estratégias educacionais vinculadas às conquistas e avanços em torno de uma política de Educação do Campo no Brasil. Elas se alicerçam no espólio cultural das populações camponesas aos seus filhos, o acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a legitimidade dos sujeitos e também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando algumas concepções dominantes. Trata-se de concretizar uma educação com prática pedagógica construída juntamente com os trabalhadores e os movimentos sociais do campo, o que faz com que ela seja diferenciada, pois inclui seres, saberes e envolve os sujeitos e a realidade local em que vivem com suas culturas e tradições.

A oferta desses cursos de graduação iniciou em 2007, período em que o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), além das indicações dos movimentos sociais, convidou a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Universidade de Brasília - UnB, a Universidade Federal da Bahia - UFBA e a Universidade Federal de Sergipe - UFS a executarem um projeto-piloto de implantação dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo. As quatro universidades foram escolhidas por já apresentarem, em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014)

Em 2012, o MEC lança o Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012 (BRASIL, 2002), com o objetivo de ampliar as vagas dos cursos existentes e selecionar 42 IESs para ofertar cursos voltados para a formação dos professores do campo. Nessa direção, o *Campus* Cidade de Goiás e o de Catalão, da UFG, montaram comissões e concorreram a esse edital, tendo seus projetos aprovados e a abertura de dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas unidades citadas

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG – *Campus* Cidade de Goiás foi implantado no ano de 2014. A partir disso, várias ações foram realizadas para estruturação do curso, e a comissão formada para elaboração do Projeto continuou dando suporte, orientando modificações e acertos na proposta pedagógica, assumindo a coordenação do curso até a chegada dos novos professores via concurso.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFG foi estruturada para formar professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com ênfase em ciências da natureza, por entender que essa área apresenta déficits históricos de profissionais formados em Física, Química e Biologia. São lacunas que se agravam sobremaneira quando analisadas nas realidades diversas das escolas do campo. De acordo com o seu primeiro Projeto Pedagógico, o curso almeja preparar educadores para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e não escolares (UFG, 2014).

De acordo com o PPP - Projeto Político Pedagógico do curso,

Além da formação por áreas do conhecimento, estes cursos são ofertados com base na Pedagogia da Alternância, onde os tempos básicos de formação se intercalam entre Tempo Universidade (realizado no ambiente universitário) e Tempo Comunidade (realizado nas comunidades do campo de origem dos estudantes e nas escolas lá existentes) (UFG, 2014).

A organização em alternância prepara a formação do professor que esteja vinculado à compreensão da realidade do campo na qual está imerso e para intervenção e compromisso com a luta desses sujeitos.

A formação de professores que se identificam com essa perspectiva coaduna com a compreensão das reivindicações das organizações e dos movimentos sociais, do trabalho de docentes e pesquisadores na área e da intencionalidade política de instituir uma Educação do Campo voltada para a realidade dos sujeitos em seus territórios. Trata-se de uma educação em consonância com os ideais da práxis dos movimentos e organizações sociais, tendo como princípios a filosofia da educação freiriana, que consiste na teoria e prática advindas das condições de vida dos trabalhadores do campo (UFG, 2014).

Nessa direção, o curso de Licenciatura em Educação do Campo carrega as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos nas lutas por outro projeto de campo e de sociedade. O reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação está presente na história da defesa da Educação do Campo em conferências, fóruns, na pressão por políticas públicas, na concepção dos cursos de Formação de Educadores para o campo, na Pedagogia da Terra, e para os educadores indígenas, quilombolas, etc.

A diversidade está exposta e exige reconhecimento (ARROYO, 2012), expressa novos saberes e novas práxis educativas construídas na universidade. Evidenciam-se novas dinâmicas institucionais e educativas que coadunam com o resgate da função social da universidade, atrelada aos interesses das camadas historicamente negligenciadas, da intervenção social pública e, de modo particular, dos avanços na formação de educadores no país.

No caso específico da LEdoC no *Campus* Cidade de Goiás da UFG, essa dinâmica se revela fundamental, dadas as características da formação regional, das peculiaridades sócio-históricas na luta pelo acesso à terra, que se traduz na existência de 24 assentamentos da Reforma Agrária, uma forte tradição político-reivindicativa e a constituição de espaços aglutinadores de luta e organização política. Essa dinâmica se manifesta no perfil dos discentes. Muitos educandos da LEdoC UFG têm em suas trajetórias de vida experiência como espaços de aprendizagem e organização política. Parte desses educandos trabalhadores<sup>1</sup> são agricultores familiares, membros das cooperativas de agricultura familiar no município de Goiás e região do Vale do Rio Vermelho, membros dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Associações de Agricultura Familiar em disputas constantes pela manutenção de seu território. Ademais, a própria constituição do *Campus* Cidade de Goiás e o perfil docente do curso refletem transformações substanciais nas políticas educacionais direcionadas à população do campo, como mostraremos no decorrer desta tese, imprimindo novos processos educacionais, novas práticas formativas e contribuindo para mudanças estruturais na sociedade.

Com base nessa intersecção entre os sujeitos políticos da Educação do Campo e as práxis pedagógicas que se alicerçam nas políticas educacionais para a população do campo, o problema central desta pesquisa é: passados 15 anos do início da oferta desses cursos no Brasil e 8 anos na UFG, quais as implicações geradas do contato entre estudantes-trabalhadores do campo e docentes universitários no âmbito da LEdoC? Quais os efeitos que

---

<sup>1</sup> No decorrer do processo investigativo de pesquisa para delimitarmos essa especificidade, nominamos esses educandos da LEdoC de “educandos trabalhadores”.

a LEdoC engendra nas comunidades de pertencimento dos seus discentes? Por outro lado, quais as consequências da inserção dos discentes da LEdoC na universidade?

A partir dessas questões centrais, questões secundárias surgem como derivadas, tais como: quais são as contribuições da LEdoC UFG, no que se refere a novos saberes, práticas culturais e valores que podemos identificar e catalogar? Os processos de formação docente desenvolvidos a partir da alternância na UFG – *Campus* Cidade de Goiás têm conseguido incorporar os saberes que os educandos trabalhadores produzem em seus processos de trabalhos nas práticas educativas desenvolvidas no Tempo Universidade? Quais transformações são percebidas no contexto social de vivência e convivência nos territórios da Região do Rio Vermelho e demais territórios de origem dos estudantes a partir da interlocução de saberes? Esses saberes interferem na formulação/reformulação do PPC do curso?

Para responder a essas questões norteadoras, o processo de investigação da pesquisa fixou como objetivo geral identificar a gênese e o desenvolvimento dos processos educativos estabelecidos no âmbito da LEdoC UFG e compreender como esses processos contribuem para qualificar e/ou transformar os espaços socioculturais das comunidades dos educandos trabalhadores a partir da troca de saberes. Como objetivos específicos, buscamos: 1) analisar os processos educativos desenvolvidos pela LEdoC UFG no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, buscando compreender como se materializam na execução do PPP do curso; 2) analisar como são organizados os processos da Pedagogia da Alternância na formação de educadores e se esses processos dialogam com as experiências do trabalho desenvolvido pelos educandos trabalhadores que estão no curso; 3) analisar se as experiências e os saberes acumulados dos educandos trabalhadores no Tempo Comunidade nos diferentes territórios são incorporados nas abordagens pedagógicas da LEdoC UFG nos Tempos Universidade subsequentes aos Tempo Comunidade.

A relevância do tema de estudo se justifica por três aspectos principais. O primeiro refere-se ao surgimento de uma política pública de ampliação do ensino superior com foco específico na formação de educadores para atuarem em escolas do campo, com vínculo muito estreito com as demandas dos movimentos sociais, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO. Portanto, trata-se de um fenômeno novo que carece de análises teóricas e pesquisas empíricas sobre os processos formativos estabelecidos em seu âmbito, principalmente na relação dessa formação com as experiências de trabalho no campo.

Um segundo aspecto refere-se ao regime didático adotado pelas Licenciaturas em Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância, que foi estabelecida no Brasil desde a

década de 1960, por meio de Escolas Famílias Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs). A Pedagogia da Alternância conta com diferentes instrumentos pedagógicos que se propõem a aproximar os processos formativos da realidade dos educandos, envolvendo diferentes tempos/espços organizados em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Nessa direção, é importante salientar que o Movimento da Educação do Campo vem alicerçando o debate da Formação em Alternância, por entender que o amadurecimento teórico sobre a dimensão dialógica dos saberes produzidos do/no campo possibilitaram abarcar outras dimensões que os tempos formativos em Alternância por si sós já não respondiam às particularidades exigidas.

Nesse contexto, a Formação em Alternância para além do envolvimento da escola, da comunidade, da universidade e da família avançou e incorporou a centralidade da categoria trabalho, basilar para a produção da vida dentro e fora do espaço geográfico do campo. Assim, é necessária uma análise do regime didático utilizado e consolidado na formação técnica “deslocada” para o ensino superior na formação de educadores.

O terceiro aspecto que justifica o desenvolvimento da pesquisa refere-se ao objetivo da formação proposta pelas Licenciaturas. Esse aspecto se relaciona diretamente com o problema de pesquisa apresentado, pois trata de uma análise das contradições nas quais os trabalhadores do campo estão inseridos.

Diante desses elementos que incidem sobre a necessidade de apreensão e investigação de experiências exitosas de Educação do Campo, esta tese parte da dinâmica real estabelecida recentemente nas políticas públicas educacionais brasileiras, que é a implementação e estruturação de Licenciaturas em Educação do Campo, para problematizar e produzir conhecimento sobre as potencialidades geradas e o significado para as mudanças educacionais e sociais necessárias no país. Com base nisso, apresentamos o percurso metodológico que permitiu transformar um problema real num problema de conhecimento e tese.

### **1.1 Da realidade ao problema teórico: o percurso metodológico**

A pesquisa para a produção da tese de doutorado teve como base epistemológica o materialismo histórico dialético, pois, segundo Kosik (2002, p. 16), “a concepção materialista histórica, respectivamente, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência”. Ter o materialismo histórico dialético como método demanda a observação das seguintes categorias: materialidade, historicidade, contradição, mediação, totalidade e práxis. Esta constitui-se da prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e

por meio de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática e teoria que se coadunam e se completam num movimento cíclico da realidade concreta.

Para Marx e Engels (2007, p. 537 e 539), a práxis tem uma dimensão transformadora: “A questão do saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva, não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento, não basta interpretar, o que importa é transformar”.

A categoria contradição rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. Isso consiste em apanhar o movimento, a complexidade do real, com suas múltiplas determinações, abarcando os contrários dialeticamente, “buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade” (KUENZER, 1998, p. 65). Já a totalidade busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. Dá-se no sentido de apreender a complexidade e abrangência das relações sociais que o envolvem num processo dinâmico e complexo por meio do qual o objeto se manifesta e é manifestado.

Estas categorias, por sua vez, remetem a outra concepção de realidade social e de história. Segundo Tonet (2003, p. 15),

Essa concepção de história, além de ser materialista e não idealista, tem na totalidade também a sua categoria fundamental. Pois a realidade social não é feita de partes autônomas, que possam ser compreendidas isoladamente. A realidade social é uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes, que, tendo o trabalho como sua matriz, vai se configurando ao longo do processo histórico-social. O que significa que nenhuma dessas partes poder ser compreendida sem que seja apreendida a sua relação com os outros momentos da realidade social.

Além disso, existe a mediação que articula as várias dimensões e elementos presentes na pesquisa como categoria metodológica. Segundo Ciavatta (2014, p. 209), “a mediação é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais”.

A investigação direcionada pelo método implica a apresentação da totalidade que envolve o objeto, ou seja, a compreensão da construção histórica e concreta que o distingue. Se aquilo que é superficial e aparente aos olhos, realmente mostrasse a essência de um fato ou fenômeno, não seriam necessários pesquisadores dedicados à ciência, buscando não só

desvendar o mundo que nos cerca, bem como procurando tornar explícito o conteúdo dos fenômenos, a fim de explicar e transformar a realidade.

Além disso, “o método não pode ser tratado como um conjunto de regras e passos, sem um entendimento do referencial teórico que lhe sustenta e lhe estrutura o conteúdo da explicação sobre a realidade” (JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p. 299). Assim, jamais será conhecimento acabado, mas restrito e transitório, aberto a novas percepções e novas observações.

Dessa forma, esse processo de conhecimento visa transcender a aparência dos fenômenos ou, como denominou Kosik, o mundo da pseudoconcreticidade onde existe “um claro-escuro de verdade e engano” (2002, p. 15). Nesse mundo, a práxis perdeu seu sentido como atividade que transforma a natureza para a criação do ser social e tornou-se apenas uma atividade abstrata. Com esse entendimento, Kosik relata que a realidade não se apresenta de imediato ao ser humano, por isso, na dialética, distingue-se a “representação” da “coisa em si”, que são duas formas de conhecimento da realidade e, principalmente, duas qualidades da práxis humana. Isso acontece, porque a principal atitude do ser humano diante da realidade não é a de um abstrato sujeito cognoscente, mas sim a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com outros seres humanos, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 2002).

Para além das categorias apresentadas pela base epistemológica que sustenta este trabalho, elegemos também as categorias diálogo dos saberes e Formação em Alternância, entendendo que elas se complementam com as categorias do método da base epistemológica do Materialismo Histórico Dialético no movimento cíclico da história.

Nesta tese, as categorias contribuíram para compreendermos que, ao realizarem seu trabalho, os trabalhadores não só aprendem a produzir mercadorias, mas também saberes, consciência política, criação, ciência e relações sociais.

No modo de produção capitalista impera a exploração, a alienação, a defesa da competitividade, do individualismo e da desigualdade social, e, apesar de não existir uma ameaça à supremacia do sistema capitalista na contemporaneidade, outras formas de organizações do trabalho vêm abrolhando em resposta à exploração que ele agencia sobre o trabalho, os trabalhadores e a natureza, adentrando e subordinando todas as dimensões e espaços da vida.

Nesse sentido, optamos também por refletir sobre esses saberes que sustentam os pressupostos formulados por Thompson (1981), por entendermos que a categoria

“experiência” desenvolvida pelo autor permite apreendermos o sentido dos saberes produzidos no/pelo trabalho.

Thompson enfatiza que a experiência permite perceber e reconhecer as ações humanas fazendo a história, que, por sua vez, é feita por agentes efetivos e não uma história em que predominam estruturas sem sujeito. São as experiências cotidianas “herdadas ou partilhadas” e de lutas que contribuem para o seu fazer, ou seja, para a constituição das identidades dos trabalhadores e trabalhadoras.

Em termos sociais, o trabalho tem como objetivo manter e satisfazer as necessidades dos indivíduos, propiciando, por intermédio do esforço conjunto, o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, o trabalho deve promover a concretização da satisfação individual e estabelecer laços de solidariedade entre os seres humanos.

Desse modo, como condição de humanização, o trabalho deve libertar os indivíduos, pois se fazem pelo trabalho; ao produzirem, desenvolvem a imaginação, aprendem a se relacionar com os demais sujeitos sociais, modificando o mundo ao seu redor e transformando a si próprios. [...] o trabalho é um processo do qual participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre a sua condição e a do homem primitivo com sua forma de vida ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho como forma exclusivamente humana (MARX, 2013, p. 2011).

Portanto, trabalho é o processo que deve garantir a “reprodução ampliada da vida”, concatenada dialogicamente com os saberes experienciais dos sujeitos sociais, escapando da lógica capitalista e das questões relativas apenas ao modo de produção.

A reestruturação produtiva fundamentou-se na valorização do trabalho morto (maquinaria) em detrimento do que foi denominado por Marx de trabalho vivo (do ser humano). A produção é, assim, guiada pela lógica da redução desse trabalho vivo e também pela sua intensificação. Contudo, no interior e por baixo desse arco, há um sem-número de contextos e situações em que homens e mulheres, ao se confrontarem com as necessidades de sua existência, formulam seus próprios valores e criam sua cultura própria, intrínsecos ao seu modo de vida (THOMPSON, 2001).

Homens e mulheres necessitam do trabalho para sobreviver ou para a ampliação e satisfação de suas necessidades materiais e imateriais, ou seja, produção da vida. Nessa configuração, a relação entre o trabalho e a ação do homem é um processo histórico. Além de suprir as suas carências/necessidades, o trabalho é o elemento constitutivo do processo de humanização de homens e mulheres, já que, ao interagirem com seus semelhantes e com o meio físico, os indivíduos ultrapassam o biológico, tornando-se seres sociais. O trabalho, que se constituiu inicialmente como agente socializador de homens e mulheres, torna-se uma necessidade imperiosa, senão penosa, uma vez que o ser humano precisa dominar a natureza, para prover suas necessidades.

Entre o trabalho como criação e o mais elevados produtos do trabalho existe um vínculo direto: os produtos indicam o seu criador, isto é, o homem, que se acha acima deles, e expressam do homem não apenas o que ele já é e o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele ainda pode vir a ser. Os produtos não testemunham apenas a atual capacidade criativa do homem, mas também e em especial a suas infinitas potencialidades: Tudo o que nos circunda é obra nossa, obra do homem [...]. Quando vemos tais maravilhas compreendemos que podemos criar coisas melhores, mas belas, mais graciosas e mais perfeitas do que criamos até hoje (KOSIK, 2002, p. 122 -123).

É também nesse sentido que os indivíduos envolvidos com projetos de Produção Associada enxergam o trabalho como um espaço em que os indivíduos podem realizar-se, e com o meio físico, ultrapassam o biológico, tornando-se seres sociais. Verificamos, assim, que o trabalho é ontológico, um elemento fundante do homem, tornando-o um ser prático-social e histórico.

O trabalho, que constituiu inicialmente agente socializador de homens e mulheres, torna-se uma necessidade imperiosa, senão penosa, uma vez que o ser humano precisa dominar a natureza para prover suas necessidades. É também nesse sentido que os indivíduos envolvidos com projetos de produção coletiva ou associada enxergam o trabalho: como um espaço onde os indivíduos podem realizar-se.

Por isso, Thompson (2001) sugere que devemos aproveitar a experiência dos indivíduos para desenvolver outras racionalidades educativas que buscam a valorização humana e não a do capital. Assim, entendemos que o elemento que distingue o ser humano dos animais é a sua capacidade teleológica de planejar mentalmente as ações a serem desenvolvidas durante o processo de trabalho.

Tem-se, então, a dimensão de todo um processo em que o ser humano elabora e executa ações, utilizando sua energia para satisfazer necessidades ou atingir um determinado fim. Em outras palavras, é a partir do trabalho que homens e mulheres produzem suas vidas e desenvolvem relações sociais. E é exatamente nesse ato de produzir a vida que o homem se

educa e produz saberes que permearão a sua existência para sempre num processo que não se esgota, porque o saber só existe em decorrência do fazer.

Os trabalhadores e seus intelectuais serão tanto mais eficazes na sua práxis revolucionaria quanto mais souberem ler e compreender o presente a partir do passado, como um momento crucial do futuro. Nesse sentido, o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico (TIRIBA, 2001, p. 183).

Nesse processo educativo humano, relacionado à vivência e à experiência acumulada, a educação não é um processo abstrato, geral, mas processos e relações entre pessoas, gerações e lugares diferentes entre si. Ela se realiza de todas as formas, nos mais variados espaços onde as relações se estabelecem, nas diversas condições sociais e de produção, nas diversas formas de escola, sejam em instituições escolares ou não, e é diferente também no tempo e no espaço.

É um processo de humanização que se dá ao longo de toda vida, que acontece em vários lugares e de muitos modos diferentes. É a consciência que distingue os homens e as mulheres nos processos de produção da vida e o modo pelo qual os saberes contidos nessa experiência ocorrem de forma dialógica pelas relações sociais, Thompson instrui que “o que muda, assim que o modo de produção e as relações produtivas mudam, é a experiência dos homens e mulheres existentes” (THOMPSON, 2001, p. 260).

Nessa perspectiva, entendemos que é “no e “pelo” trabalho que se constroem saberes. É, a partir dessa práxis de fazer, dialogar e pensar que germina o processo de emancipação humana ao potencializar condições para que homens e mulheres que vivem da sua força de trabalho lutem por seus direitos.

È pela experiência que homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17).

Sem desconhecer essas dimensões, particularmente a dimensão didático-pedagógica que o trabalho pode vir a ter, o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é a ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever). Aqui situamos de forma diminuta a importância do debate do trabalho como princípio educativo, mas essa discussão não será aprofundada na tese. Pontualmente colocamos o termo e, ao longo do

trabalho, alguns aspectos teóricos são apontados por autores como Paulo Freire, utilizados para a tessitura dos capítulos.

O movimento da Educação do Campo tem avançado no debate de uma categoria importante dimensionada na Formação em Alternância, o que também comparece como categoria neste estudo. Para tanto, esse avanço ontológico de entendimento e percepção da realidade apontada por esse movimento dimensiona o diálogo dos saberes e coloca a centralidade do trabalho como elemento basilar na produção e conservação da vida. Igualmente, vem ligando a escola com a vida e asseverando que a dinâmica da produção do conhecimento é permeada pela troca de saberes, pois toda experiência social produz conhecimento.

O “Diálogo de Saberes” é um método que pretende orientar as relações entre técnicos e camponeses, e destes entre si, que vem sendo formulado e organizado a partir da demanda dos movimentos sociais do campo por organizar a produção da existência em bases agroecológicas, como forma de resistência às investidas do agronegócio (TONA; GUHUR. 2009, p. 3323).

O trabalho como atividade especificamente humana tem dupla dimensão: a) ontológica, ou seja, de criação da vida humana e b) histórica, pois é um processo e sua forma de organização numa sociedade traz transformações sociais específicas. Porém, na forma social do capitalismo, o trabalho tornou-se mercadoria e o trabalhador não é dono do produto do seu trabalho.

No modo de produção capitalista, quando o trabalhador percebe que é explorado a própria condição de exploração o educa, porém pode propiciar tanto a emancipação quanto simplesmente a adaptação. O trabalho é uma forma de fazer o homem pensar, portanto tem um princípio educativo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos homens, e a luta histórica é para superá-la. Nesse sentido, se o trabalho no capitalismo tem desvirtuado o seu princípio educativo, a Produção Associada aparece na tentativa de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, além de recuperar a sociabilidade perdida nas esferas do sistema capitalista.

É preciso entender como os saberes anteriormente adquiridos podem contribuir na compreensão das experiências educacionais que são orientadas para as transformações sociais, políticas e educacionais do campo. Neste caso, transformações da região do Rio Vermelho e dos demais espaços ocupados pelos sujeitos que compõem o estudo em tela, pois é um processo de apreensão teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos observados e registrados na pesquisa *in loco*. Nessa orientação, é necessário conhecer a realidade concreta do fenômeno em suas múltiplas expressões.

Gabarrón e Landa (2006, p. 113) pontuam que “o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e a melhora do nível de vida das pessoas que estão imersas nessa realidade. Os beneficiários diretos da pesquisa devem ser os próprios membros da comunidade”. Portanto, é necessário integrar o saber popular, em sua visão crítica, com o saber científico acadêmico, buscando uma nova forma de conhecimento capaz de transformar a realidade. Brandão (2007, p. 94) nos explica que “onde exista um setor organizado de cultura popular, haverá uma estrutura social própria, de produção e reprodução de conhecimento popular”.

É mister reconhecer que existem projetos em disputa e diferentes experiências formativas entre os educandos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – *Campus* Cidade de Goiás. Essas experiências reforçam a necessidade de analisar de que maneira a formação promovida pela LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás se relaciona com a prática social e de trabalho desses educandos trabalhadores, no sentido de aprimorar e ampliar essas experiências e os saberes acumulados por eles. Da mesma forma, é preciso contribuir com uma organização do trabalho pedagógico que insira essas experiências na matriz formativa dos educandos.

Portanto, os efeitos, transformações e consequências da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás nas comunidades e na universidade, a partir da interlocução dos saberes, é o escopo da discussão que permeia o objeto de estudo em questão, empreendida no caminho de elaboração da tese. Para a apreensão dessa realização e com o suporte do método do materialismo dialético, recorreremos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de consultas em livros, artigos, dissertações, teses e revistas científicas, que versam sobre a Educação do Campo, sobre as Licenciaturas em Educação do Campo e as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e da Alternância.

Na pesquisa documental, foram feitas análises nos marcos legais das políticas públicas educacionais de formação de educadores para atuar na Educação do Campo. Utilizamos como fontes de pesquisa leis, portarias, resoluções, decretos, diretrizes, projetos políticos pedagógicos das Licenciatura em Educação do Campo, em especial o PPC da LEdoC da UFG – *Campus* Cidade de Goiás.

Como forma de atender aos objetivos traçados, a abordagem metodológica foi desenvolvida levando em consideração os processos educativos estabelecidos no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo e os processos estabelecidos nos diferentes territórios, relacionados aos saberes experienciais dos educandos trabalhadores. Assim, os procedimentos

para produção de dados e as técnicas de pesquisa foram pensados e aplicados no sentido de estruturar de forma científica o resultado do estudo.

O foco de análise é a relação entre o conhecimento produzido na LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, vinculado ao currículo e com um conjunto de disciplinas e instrumentos pedagógicos, e a articulação desse processo de ensino e aprendizagem com os saberes produzidos pelos sujeitos do curso, os educandos trabalhadores, ou seja, os saberes produzidos a partir da experiência. Para tanto, as técnicas foram organizadas em dois processos sociais que não são dicotômicos nem estanques, mas dinâmicos e em interação, tendo a realidade do campo e suas contradições como foco de análise dessas relações.

Quanto aos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, a LEdoC UFG os utiliza a Colocação em Comum e o Plano de Estudos no sentido de vincular a realidade dos educandos às discussões previstas no currículo. Esses dois instrumentos articulam-se entre si. Com a colocação em comum, de acordo com Gimonet (2007), tem-se “as passagens em transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento a outro” (GIMONET, 2007, p. 43) Sendo assim, a elaboração do plano de estudos e a colocação em comum dos resultados dos trabalhos elaborados pelos estudantes são elementos importantes de organização dos conteúdos e das abordagens teóricas que serão desenvolvidas.

Na pesquisa de campo, utilizamos a observação participante e entrevistas semiestruturadas. A observação participante é uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores, pois consiste em inseri- los no grupo que será observado por longos períodos de interação com os sujeitos, buscando compartilhar do seu cotidiano para compreender o que significa cada situação. A observação participante compreende um percurso específico para que o processo de pesquisa de fato se efetive. Queiroz *et al.* (2007, p. 279) descrevem esta trajetória:

Em um primeiro momento, há a aproximação do pesquisador ao grupo social em estudo. Esse é um trabalho longo e difícil, pois o observador precisa trabalhar com as expectativas do grupo, além de se preocupar em aniquilar algumas dificuldades, como a desconfiança e a reticência do grupo. Nessa fase, é necessário que o pesquisador seja aceito em seu próprio papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, juntamente com a população, um estudo. Já em outro período, há o esforço do pesquisador em possuir uma visão de conjunto da comunidade em estudo (QUEIROZ *et al.*, 2007, p. 279).

A operacionalização da análise necessitou do auxílio de algumas fontes de pesquisa, como o estudo de documentos oficiais, reconstituição da história do grupo e do local, observação da vida cotidiana, identificação das instituições e suas formas de atividades econômicas, bem como articulação com os sujeitos do espaço pesquisado para a realização de entrevistas.

Devido à pandemia de Covid-19, as entrevistas e a observação participante foram realizadas por meio de instrumentos tecnológicos (aplicativos e demais acessórios para o trabalho remoto), para acompanhar os processos de trabalho dos educandos trabalhadores, com o objetivo de identificar de que maneira a participação no curso contribui para ressignificar os espaços sociais de ocupação desses sujeitos.

Os encontros *online* foram gravados e transcritos para posterior análise, em consonância com a ética na pesquisa. A entrevista semiestruturada aplicada *online* pelo Google Forms foi enviada para leitura e assinatura, e o termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFG. Os dados produzidos com uso das técnicas de pesquisa previamente elaboradas foram tabulados e organizados em função dos objetivos e das categorias alvitados de forma a responder ao problema de pesquisa.

A observação participante, também em razão da pandemia, foi repensada e realizada *online*, tendo a pesquisadora participado de diversas atividades semanais *online* (aulas, encontros e reuniões com discentes e docentes durante quatro semestres). De acordo com Becker (1994), a participação do pesquisador é fundamental a partir da escolha da base epistemológica e das técnicas a serem aplicadas com o objetivo de identificar a relação comunidade/escola, ou a síntese produzida a partir dos diferentes tempos/espaços de formação.

A partir da observação participante nas aulas *online*, na elaboração dos planos de estudos, no processo de elaboração dos temas e questões que envolvem o plano de estudos, foi possível identificar os processos formativos e os saberes experienciais. Essa técnica nos permitiu um conjunto de descrições detalhadas do objeto em questão, evidenciando conflitos e problemas que possibilitaram uma compreensão da organização do trabalho pedagógico.

Além desses espaços da sala de aula com a observação participante, foi possível acompanhar os planejamentos coletivos de preparação do Tempo Universidade. Nesse espaço, observou-se a vinculação entre o material produzido pelos educandos, com traços de sua realidade e prática social, e os conteúdos do curso.

Além dos acompanhamentos mencionados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, também *online*, com três discentes e quatro docentes do curso, estes escolhidos de forma intencional por aceitabilidade (docentes que desenvolvem atividades com os educandos no Tempo Comunidade), para identificar a incorporação dos saberes na elaboração dos instrumentos pedagógicos e se esses saberes orientam a organização dos processos de ensino aprendizagem. Buscamos nas entrevistas averiguar se tem sido possível

aos docentes e discentes da UFG incorporar nas atividades do Tempo Universidade subsequente aos Tempos Comunidade, os saberes dos educandos trabalhadores nos processos de ensino aprendizagem da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas durante os dois semestres de observação participante na disciplina de Experiência Compartilhada, bem como durante dois encontros no espaço dos Seminários de Socialização, destacando, que essas falas dialogam com o direcionamento das perguntas elaboradas para responder aos objetivos do estudo.

Historicamente, nos locais da pesquisa conserva-se um número expressivo de estudantes com processos organizativos estabelecidos, bem como uma representatividade dos sujeitos do campo – quilombolas, agricultores familiares, monitores de Escola Família Agrícola e do Movimento dos Sem Terra). Desse modo, a realidade concreta se compõe de um movimento dinâmico, contraditório e em constante transformação, o que indica caminhos para se delinear a realidade para além do que “eu” como sujeito histórico, evidenciando que a realidade concreta será sempre maior que essas evidências, pois não alude a toda a realidade. De acordo com Caldart (2015, p. 158), “na concepção que nos orienta que é a do materialismo histórico-dialético, a relação entre teoria e prática é inerente ao ato de conhecer”.

A relação dialógica da educação em sentido estrito e a formulação de uma proposta educacional emancipadora implica em se reconhecer os múltiplos significados para a produção da vida que suplante os aspectos filosóficos e biológicos e estabeleça critérios para elucidar conjuntamente as diferenças culturais, econômicas e sociais. Nessa direção, o estabelecimento de uma proposta educacional que considere tais aspectos necessita estar amparada por um projeto maior, ou seja um projeto societário com direção universal de acesso.

Um elemento-chave da Pedagogia da Alternância utilizado na LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás foi serviu como fonte de dados neste estudo, o chamado Caderno de Realidade. “O Caderno da Realidade é um instrumento didático que se desenvolve no espaço-tempo da formação do educando, usado como meio de produção de conhecimentos pelos alternantes onde os mesmos registram informações sobre a sua realidade e refletem sobre ela de forma mais sistemática” (CERQUEIRA; SANTOS, 2012, p. 2).

De modo sintético, podemos dizer que “o Caderno da Realidade traz informações sobre o contexto sócio-ambiental local capaz de revelar o extraordinário na banalidade aparente do cotidiano, expressando também uma dimensão da expressão pessoal onde estão

presentes sentimentos, reflexões e pensamentos” (CERQUEIRA; SANTOS, 2012, p. 2). Como, então, é feito o Caderno de Realidade?

A primeira parte desse instrumento é o chamado Memorial, que tem uma função tanto de rememoração quanto de reconhecimento do sujeito com sua própria história e ponto de vista. Em suma, consiste em retomar os aspectos da sua história de vida que se relacionam com a sua trajetória até o curso. Questões como “quem eu sou?”, “que ações em minha vida me fizeram ser quem sou?”, “qual a relação entre minhas crenças, pensamentos, valores e a escolha pelo curso de Educação do Campo?”. A ideia é que a resposta a essas e outras questões sejam trazidas no formato de um relato.

O passo seguinte na elaboração do Caderno de Realidade é o levantamento de uma questão que aponte para um objeto de pesquisa e um problema a ser investigado. Todavia, a questão de pesquisa deve ser trazida numa exposição a respeito de como o aluno chegou a tal problema em sua trajetória, ou seja, vida pessoal, escolhas acadêmicas e profissionais tornam-se entrelaçadas aqui.

A terceira parte do Caderno consiste em relacionar os conteúdos discutidos em sala de aula com a questão de pesquisa escolhida. É o momento em que se traz um adensamento teórico para a redação do Caderno de Realidade, pois se caracteriza por um debate mais acadêmico, relacionando autores, teorias e conceitos numa abordagem sistematizada, analítica e crítica. A síntese final das lições que foram adquiridas nessa etapa deve ser feita como modo de orientar o desenvolvimento de pesquisa do educando.

A quarta e última parte do Caderno de Realidade se caracteriza por comentários e reflexões que o estudante deve realizar a respeito dos elementos que mais chamaram sua atenção durante o curso e que se relacionam tanto com a sua trajetória de vida quanto com o tema de sua pesquisa. Estas anotações apontam para questionamentos e dúvidas que podem ter surgido ou permanecido nesse processo e que tenham tanto valor para a reflexão e a aprendizagem quanto as lições adquiridas.

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte rica e estável de informações, e a análise documental pode representar uma valiosa técnica de abordagem dos dados qualitativos. Assim, para essa análise, a escolha do caderno de realidade foi indispensável para apreensão dos lugares de fala das(os) estudantes e elementos necessários para o adensamento das entrevistas e observação participante.

A fim de alcançar os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, a tese está dividida em quatro capítulos.

Neste capítulo introdutório, apresentamos os elementos do problema de tese e o percurso metodológico.

No segundo, “A Educação no Capitalismo”, centramos o debate no conceito de educação, características da educação formal, educação no capitalismo, a escola e a relação esta e a sociedade moderna. A partir de uma exposição crítica, vemos quais os principais elementos da educação existente no capitalismo e algumas das abordagens que apontam os limites da educação para a transformação social e o seu vínculo com a reprodução das relações sociais capitalistas.

O debate teórico direciona-se para a contraface do capítulo anterior. Enquanto a primeira parte abordou o papel da educação na reprodução social, no terceiro capítulo abordaremos intentos educativos que se desenvolveram de maneira crítica ao capital. Assim, a exposição perpassará pelas bases da Educação do Campo, pelas suas inspirações pedagógicas, além de debater a formação rural brasileira, a história institucional da Educação do Campo no Brasil e na Universidade Federal de Goiás.

Por fim, no quarto e último capítulo abordaremos a LEdoC na Universidade Federal de Goiás e nas comunidades dos trabalhadores do campo. Apresentamos os resultados da investigação no tocante aos processos educativos e às trocas de saberes entre os educandos trabalhadores e a práxis pedagógica dos docentes.

A seguir um quadro sintetizando a estratégia metodológico, incluindo objeto da pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, questões orientadoras, objetivos específicos e processos metodológicos:

## 1.2 Quadro Metodológico

<p><b>Objeto:</b> Esta tese analisa os processos educativos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – UFG. De modo particular, busca-se investigar as inflexões, desafios e potencialidades socioinstitucionais e político-pedagógicas das trocas de saberes dos sujeitos camponeses e a práxis pedagógica dos educadores.</p>		
<p><b>Objetivo geral:</b> Identificar a gênese e o desenvolvimento dos processos educativos estabelecidos no âmbito da LEdoC/UFG e compreender como esses processos contribuem para qualificar e/ou transformar os espaços socioculturais das comunidades de origem dos educandos trabalhadores e a dinâmica de transformação da universidade, a partir da troca de saberes.</p>		
<b>Questões orientadoras</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Processos metodológicos</b>
Como o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade se materializam na execução do PPP do curso LEdoC/UFG?	1. analisar os processos educativos desenvolvidos pela LEdoC/UFG, no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, buscando compreender como se materializam na execução do Projeto Político Pedagógico do Curso;	* Observação participante e diálogos com os sujeitos durante a disciplina Experiência compartilhada e nos Seminários de socialização por dois semestres;
Os processos educativos desenvolvidos em alternância dialogam com as experiências do trabalho desenvolvido pelos educandos trabalhadores?	2. Analisar como são organizados os processos educativos em alternância na formação de educadores e se esses processos dialogam com as experiências do trabalho desenvolvido pelos educandos trabalhadores que estão no curso;	* Observação participante e diálogos durante as disciplinas de experiência compartilhada e nos Seminários de socialização por dois semestres; * Entrevistas semiestruturadas com educandos e educadores do curso LEdoC/UFG; * Leitura de documentos institucionais e dos Cadernos de Realidade dos educandos.
De que forma se materializa nas abordagens pedagógicas do Tempo Universidade da LEdoC/UFG os saberes acumulados dos educandos trabalhadores durante o processo formativo em alternância?	3. analisar se as experiências e os saberes acumulados dos educandos trabalhadores no Tempo Comunidade nos diferentes territórios nos quais estão inseridos, são incorporados nas abordagens pedagógicas da LEdoC/UFG nos Tempos Universidade subsequentes ao Tempo Comunidade.	* Observação participante e diálogos durante a disciplina de experiência compartilhada e nos Seminários de socialização por dois semestres; * Entrevistas semiestruturadas com educandos e educadores do curso LEdoC/UFG; * Leitura dos Cadernos de Realidade dos educandos; * Análise das pesquisas ( teses ) realizadas por educadoras do curso LEdoC/UFG.

**TESE: Os processos educativos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – UFG e, de modo particular, as trocas de saberes dos sujeitos camponeses e a práxis pedagógica dos educadores expressam um projeto contra-hegemônico de educação e demonstram processos que contribuem para qualificar e/ou transformar os espaços socioculturais das comunidades de origem dos educandos trabalhadores e a dinâmica de transformação da universidade, a partir da troca de saberes.**

## 2 A EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX; ENGELS, 2007, p. 537- 538).

O objetivo deste capítulo é analisar a educação sob a ótica da sociabilidade capitalista. Para tanto, utilizando uma abordagem teórico-crítica, refletimos sobre suas bases constitutivas na sociedade moderna e sua funcionalidade na dinâmica de reprodução das relações sociais capitalistas. Iniciamos o capítulo com um debate corrente, porém não menos necessário sobre: o que é a educação; como ela se realiza; quais as características que ela assume no capitalismo. Essas questões nos levam para a função social da educação e para o surgimento da escola<sup>2</sup>.

No debate buscamos adentrar a relação entre escola e capitalismo, de modo a analisarmos alguns fenômenos sociais que se encontram na essência da sociedade capitalista e o modo como eles se manifestam na educação de maneira geral. Nesse sentido, faremos uma discussão sobre relação entre a burocratização social e a burocracia escolar, a mercantilização social e a educação mercantil, a competição social e o universo escolar competitivo, a reprodução e a luta de classes. A escola e o trabalho, e outras dimensões da relação entre escola e sociedade, são suscitadas mais precisamente a partir da relação entre educação e trabalho no interior da escola, e além dela, no conjunto da sociedade. Para tanto, são abordadas as questões da disciplina, do controle e poder, do trabalho alienado e estudo alienado, e da formação unilateral, multilateral e omnilateral. Neste capítulo buscamos deslindar ainda outra dimensão da relação entre educação e capitalismo, que é o tema da escola e da divisão social do trabalho. Embora desde os tópicos anteriores diversos elementos da divisão social do trabalho já tenham sido abordados, neste instante a discussão está centrada nas questões do saber escolar, especialização e esferas sociais, e da escola e hegemonia burguesa.

Assim, toda a exposição perpassa diversos aspectos específicos articulados em torno das múltiplas inter-relações entre educação e capitalismo. Por isso, nos apoiamos nas contribuições de um conjunto de autores que se debruçaram sobre tais questões, de modo a apreender a educação e a escola na dinâmica da sociedade capitalista.

---

<sup>2</sup> Em toda a nossa exposição, com “escola” ou “instituição escolar” nos referimos à totalidade das instituições de ensino, sejam elas de nível básico, médio ou superior. Embora haja distinções entre elas, nos aspectos essenciais que aqui discutimos tais instituições são semelhantes.

## 2.1 As bases constitutivas da educação e da escola: aspectos conceituais e históricos

A educação é um tema amplo, sobre o qual incontáveis autores já se debruçaram e inúmeras teorias já foram elaboradas. O intuito desta exposição não é realizar um estado da arte dessas abordagens, tampouco oferecer contribuições inéditas aos estudos da temática. Interessa-nos aqui apresentar algumas concepções de educação, escola e questões relacionadas que fundamentam a perspectiva teórica adotada na presente tese, de modo a nos auxiliarem nas discussões efetuadas nos capítulos seguintes.

Em que consiste a educação? Como ela se realiza? Qual a sua relação com outros aspectos da vida social? Essas e diversas outras questões podem ser levantadas ao debatermos o conceito e algumas teorias educacionais, uma vez que toda sociedade realiza processos educacionais. Autores clássicos da modernidade, especialmente Durkheim (1978), Marx (2013) e contemporâneos, a exemplo de Brandão (2007), situados em perspectivas teórico-metodológicas distintas, confluem para uma posição que os unifica quando tratam do significado social da educação. Todos eles a entendem como constitutiva das relações sociais e base da socialização de valores e conhecimentos, ou seja, como parte do processo de humanização do ser humano.

De modo particular, Émile Durkheim (1978) considera a educação como sendo o processo de socialização numa dada sociedade:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos tanto pela sociedade política em seu conjunto quanto pelo meio especial ao qual ela está particularmente destinada (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Para o sociólogo francês, a educação cumpre o papel de socialização do legado sócio-histórico, cultural e político de uma dada sociedade, transmitindo para as gerações futuras os valores, crenças, moral e práticas sociais.

Na perspectiva de Marx (2013), a educação tem uma dimensão ontológica, sendo produto do intercâmbio orgânico de homens e mulheres com a natureza e com a reprodução das relações sociais. Nessa direção, ela é constitutiva do ser social e tornar evidente modos universais e particulares na formação histórico-social.

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 com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria

natural de uma forma útil para a sua vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo assim sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Em outras palavras, a produção dos meios necessários para o provimento das necessidades sociais é, no mesmo movimento, a reprodução de dadas relações sociais. Esse ato é matizado em processos que incorporam aprendizados, experiências e movimentos que imprimem novos conhecimentos e habilidades. Em outras palavras, o ato humano de produção e reprodução das relações sociais é gerador de processos educativos que se universalizam e modificam a ação individual e coletiva, é um processo formativo que amplifica e universaliza a condição humana.

Na convergência dessa análise, Georg Lukács (2013) compreende a educação como ponto axial da reprodução das relações sociais,

O essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa [...] que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca está realmente concluída (LUKÁCS, 2013, p. 176).

Em sentido semelhante, para Carlos Brandão a educação se dá em diversos âmbitos da vida social, seja em casa, na rua, nas instituições formais ou em outros espaços, utilizando, por isso, o termo “educações” (BRANDÃO, 2007). O autor prossegue, afirmando que “a educação existe onde não há a escola, e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Embora aparentemente muito amplas, tais abordagens nos parecem adequadas, pois destacam o caráter restritivo de certas noções de educação como processos de aprendizagem vinculados às instituições escolares. Ao mesmo tempo, tais concepções mais amplas não necessariamente apontam para um caráter inerte da educação, mas podem compreender um sentido ativo no fenômeno educacional. Lev Semenovitch Vygotsky (2001, p. 70) formulou essa questão ao afirmar que “na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”.

O cunho abstrato que tais concepções possuem se torna mais concreto à medida que são observados os processos educacionais inerentes a certas sociedades específicas, uma vez

que o modo de educação se relaciona com outros elementos próprios dessas formações sociais. Portanto, um passo adiante nesta reflexão é fornecido por Nildo Viana (2019, p. 48), quando afirma que “cada sociedade gera o seu próprio modo de educação, que é parte das formas sociais (ou ‘superestrutura’), criando seus mecanismos específicos de socialização”.

Por consequência, levanta-se a seguinte questão: como ocorre a educação na sociedade moderna? A passagem de uma forma de sociedade a outra provoca diversas transformações no modo de educação existente. O antropólogo Carlos Brandão (2007, p. 16) afirmou que, “quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura” [assim como quando a enfrenta], “por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como *problemas* as formas e os processos de transmissão do saber”.

Conforme o argumento apresentado, a transmissão do saber torna-se um problema social no contexto em que emerge a realidade desigual inaugurada pelas classes sociais. Essa realidade, portanto, vem à tona com o surgimento da divisão social do trabalho, que estabelece as classes sociais e se apresenta de maneira ainda mais sedimentada com o desenvolvimento do capitalismo. É nessa formação social que a educação se vê cada vez mais reduzida – embora nunca limitada definitivamente – a uma instituição específica para a aprendizagem: a escola.

## 2.2 O surgimento da escola

Anteriormente à sociedade burguesa, os modos de transmissão de saber contavam com uma lógica distinta:

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva (BRANDÃO, 2007, p. 20).

Todavia, tal realidade muda ao passo que se cristaliza uma divisão social do trabalho tão desenvolvida quanto no capitalismo, em que surgem formas e graus de saber “que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos (o rei, o sacerdote, o guerreiro, o professor, o lavrador) de acordo com a sua posição social no sistema político de relações do grupo” (BRANDÃO, 2007, p. 28).

É no interior da sociedade moderna que essas relações de poder não apenas são sedimentadas em diferenças de classes, como são também reproduzidas ao longo das gerações através dos processos educacionais condensados na escola. Esta, portanto, é uma instituição inerente ao capitalismo, e por mais que em sociedades anteriores houvesse organizações com finalidades voltadas à aprendizagem, não é possível entendê-las como “escolas” (VIANA, 2019).

Então, como se deu a formação da escola na sociedade moderna? Tal processo foi analisado em trabalhos de André Petitat (1994) e Dermeval Saviani (2007). Por sua vez, Viana (2019, p. 48) sintetiza: “a partir do século XVI, emergem as primeiras organizações que podemos denominar ‘colégios’, principalmente de orientação religiosa [...] e que desembocam nas escolas modernas, instauradas a partir do século XIX” (VIANA, 2019, p. 48).

O que eram os colégios criados naquele contexto? De acordo com Viana, foram “organizações cujo objetivo era o ensino, sendo criados e mantidos principalmente por instituições religiosas (como os jesuítas) para atender aos indivíduos das classes superiores”, e cuja finalidade era “preparar para o ingresso nas academias e promover formação religiosa e humanista” (VIANA, 2019, p. 48).

Esses colégios foram os embriões das primeiras escolas e, ao longo de três séculos, desenvolveram-se até dar origem àquelas instituições, num processo de unificação e centralização de “um conjunto de organizações dispersas no interior da sociedade”, e que, “após as revoluções burguesas [...] se transformam em escolas devido às novas necessidades do capitalismo” (VIANA, 2019, p. 48).

Ao mesmo tempo que se tornou a época de constituição das primeiras instituições modernas de ensino (SAVIANI, 2007), o século XIX também representou um capítulo paradigmático na história da educação formal, sendo o período que Franco Cambi denominou de “século da pedagogia” (CAMBI, 1999). Assim, instituição escolar e pedagogia se estabeleceram coetaneamente, numa relação de reforço mútuo. De acordo com Brandão, gerando também uma subordinação institucional da educação. Para ele, “o *ensino formal* é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados” (BRANDÃO, 2007, p. 26).

A tese central que averiguamos aqui é a de que “todo modo de produção específico cria seu próprio *modo de educação*” (VIANA, 2008, p. 38). No caso do capitalismo, Maurício Tragtenberg relacionou a necessidade de expansão da educação formal com as necessidades materiais impostas por esse modo de produção ao apontar que, “no século XIX a expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar” (TRAGTENBERG, 2004, p. 45). Assim, infere o autor, “a educação já não constitui ocupação ociosa e sim fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis” (TRAGTENBERG, 2004, p. 45).

Trata-se de um contexto de desenvolvimento do mundo pós-revoluções burguesas, de consolidação da burguesia como classe dominante e da sua sociedade do capital, promovendo, com isso, os primeiros grandes acirramentos das lutas de classes nessa sociedade, imprimindo suas marcas no modo de educação e possibilitando, na compreensão de Cambi, que “o ato de educar se torn[e] um mecanismo de controle (para a burguesia) e de emancipação social (para o povo)” (CAMBI, 1999, p. 492).

Nesse cenário, a escola se tornou, por um lado, uma necessidade do capitalismo e, por outro, tema de reivindicação do proletariado e do movimento socialista do século XIX. A respeito do primeiro aspecto destacado, a seguinte passagem de Introdução a uma coletânea de escritos de Marx e Engels sobre educação e escola aporta alguns esclarecimentos:

O desenvolvimento da revolução industrial e o triunfo do liberalismo trouxeram consigo uma transformação fundamental do aparato escolar. Até então, a educação familiar, gremial e religiosa, havia sido dominante e suficiente. A instrução nos centros especializados estava limitada a poucas disciplinas - medicina, direito, gramática - e era uma atividade claramente minoritária. As necessidades tecnológicas produzidas por mudanças ocorridas nas forças produtivas e, por outro lado, as exigências liberais de entender a educação e o conhecimento como condição da igualdade entre todos os cidadãos determinaram a institucionalização, extensão e profundização do aparato escolar (MARX; ENGELS, 2004, p. 17).

De outro modo, a escola também se tornou tema de interesse das classes inferiores no capitalismo, e nesse mesmo contexto histórico já aparecia como alvo de reflexão nos debates do movimento socialista à época. Esses debates eram diversificados, com os mais distintos matizes políticos, e abordavam tanto a escola que efetivamente se construía naquele momento quanto reivindicavam outro modo de escola.

Para os objetivos desta exposição, não nos interessa reconstituir integralmente essas discussões, mas tão somente refletir sobre como, desde a sua emergência, a escola é uma

instituição complexa e objeto de controvérsias. A escola que emerge no século XIX também não é exatamente a mesma que existe na contemporaneidade, embora as suas características essenciais permaneçam inalteradas. Portanto, é preciso avaliar certas continuidades e descontinuidades no fenômeno escolar na sociedade moderna.

O primeiro passo nos parece ser questionar: o que é a escola? Petitat (1994) fornece uma resposta descritiva ao dizer que “a escola é uma instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofícios, de associações e de grupos de todo tipo”, que, igualmente a ela, “também moldam as novas gerações e reeducam até mesmo os adultos” (PETITAT, 1994, p. 194).

Em sua gênese, a escola foi marcada por diferenças nacionais relacionadas às políticas educacionais de cada país: em alguns, como na França, desenvolveu-se como um aparato estatal, e em outros, a exemplo da Espanha, como instituição privada (MARX; ENGELS, 2004, p. 17). Em ambos os casos, houve certa influência religiosa na educação oferecida nas escolas, influência que era ainda mais poderosa em países de revoluções burguesas tardias, como a Alemanha.

Assim, uma das críticas à escola e, conseqüentemente, à parte significativa da educação existente naquele contexto, referia-se à influência da religião, como uma reminiscência feudal. Outra crítica dizia respeito à tutela do Estado na educação, tutela que era combatida ao mesmo tempo que o movimento operário (e seus representantes intelectuais) reivindicava a universalização do direito à educação para toda a população.

Trata-se de um tema com tamanha relevância para o movimento socialista da época, que seus dois maiores expoentes, Karl Marx e Friedrich Engels, no “Manifesto Comunista”, incluíram a seguinte medida a ser implementada: “Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 58).

Os detalhes de algumas proposições desses autores e de seu movimento pertinentes à educação serão retomados adiante. Por ora, vale destacar que ambos os aspectos referidos anteriormente – a influência religiosa e a tutela do Estado na educação – são elementos que ainda não podemos dizer superados na contemporaneidade, mas não têm a mesma centralidade que tinham naquela época.

Contudo, há outros elementos a respeito da escola que são perenes como expressão essencial do modo de educação capitalista. Eles já existiam embrionariamente no século XIX

e foram analisados e debatidos por autores de momentos posteriores. Portanto, perscrutar as características da escola e da educação no capitalismo é o que nos interessa neste instante.

### 2.3 A escola e o capitalismo

Qual é a relação entre o modo de educação escolar e o capitalismo? Até aqui, já trouxemos algumas reflexões que apontam para uma correspondência entre ambos, no entanto precisamos entender como essa correspondência se manifesta e de que maneira concretamente a educação escolar expressa a sociedade capitalista na qual se insere.

Para deslindarmos essas questões, é preciso considerar, teórica e metodologicamente, que a escola se insere numa totalidade, que é o capitalismo, e, por isso, a compreensão da instituição escolar só é possível mediante uma análise dessa sociedade. Porém, como compreender a sociedade capitalista? Certamente, inúmeras maneiras são possíveis, desde abordagens clássicas das ciências sociais, com Marx, Durkheim e Weber, até autores que os sucederam, a exemplo de Simmel, Tarde, Giddens, Goffman, Elias, Parsons, Habermas, Bourdieu, Foucault e outros.

Ainda que, *en passant*, utilizando as contribuições de alguns dos autores mencionados, partimos do Materialismo Histórico-Dialético para analisar a sociedade capitalista. Mais especificamente, encontramos num conjunto de autores que partilham desse método e teoria os recursos heurísticos e o universo conceitual com o qual procedemos à análise do capitalismo e da escola que trazemos neste trabalho.

Partindo dessa perspectiva, indagamos: em que consiste a sociedade capitalista? Quais as suas principais características? Como elas influenciam o modo de educação existente nessa sociedade? Parece-nos fundamental reconhecer que o capitalismo não pode ser adequadamente compreendido se tomado como um bloco homogêneo, de maneira a-histórica e inerte. Logo, assumir que estamos diante de um tema demasiadamente complexo, amplo, heterogêneo e dinâmico é um requisito para esta reflexão.

Nesse sentido, para compreendermos adequadamente o capitalismo, é preciso utilizarmos categorias que levem em consideração e expressem tamanha complexidade, amplitude, heterogeneidade e dinamismo do tema. Trata-se de categorias analíticas que, mesmo quando apresentadas sinteticamente, não podem ser compreendidas a contento em notas de rodapé, pois demandam uma densa reflexão em torno daquilo que expressam.

No Prefácio da “Contribuição à Crítica da Economia Política”, Marx afirma:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a *estrutura econômica da sociedade*, a base real sobre a qual se eleva uma *superestrutura jurídica e política* e à qual correspondem *formas sociais* determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (MARX; ENGELS, 2008, p. 47, grifos nossos).

Embora tenha sido transformada em dogma determinista por uma parte da literatura dita marxista, no texto citado Marx tão somente faz uso da metáfora (KORSCH, 2018) de um edifício, ao utilizar os termos “estrutura” e “superestrutura” para ilustrar as relações entre os elementos constitutivos de uma sociedade. Desse modo, “estrutura econômica” e “superestrutura jurídica e política” não são conceitos para Marx, mas vocábulos metafóricos correspondentes a outras categorias do marxismo: o de “modo de produção” e o de “formas sociais”<sup>3</sup>, respectivamente (VIANA, 2016).

Dessa maneira, na perspectiva materialista histórico-dialética, a sociedade não é sinônimo de economia, nem mesmo de “estrutura” e “superestrutura”, esta entendida como mero epifenômeno da economia em certas abordagens reducionistas. É composta por modo de produção e formas sociais, que, por sua vez, correspondem ao modo de produção dominante, uma vez que modos subordinados, como o comunal, o asiático, o escravocrata e o feudal subsistem na sociedade contemporânea, mas não exercem a mesma influência social do modo de produção dominante. Portanto, a sociedade atual abarca o modo de produção capitalista e as formas sociais burguesas, além dos modos de produção subordinados (MARX, 2008; VIANA, 2016).

No interior do modo de produção capitalista, encontram-se as duas classes fundamentais dessa sociedade, a burguesia e o proletariado, cujo antagonismo estrutura a luta de classes na modernidade, ainda que tal luta não se reduza à esfera da produção nem tão somente a tais classes. No conjunto das formas sociais, encontram-se diversas outras classes, que têm como lócus estabelecido na divisão social do trabalho as mais variadas instituições, como o Estado, as igrejas, os partidos, os sindicatos, as empresas de capital reprodutivo, a chamada indústria cultural, etc.

Todavia, em função do caráter mutante do modo capitalista, essas classes adquirem historicidade própria, emergindo, desenvolvendo-se ou reduzindo-se em distintos momentos.

---

3 “Formas sociais” são também denominadas de “formas de regularização das relações sociais” (VIANA, 2016).

Essas transformações não ocorrem apenas com as classes sociais, mas atingem todos os aspectos constitutivos do capitalismo. Sendo assim, dimensionar o conjunto das mudanças no capitalismo e os seus padrões de continuidade representa um desafio intelectual que demanda uma análise histórica do desenvolvimento das fases compostas da sociedade capitalista.

Para Nildo Viana (2009), é possível distinguir as fases da sociedade capitalista por meio dos regimes de acumulação. Os três elementos basilares de um determinado regime de acumulação são o modo de organização do trabalho, a forma estatal e o modo de relações internacionais que lhe são peculiares (VIANA, 2009).

Um regime de acumulação significa uma determinada fase do desenvolvimento capitalista, isto é, um período de luta de classes relativamente estabilizado (VIANA, 2009), no qual o modo de valorização do valor, a organização do Estado e as relações entre países são cristalizados na forma característica de tal regime de acumulação.

Marx abordou o processo de constituição do capitalismo e de dissolução dos modos de produção que o antecederam – seja na Europa, onde ele emerge, seja nos outros países do mundo afetados pela colonização – e analisou essa formação do capital no capítulo em que discutiu a assim chamada acumulação primitiva, no Livro 1 de “O Capital” (MARX, 1984).

Dessa forma, enquanto a acumulação primitiva representou o processo de transição para o capitalismo, o primeiro regime de acumulação propriamente capitalista, que se inicia após as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, a depender do país, é o regime de acumulação extensivo. Sendo caracterizado pela extração de mais valor absoluto, pelo Estado Liberal e pelo neocolonialismo, o regime de acumulação extensivo teve relativa estabilidade até a década de 1840, quando as lutas do movimento operário começaram a se intensificar, e colapsou nos anos 1870, momento de radicalização do proletariado, cuja Comuna de Paris de 1871 foi o maior expoente (VIANA, 2009).

Com a queda de um regime de acumulação que se dá em momentos de acirramento das lutas de classe, gerando por vezes tentativas mais significativas de revolução proletária e de crise do capitalismo, a emergência de um novo regime de acumulação significa o êxito na manutenção da sociedade burguesa, constituindo um novo período de relativa estabilidade. Por isso, se há na teoria marxista o indício de que as contradições do capitalismo podem levar ao fim dessa forma de sociedade, também há a compreensão de que ele tem a tendência à sucessão de regimes de acumulação, na medida em que não for derrubado e se renovar para prolongar sua existência. Portanto, o determinismo ou o fatalismo histórico inexistem nessa abordagem.

Na década de 1870, o capitalismo se reorganizou em novo regime de acumulação, o intensivo, cujas características eram a extração de mais valor relativo por meio do taylorismo, o Estado liberal-democrático e o imperialismo financeiro (VIANA, 2009). Com diversas tentativas de revoluções proletárias nos anos 1920, o regime de acumulação começou a sofrer suas primeiras crises, e sua existência teve fim durante os anos 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Desse modo, emergiu o regime de acumulação conjugado, do qual o fordismo, o Estado integracionista e o imperialismo oligopolista transnacional foram as bases. Já no final da década de 1960, diversas rebeliões populares, com destaque para o maio de 1968 francês, trouxeram dificuldades para esse regime, entrando em declínio na década seguinte.

O quarto e atual regime de acumulação, o integral, surgiu nos 1980. Suas características são o toyotismo, o Estado Neoliberal e o hiperimperialismo, que estão em vigência no mundo contemporâneo e imprimem suas marcas na totalidade das relações sociais, tal como ocorreu nos demais regimes de acumulação.

Esta breve síntese da teoria dos regimes de acumulação muito mais levanta questões do que responde, não sendo possível nem apropriado responder todas aqui. Contudo, uma questão que se coloca e nos interessa neste trabalho é: qual a relação dos regimes de acumulação com a educação no capitalismo? Como a escola é afetada pelas fases da sociedade capitalista?

Para respondermos a tais questionamentos, devemos retomar outro elemento da teoria desenvolvida por Nildo Viana (2016) acerca das características da sociabilidade no capitalismo: a mercantilização, a burocratização e a competição. Como elementos essenciais da sociabilidade capitalista, estendem-se e intensificam-se no decorrer do desenvolvimento capitalista. Portanto, expandem-se, ao longo de sua história, mais especificamente em ondas de mercantilização, de burocratização e de competição a cada novo regime de acumulação de capital (VIANA, 2016).

Como apontamos anteriormente, a escola faz parte da sociedade capitalista, desse modo, carrega em si os traços fundamentais da sociabilidade desta sociedade. Por isso, podemos afirmar que a expansão da burocratização, mercantilização e competição na sociedade leva à expansão da burocratização, mercantilização e competição na educação em geral e na escola, em particular. Resta saber como cada um desses elementos se manifesta na educação e constitui a instituição escolar.

Como apontamos anteriormente, fazendo parte da sociedade capitalista, a escola carrega em si os traços fundamentais de sua sociabilidade. A escola é marcada especialmente por quatro elementos estruturantes que vêm redefinindo sua dinâmica institucional e alterando a função social da educação, quais sejam: 1) a burocratização social e a burocracia escolar; 2) a mercantilização social e a educação mercantil; 3) a competição social e o universo escolar competitivo; 4) a reprodução e a luta de classes. Resta saber como cada um desses elementos se manifesta na educação e constitui a instituição escolar. Trataremos das evidências que corroboram essa afirmativa.

### A burocratização social e a burocracia escolar

Por estar diretamente relacionada à expansão do modo de produção capitalista pelo conjunto da sociedade, a mercantilização é o que desencadeia tanto a burocratização quanto a competição. No entanto, tratando-se da instituição escolar, a burocratização se torna um dos elementos primordiais e determinantes do modo de educação capitalista.

A compreensão da burocratização e das ondas sociais que a efetivam requer a compreensão do que é a burocracia. Diversos autores abordaram esse fenômeno, tais como: Weber (1971), Marx (2011b), Bernardo (1987), Michels (1982), Lapassade (1999), Tragtenberg (2012) e Motta (1981). Partimos da perspectiva de que a burocracia é um fenômeno moderno, isto é, surge com o capitalismo, e pode significar tanto uma classe social quanto uma forma organizacional (VIANA, 2018).

Na divisão social do trabalho, a classe burocrática exerce a função de direção no interior das organizações burocráticas, aquelas divididas internamente entre dirigentes e dirigidos (VIANA, 2018). A formação e expansão dessa classe se dá concomitantemente à formação e expansão das organizações burocráticas, e ambas se difundem a partir das ondas de burocratização geradas em cada regime de acumulação.

A sociedade moderna vai se desenvolvendo e gerando ondas de burocratização (ao lado de ondas de mercantilização). O desenvolvimento capitalista gera ondas de burocratização, que significa aumento de organizações burocráticas e do controle social, indo desde o regime de acumulação extensivo com a consolidação, fortalecimento e formalização das burocracias estatal e empresarial; passando pelo regime de acumulação intensivo no qual ocorre a segunda onda de burocratização, marcada pela ampliação da burocracia estatal e empresarial e a emergência de uma nova burocracia civil (partidos, sindicatos, etc.); e pelo regime de acumulação conjugado, quando se estabelece a terceira onda de burocratização, avançando para novos setores da sociedade, como o lazer, meios oligopolistas de comunicação, etc.; até chegar no regime de acumulação

integral: com a quarta e atual onda de burocratização, caracterizada pela emergência de novas burocracias civis (ONGs, por exemplo) e maior rigidez no controle social (VIANA, 2018, p. 22-23).

À medida que a burocratização se generaliza no conjunto da sociedade, a própria escola e a educação no capitalismo se tornam cada vez mais burocráticas. Por isso, a educação formal existente no capitalismo é burocrática e gera uma concepção igualmente burocrática de educação. Nesse sentido, “o *modo de educação capitalista é burocrático*, ou seja, se caracteriza por implantar uma educação formal” (VIANA, 2008, p. 38).

De que maneira a educação no capitalismo é burocrática? De acordo com Viana, por ela ser “caracterizada pela existência de um quadro dirigente (burocracia escolar), instituindo uma relação entre dirigentes e dirigidos legitimada e organizada via normas escritas (leis, regimentos, etc.)”, funciona por meio de “relações hierárquicas (divisões de cargos e atribuições) e meios formais de admissão (concursos, nomeação, eleição)” (VIANA, 2019, p. 49).

Para Tragtenberg, a estrutura burocrática da escola se baseia na lógica empresarial: “o sistema burocrático estrutura-se nas formas da empresa capitalista como também na área da administração pública” (TRAGTENBERG, 2004, p. 46). Forma-se um sistema estruturado “em nível de cargos, que por sua vez articulam-se na forma de ‘carreira’, onde o diploma acreditativo, tempo de serviço e conformidade às regras constituem precondições de ascensão” (TRAGTENBERG, 2004, p. 47).

Ivan Illich defende a tese de que na sociedade moderna ocorre uma confusão de processo com substância e que, no caso da educação, a escolarização faz confundir “ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (ILLICH, 2007, p. 7). Como consequência, a própria imaginação da população

[...] é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor” e, com isso, “identifica *erroneamente* cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal (ILLICH, 2007, p. 7)

Em suma, a escolarização – e podemos acrescentar a burocratização – leva a população a tomar o serviço prestado como sendo a instituição prestadora do serviço.

A rigor, podemos dizer que não apenas a imaginação e a mentalidade dos indivíduos se tornam escolarizadas, como, de maneira mais geral, burocrática, naturalizando a existência da estrutura burocrática da sociedade e da escola, em particular. Nesse sentido, Lucas Maia comenta:

[...] questiona-se o reitor, o diretor, o coordenador. Não se questiona, em hipótese alguma, a função de reitor, de diretor ou coordenador. Isto se deve a inúmeros fatores, mas um elemento a destacar, no que concerne à escola, mas que não se restringe a ela, é a naturalização que a estrutura administrativa hierárquica e, portanto, burocrática imprime nas consciências de todos, ou quase todos (MAIA, 2022, p. 45).

Como consequência dessa naturalização da burocratização, há a aceitação da burocracia e a crença de que “é o cargo, e não seu ocupante, que possui qualidades determinadas” (CHAUÍ, 1981, p. 10). Uma das formas como se realiza a introjeção dessa consciência burocrática por meio da escola é através da linguagem. É possível dizer que a linguagem da educação no capitalismo dá indícios de seu caráter burocrático ao verificarmos que “o vocabulário desta concepção de educação apresenta alguns termos básicos que refletem seu caráter burocrático, tais como os de ensino, aprendizagem, transmissão, escola, etc.” (VIANA, 2008, p. 38).

Dessa maneira, “a ideia de transmissão expressa uma relação burocrática, na qual existe o transmissor e o receptor, e cabe a este a aprendizagem, isto é, realizar o papel de receptor da transmissão daquele” (VIANA, 2008, p. 38). A linguagem reforça a todo instante uma conduta burocrática que prevê nos regulamentos as condições do que pode ser ou não admitido no mundo.

Tal conduta burocrática implica, portanto, “uma exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança, configurando os padrões de comportamento” na instituição escolar, que é assim “encarada como organização complexa” (TRAGTENBERG, 2004, p. 52). Erige-se um conjunto de ações que compõem uma ampla ritualística burocrática escolar, e estas “práticas do ritualismo escolar – deveres, disciplinas, punições e recompensas – constituem o universo pedagógico” (TRAGTENBERG, 2004, p. 54).

Assim, o caráter burocrático da escola se manifesta não apenas na forma de organização escolar e nas relações de poder dentro da escola, mas também numa “burocracia pedagógica” (TRAGTENBERG, 2004). Para o autor,

[...] burocracia administrativa entende-se como uma certa adesão a regras – atividades-meio – tendo em vista fins determinados. No entanto, a disciplina, definida como adaptação a regulamentos, não é encarada como adaptação a finalidades precisas, mas constitui-se num valor básico na estrutura burocrática. Esse deslocamento das finalidades originais que se dá no processo burocrático determina alto nível de rigidez e incapacidade de ajustamento a situações novas. Daí a ênfase no formalismo e o exagero no

ritualismo burocrático nos estabelecimentos de ensino, no nível administrativo (TRAGTENBERG, 2004, p. 50-51).

Portanto, a burocratização é um dos principais elementos da escola e do modo de educação no capitalismo. Todavia, outro aspecto essencial da educação formal é a mercantilização provocada pela expansão das relações capitalistas.

#### A mercantilização social e a educação mercantil

A sociedade capitalista tem como fundamento a produção de valor, cuja característica básica é a exploração do trabalho para a produção de bens materiais e imateriais sob a forma de mercadoria. No entanto, o objetivo máximo não é a produção de mercadorias para atender a necessidades, sejam do estômago ou da fantasia, mas sim a geração de mais valor, e esta é precisamente a pedra angular do modo de produção capitalista. A marca essencial dessa dinâmica é transformar meios de vida em formas de geração de mais valor, portanto, de metamorfosear valores de uso em valores de troca (MARX, 1984).

Como vimos, as formas sociais burguesas correspondem ao modo de produção capitalista. Isso significa que determinadas relações estabelecidas na esfera produtiva extrapolam o modo de produção e influenciam as formas sociais, constituindo aspectos de toda a vida social no capitalismo. Entre esses elementos estão a produção mercantil e o dinheiro.

Com a expansão do modo de produção, ocorre a generalização do dinheiro como equivalente geral, como meio de troca universal entre valores e, portanto, separando ou aproximando os indivíduos dos bens que lhes são necessários ou desejados. Decorre daí a monetização de tudo, uma vez que as mercadorias não são trocadas diretamente por outras, mas por dinheiro.

O dinheiro, desse modo, se torna imperativo, surgindo à consciência como símbolo de acesso não apenas às mercadorias necessárias à subsistência, mas como símbolo de acesso a todas as virtudes e condições de existência submetidas ao caráter mercantil do capitalismo:

Tudo aquilo que tu não podes, pode o teu dinheiro: ele pode comer, beber, ir ao baile, o teatro, saber de arte, de erudição, de raridades históricas, de poder político, pode viajar, *pode* apropriar-se disso tudo para ti; pode comprar tudo isso; ele é a verdadeira *capacidade* (*Vermögen*). Mas ele, que é tudo isso, não *deseja* senão criar-se a si próprio, comprar a si próprio, pois tudo o mais é, sim, seu servo, e, se eu tenho o senhor, tenho o servo e não necessito mais de seu servo. Todas as paixões e toda a atividade têm, portanto, de naufragar na *cobiça*. Ao trabalhador só é permitido ter tanto que queira viver, e só é permitido querer viver para ter (MARX, 2004, p. 142).

De acordo com Marx, o caráter expansivo do dinheiro e da mercantilização se exerce de forma tão avassaladora que até mesmo se sobrepõe à vontade dos indivíduos:

A própria necessidade de primeiro transformar o produto ou a atividade dos indivíduos na forma de valor de troca, no dinheiro, e o fato de que só nessa forma coisa adquire e comprova seu poder social, demonstra duas coisas: 1) que os indivíduos produzem tão somente para a sociedade e na sociedade; 2) que sua produção não é imediatamente social, não é o resultado de associação que reparte o trabalho entre si. Os indivíduos estão subsumidos à produção social que existe fora deles como uma fatalidade; mas a produção social não está subsumida aos indivíduos que a utilizam como seu poder comum (MARX, 2011a, p. 106).

É devido a essa sobredeterminação do caráter social da produção sobre os indivíduos que o modo de produção ocupa tamanha centralidade na vida em sociedade. Contudo, como no capitalismo a produção se dá de maneira alienada e fetichista, “no valor de troca, a conexão social entre as pessoas é transformada em um comportamento social das coisas; o poder pessoal, em poder coisificado” (MARX, 2011a, p. 105).

Nesse sentido, os produtores são reificados, as coisas personificadas e o dinheiro mistificado. Assim, à medida que os produtores desaparecem da consciência, a mercadoria circula incessantemente e torna-se onipresente. Por essa razão,

[...] na sociedade burguesa, quanto mais se desenvolve a produção capitalista, mais as relações sociais de produção se alienam dos próprios homens, confrontando-os como potências externas que os dominam. Esta inversão de sujeito e objeto, inerente ao capital como relação social, é expressão de uma história da autoalienação humana. Resulta na progressiva reificação das categorias econômicas, cujas origens se encontram na produção mercantil (IAMAMOTO, 2007, p. 48).

Se a mercadoria se torna onipresente, o dinheiro é considerado onipotente, e na medida em que é preciso tê-lo para acessar as mercadorias, ele se torna uma necessidade primária. Afinal, apenas com a chave do dinheiro a expansão da mercantilização tornou acessíveis todos os bens materiais existentes, sejam eles produzidos como mercadorias capitalistas (fabris) ou elementares (camponesas ou artesãs).

Porém, mais do que isso, a expansão da mercantilização transforma em mercadoria até mesmo aquilo que não se produz como bem material, a exemplo de bens culturais (obras de arte, obras literárias, espetáculos, apresentações, etc.) e bens coletivos (serviços de saúde, segurança, educação, etc.). São bens que, ao serem mercantilizados, assumem a forma-mercadoria, mas não a sua substância, sendo denominados de “mercancia” por Viana (2016).

A mercancia se assemelha à mercadoria, porque ambas têm valor de uso e valor de troca, mas aquela não tem a substância desta. Assim, “o que diferencia, fundamentalmente, a mercancia da mercadoria capitalista é que a mercadoria é produzida no âmbito das relações de produção capitalista”, já a mercancia “é consumada nas relações de distribuição e relações de reprodução (formas sociais) burguesas” (VIANA, 2016, p. 43). Logo, se é verdade que toda mercadoria é um bem, nem todo bem é uma mercadoria, podendo ser uma mercancia, desde que mercantilizada nas relações de consumo capitalistas.

Portanto, a expansão da mercantilização transforma tudo em mercadoria e em mercancia. O que, então, é a mercantilização? Para Viana, trata-se de “processo no qual a produção capitalista de mercadorias vai se expandindo e subsumindo as formas de produção não capitalistas e as formas sociais, incluindo o Estado, transformando tudo em mercadoria ou mercancia” (VIANA, 2016, p. 31).

A expansão da mercantilização, assim como da burocratização, ocorrem por meio de ondas sociais que se relacionam com os regimes de acumulação. Na história do capitalismo, a primeira onda de mercantilização ocorreu na formação do modo de produção, correspondendo ao intervalo das chamadas Revolução Comercial e Revolução Industrial. A segunda onda de mercantilização ocorreu a partir de então até meados do século XIX, durante o regime extensivo de acumulação, em que a produção de mercadorias se expandiu sobretudo em máquinas e bens de consumo. Desde o final do século XIX até os anos 1940, na época do regime de acumulação intensivo, houve a terceira onda de mercantilização, que gerou a expansão do universo mercantil e formação de novas mercancias. Com a quarta onda, durante o regime de acumulação conjugado, entre as décadas de 1940 e 1980, intensificou-se a mercantilização da cultura, o capital automobilístico e novas tecnologias de comunicação. Na quinta onda de mercantilização, que corresponde ao atual regime de acumulação integral, a mercantilização da cultura é ainda mais intensificada, surgem novas tecnologias e a difusão de produtos descartáveis (VIANA, 2016).

Até meados do século XX a produção capitalista encontrava-se circunscrita predominantemente à produção de mercadorias tangíveis. No entanto, como é próprio da expansão do capital colonizar novas áreas passíveis de lucratividade, áreas até então improdutivas para a dinâmica capitalista, como os serviços, passaram a ser incorporadas no circuito do valor. Nessa direção, serviços de saúde, serviços sociais públicos, serviços educacionais, além de outros, passaram a ser alvo de interesses mercantis pelos capitalistas.

E como a mercantilização afeta a educação? De diferentes maneiras, como na relação entre escola e divisão social do trabalho, como discutiremos adiante. Num primeiro aspecto, é importante destacar que o elemento central nesse processo de mercantilização é a transformação da educação em mercadoria. É também na conversão de um serviço que atende a um dado valor de uso, que contempla uma específica necessidade social e é historicamente promovido por entidades confessionais, filantrópicas e públicas para um serviço mercantil que atende ao espaço do mercado e é detentor de novas legalidades socioeducacionais com finalidades lucrativas. Num segundo aspecto, a mercantilização também atinge a própria função social da educação e sua dinâmica institucional expressa na escola. A própria escola só encontra condições de existência a partir do dinheiro, seja para providenciar salários ou mercadorias.

Uma escola, para existir, necessita de dinheiro, pois a mercantilização gera a monetarização. Para uma escola existir necessita de prédio, carteiras, lousas e milhares de outras mercadorias. Por isso ela necessita adquirir tais mercadorias e isso gera a necessidade de dinheiro. Por sua vez, não basta o prédio, os aparelhos tecnológicos (como computadores, retroprojetores, etc.), os demais meios materiais necessários para o funcionamento da escola (cadeiras, mesas, giz, papel, energia elétrica, água, etc.) e para sustentação do prédio (produtos de limpeza, por exemplo), pois é preciso também os seres humanos para que ela exista, funcione e cumpra com o seu objetivo (VIANA, 2019, p. 51-52).

A necessidade do dinheiro para a existência da escola, portanto, é uma característica básica da educação formal capitalista, e é assim a despeito de qualquer distinção entre escolas privadas e estatais, já que em qualquer desses formatos a escola possui tal necessidade. O que muda, nesse caso, é a forma de aquisição do dinheiro utilizado pela escola para suprir as suas necessidades de funcionamento.

As escolas estatais não visam lucro e são sustentadas pelo Estado, enquanto que as escolas privadas visam lucro e são sustentadas pelo pagamento dos estudantes (geralmente são os pais dos alunos que efetivam o pagamento). O Estado repassa parte da renda estatal para o aparato educacional e esse repassa para as escolas estatais. Desta forma, fica fácil perceber que a educação é gratuita apenas para os estudantes, pois tudo que existe na escola é pago [...]. Logo, a escola não está livre da mercantilização, mesmo sendo estatal (VIANA, 2019, p. 52).

Então, seja criando a dependência do dinheiro – independentemente de sua fonte de recursos ser por renda estatal ou por pagamento dos estudantes ou seus familiares –, seja instituindo uma divisão de classes na instituição escolar, seja transformando a educação em mercancia – e como tal, é necessário que seja paga pela fonte estatal ou particular –, a mercantilização atinge a educação e a escola de modo determinante no capitalismo.

Ao lado da burocratização, a mercantilização determina em grande medida o modo de funcionamento da escola, as condições de acesso ao saber, a finalidade da instituição escolar, o conteúdo da formação curricular, a estrutura do aparato educacional. Soma-se a isso a competição como fator social que imprime suas marcas no modo de educação capitalista.

### A competição social e o universo escolar competitivo

A divisão social do trabalho, o mercado, a esfera produtiva e outros elementos da organização social capitalista impõem a necessidade de competição, que se torna basilar no capitalismo. Por ser um dos elementos básicos desse modelo de sociabilidade, isto é, da socialização exercida na cotidianidade da sociedade, a competição constitui parte da mentalidade burguesa e hegemônica. A sociabilidade e a mentalidade capitalistas são competitivas, mercantis e burocráticas (VIANA, 2011).

Por essa razão, Viana afirma que “a competição invade o conjunto das relações sociais e pode ser vista não somente no processo de produção e distribuição dos bens materiais”, mas se difundem no conjunto da sociedade, como “nas escolas, na política institucional, nos meios oligopolistas de comunicação, na família, nas brincadeiras, na arte, no lazer, nos jogos, nos esportes, etc.”, tornando-se “generalizada na sociedade capitalista, que é uma sociedade competitiva” (VIANA, 2011, p. 73-74).

A competição se torna um valor aprendido pelo indivíduo desde a infância, sendo transmitida por diversas instâncias:

O indivíduo, desde que nasce, começa a ser socializado para ser competitivo. Além da escola e da família, a competição é inculcada desde a mais tenra infância pelos meios oligopolistas de comunicação (desenhos animados, por exemplo, onde muitas vezes há uma eterna competição sem sentido [...]). Esse processo de competição também se encontra na política institucional (competição eleitoral, competição por cargos, competição pelo poder, etc.), nas relações amorosas, na religião, na produção intelectual (VIANA, 2011, p. 75-76).

Portanto, a competição social se torna tão arraigada, naturalizada e introjetada, que chega a produzir em muitos indivíduos o que Wright Mills (1970) denominou de uma “personalidade competidora”. Trata-se de um comportamento individual cuja existência generalizada é um traço social que precede e constitui a socialização dos indivíduos e que exerce uma série de efeitos sociais. Um deles é a competição entre desempregados (“lumpemproletariado”) e empregados, que pressiona os salários no sentido da sua redução.

Assim, a competição se faz presente no conjunto da sociedade capitalista, e como elemento essencial da sociabilidade moderna, manifesta-se também na educação e na instituição escolar. Nesse âmbito, a competição “se reproduz cotidianamente na escola, na qual os estudantes competem entre si pelas melhores notas e outros processos, os professores entre si por reconhecimento, além das eleições em grêmios estudantis, para a direção, etc.” (VIANA, 2019, p. 54).

A competição atravessa todas as etapas da formação do aluno e é estrutural no funcionamento escolar:

Na escola, por exemplo, a competição é iniciada desde o primeiro momento. Deixando de lado os casos nos quais a própria entrada na escola se dá via competição (sorteio, vestibular, etc.), o modo de ensino se fundamenta em técnicas competitivas (disputas entre “meninos e meninas”, gincanas, por exemplo), além de formas informais de incentivo à competição (sistema classificatório por notas, referências ao “melhor aluno da sala”, etc.). Isto sem considerar as escolas mais competitivas (escolas militares, etc.). Inclusive isso recebe uma grande adesão por parte de muitos alunos, devido à socialização anterior e simultânea realizada no conjunto das relações, na família, nos meios de comunicação. A criança e o jovem, devido ao seu processo de socialização numa sociedade competitiva, ao ser convidado para uma tarefa competitiva, tende a se interessar mais e a competição escolar fica mais atrativa, o que convence professores e outros a incentivar a prática competitiva. Isso, por sua vez, reforça a socialização para a competição. A escola reproduz e reforça a sociedade competitiva, mesmo porque os seus objetivos estão ligados intimamente à competição social (mercado de trabalho, formação de dirigentes, etc.) e é realizada por indivíduos (professores, diretores, etc.) que são socializados nessa sociedade (VIANA, 2011, p. 74).

Mesmo antes do ingresso do aluno na escola, a competição já se faz presente por meio do vestibular e dos sistemas de escolha. Para Tragtenberg, “o vestibular escolhe os escolhidos”, uma vez que “quem é escolhido econômica e socialmente tem potencialidades em termos de habilidade intelectual de verbalização, de raciocínio abstrato, de passar pelo chamado filtro aparentemente educacional ou cultural que é o vestibular” (TRAGTENBERG, 2004, p. 172).

Nesse sentido, para o autor, “a educação apenas confere um poder simbólico a quem já tem poder real” (TRAGTENBERG, 2004, p. 172). Portanto, tal forma de seleção precede o próprio vestibular, na medida em que “a seleção se dá na história de vida da pessoa, quer dizer, se você tem capital econômico tem capital cultural; em tese, a não ser em casos de singularidade atípica” (TRAGTENBERG, 2004, p. 173).

Por isso, para o autor, “a seleção educacional mascara uma seleção socioeconômica preexistente” e produz consequências ainda mais severas, já que “procura legitimar,

transformar o pobre num fracassado escolar e, por outro lado, expropriar o pobre das condições de saber, porque o pobre já é expropriado pelo seu trabalho nas condições de produção do capitalismo” (TRAGTENBERG, 2004, p. 174).

Tal como a sociedade capitalista na qual ele se insere, o universo escolar é mercantil, burocrático e competitivo. Cada um desses elementos essenciais da sociabilidade capitalista constitui a mentalidade hegemônica e determina de diferentes maneiras características fundamentais do modo de educação do capitalismo, isto é, a educação formal que se dá via instituição escolar.

### Reprodução e luta de classes

Até aqui evidenciamos algumas influências do capitalismo na escola, porém é preciso buscar as formas como essa instituição pode influenciar a sociedade moderna. Existem diversas abordagens críticas sobre a escola, algumas que deram ênfase ao seu caráter de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1982; ALTHUSSER, 1985; ILLICH, 2007; ESTABLET, 1974), além de outras que ressaltaram a questão da luta de classes (TRAGTENBERG, 2004; SNYDERS, 1981; PONCE, 1995). Tanto o caráter de reprodução quanto o contexto da luta de classes existem na escola e influenciam a sociedade, e, por essa razão, não são abordagens excludentes.

Por seu caráter de reprodução, a escola foi apontada como instituição que forma a força de trabalho, preparando-a para compor distintas classes na divisão social do trabalho e para introjetar nos alunos a mentalidade hegemônica do capitalismo. No entanto, como a escola efetiva essa reprodução da sociedade capitalista?

Tragtenberg (2004, p. 56) sintetiza da seguinte maneira o modo como a escola contribui para a reprodução das relações sociais capitalistas:

O aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações de produção quando: a) contribui para formar a força de trabalho; b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares; c) contribui para reprodução material da divisão em classes; d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação.

O autor destaca que a escola atribui duas funções conservadoras principais aos professores: “a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado” (TRAGTENBERG, 2004, p. 68).

Para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), a escola efetiva a reprodução da sociedade capitalista pelo que denominaram de “violência simbólica”. A violência simbólica é exercida por meio do poder que se amplia sob uso de tal violência. Para os autores,

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 19).

Assim, a escola gera violência simbólica através da ação pedagógica, que pressupõe uma autoridade pedagógica e exerce um arbítrio cultural.

Dialogando com a abordagem de Bourdieu e Passeron (1982) e Viana (2019) utiliza a expressão “violência cultural” para designar o que aqueles autores denominaram de “violência simbólica”. De maneira mais precisa, para Viana a violência cultural é “o duplo processo de impor determinados elementos de cultura, especialmente o saber escolar, e, ao mesmo tempo, realizar sua legitimidade” (VIANA, 2019, p. 60). Além disso, sugere que a escola exerce a reprodução por outra forma de violência: a disciplinar.

A escola efetiva essa função de reprodução através da violência institucional, que se desdobra em duas formas de violência escolar: a) violência disciplinar, voltada especialmente para a reprodução da força de trabalho; b) violência cultural, voltada fundamentalmente para a adaptação do indivíduo à sociedade burguesa e inculcação de determinados valores e ideologias (VIANA, 2019, p. 56).

Dessa forma, por meio da violência disciplinar e a violência cultural, a escola gera violência institucional e reproduz a sociedade vigente para as próximas gerações. Com isso, não apenas a sociedade capitalista determina a estrutura e o funcionamento da escola de maneira competitiva, burocrática e mercantil, como a própria escola se relaciona com o restante da sociedade ao reproduzi-la.

No entanto, a escola não é apenas palco de reprodução social, mas também é *locus* da luta de classes<sup>4</sup>. A luta de classes se manifesta internamente na escola, e ambas se relacionam no âmbito da sociedade, uma vez que a escola é uma instituição que conta com uma divisão do trabalho interna, sediando diversas classes em determinadas frações.

O quadro de funcionários numa escola é composto pela burocracia, pela intelectualidade e pelos subalternos – ainda que alguns destes sejam terceirizados e não

---

4 Para Bakhtin, a luta de classes está em todos os lugares, e nem mesmo o signo linguístico escapa à sua influência (BAKHTIN, 2014).

funcionários da escola, mas trabalham nela. Há ainda a presença do grupo social presente em maior número na instituição escolar: os estudantes, o público-alvo para o qual a educação escolar é voltada. Os estudantes, no entanto, não são uma classe social, mas um grupo social policlassista, pois oriundos de famílias das mais distintas classes, a depender de diversos fatores, como a qualidade da escola, a localização, etc. (SILVA; ANJOS, 2021).

Diversos trabalhadores subalternos exercem as suas funções na escola: faxineiras, seguranças, porteiros, cozinheiros, secretárias, bibliotecários, técnicos e assistentes administrativos, entre outros. Já os professores compõem a classe intelectual e são os responsáveis pelo ensino na escola, enquanto os burocratas ocupam cargos de direção na instituição, sendo eleitos, indicados ou escolhidos de alguma forma.

Nessa divisão do trabalho interna da instituição escolar, “os professores ‘produzem’ aulas”, os trabalhadores “dos ‘serviços gerais’ ‘produzem’ limpeza, segurança etc. Os trabalhadores administrativos ‘produzem’ condições administrativas adequadas para o funcionamento da escola. Os burocratas dirigem, coordenam, supervisionam a escola” (MAIA, 2022, p. 44).

Portanto, há uma variedade de atividades laborais no interior da escola, e tais “modos de atividade, rendimentos, funções caracterizam, portanto, distintas classes que coabitam a instituição escolar. Cada uma possuindo interesses, representações cotidianas, valores, concepções específicas” (MAIA, 2022, p. 44). Essas diferenças são terreno fértil para a luta de classes, já que “é devido a isto que o espaço escolar é um espaço de conflito e de tensão permanente, pois ao defenderem interesses particulares a cada classe, elas terminam por conflituarem” (MAIA, 2022, p. 44).

E de que maneira se dá a luta de classes no interior da escola? Segundo Viana, “a luta de classes pode ser entre burocracia escolar (administração) e intelectualidade (professores) quando se busca efetivar cada vez mais controle sobre a atividade docente [...], o que gera a resistência, entre outros processos” (VIANA, 2019, p. 55). Assim, uma forma de manifestação da luta de classes na escola pode ser entre intelectuais (professores) e burocracia (dirigentes escolares).

Como na maioria das vezes os burocratas, antes de se tornarem dirigentes, eram professores, existe uma relação direta entre ascensão salarial e mutação de classe no interior da escola. Maia sintetizou esse processo na seguinte formulação: “quanto menos o indivíduo exerce a atividade fim da escola, ensino, mais ele tem poder e maior é seu salário” (MAIA, 2022, p. 47).

Isso ocorre porque o contraste entre burocracia escolar e intelectualidade especificamente docente é a questão da remuneração: “quanto menos aulas tiver dentro da instituição um burocrata, maior será seu salário e poder. Trabalho em sala de aula e poder e dinheiro são inversamente proporcionais no que diz respeito à burocracia escolar” (MAIA, 2022, p. 48).

Já no que refere à intelectualidade, os professores são submetidos a um contexto oposto ao dos burocratas: “coisa diversa se passa com a atividade docente propriamente dita, pois esta tem sua remuneração, via de regra, definida pela quantidade de aulas que ministra. Assim, para o professor, a quantidade de aula e remuneração são diretamente proporcionais” (MAIA, 2022, p. 48).

Há ainda outras manifestações da luta de classes no interior da escola, como a que ocorre entre subalternos e burocratas, em que os primeiros pressionam por melhores condições de trabalho ou aumento salarial. Mesmo entre subalternos e intelectuais, vê-se a busca por uma participação mais isonômica entre funcionários administrativos e docentes nos fóruns deliberativos e nos cargos de poder da instituição escolar.

Nesse sentido, existem diversas posições sociais no interior da escola, com “professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações entre todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade” (TRAGTENBERG, 2017, p. 1). Em meio a essa multiplicidade de classes, a maior parte dos conflitos na escola se dá em relação à burocracia. Por isso, é necessário trazer mais alguns apontamentos em relação à classe burocrática em geral e à fração de classe da burocracia escolar em específico. Primeiramente também é preciso um breve comentário a respeito das classes sociais na perspectiva marxista.

As classes sociais são geradas a partir da divisão social do trabalho numa dada sociedade, emergindo seja do modo de produção dominante (burguesia e proletariado), de modos de produção subordinados (campesinato, artesãos e outros) ou das formas de regularização das relações sociais (classes intelectual, burocrática, subalterna, etc.).

Os três elementos definidores de uma classe são a sua situação, suas relações interclasses e seus interesses (VIANA, 2012). As classes sociais não podem ser vistas como apenas um “momento econômico” da vida, mas constituem o conjunto da vida social dos indivíduos, gerando um modo de vida em comum e promovendo entre seus componentes renda, mentalidade, sociabilidade e interesses compartilhados pela classe que possui variações de frações e estratos internos.

A burocracia escolar é uma fração da classe burocrática (MAIA, 2022), assim como a burocracia militar, partidária, sindical, governamental, entre outras frações. No interior de cada classe, há estratos médios, elevados e inferiores, o que também estabelece distinções internas na classe, além de aproximações e distanciamentos entre uma classe e outra. Portanto, o fenômeno das classes sociais é bastante complexo, tal como o é a própria realidade que o engendra.

Em que pese todas as suas distinções internas, a classe burocrática tem uma série de elementos em comum:

O modo de vida, atividade, da burocracia é marcada pela atividade dirigente e o papel de controle, numa situação de dependência assalariada da burguesia, o que, entre outras coisas, a faz uma classe auxiliar desta. O modo de vida de um burocrata está intimamente ligado ao processo de controle, gestão, domínio, direção e este é realizado diretamente ou via mediação de regulamentos, regimentos, ofícios, formulários, tecnicismo, especialização, culto à autoridade, conformismo, planificação, identificação com a organização/empresa/instituição, reuniões, hierarquias, formalismo, sigilo burocrático etc. Este é o seu papel na divisão social do trabalho da sociedade capitalista (VIANA, 2012, p. 245-256).

Assim, o modo de vida em comum da classe burocrática é “marcado pelo dirigismo, formalismo, tecnicismo, regras escritas, hierarquia, normativismo, controle” (VIANA, 2018, p. 20). O *locus* da burocracia são as instituições, organizações burocráticas que se dividem entre dirigentes e dirigidos, sendo os burocratas aqueles que exercem a função de dirigentes na estrutura hierárquica dessas organizações.

A burocracia conforma uma personalidade burocrática nos indivíduos que a compõem (MERTON, 1976). Como efeito, é gerada uma identificação entre o burocrata e a instituição, bem como com seu cargo de direção, uma “sacralização das normas”, um formalismo e tecnicismo na conduta do burocrata, uma impessoalidade e uma categorização que busca submeter toda a realidade às previsões estatutárias (MERTON, 1976).

De acordo com Maia (2022, p. 50), é a partir dessas atividades que a classe burocrática manifesta o seu *ethos*, inclusive na escola: “os ritos e procedimentos burocráticos da escola (normas rígidas, procedimentos abstratos, controle e punição, sistema de exames obrigatório e regulamentado etc.) são manifestação do modo de ser e de atividade de classe da burocracia”.

Como os procedimentos burocráticos configuram a própria prática pedagógica e os processos educacionais na escola, Maia infere que “isto torna o processo pedagógico também uma parte do fazer burocrático da instituição”, o que gera como consequência o fato de que “o

processo de ensino-aprendizagem deixa de ser na escola a atividade fim, configurando-se como uma parte da engrenagem de funcionamento da organização escolar” (MAIA, 2022, p. 50).

A instituição escolar promove tais procedimentos burocráticos e incentiva a submissão a eles, utilizando-se das próprias práticas pedagógicas. Por isso, Tragtenberg afirma que “o melhor meio para passar nos exames consiste então em desenvolver o conformismo, submeter-se: isso é chamado de ‘ordem’. Portanto, colocam-se três objetivos ao docente: conformidade ao programa, obtenção da obediência e êxito nos exames” (TRAGTENBERG, 2004, p. 48).

## **2.4 A escola e o trabalho**

### **2.4.1 Disciplina, controle e poder**

Por sua essência burocrática, a escola se torna *locus* de grande profusão para a burocracia exercer relações de poder que perpetuam o domínio burocrático: a disciplina e o controle. Já vimos que a disciplina é basilar para o funcionamento da instituição escolar, ao exercer violência disciplinar que visa preparar os estudantes para a divisão social do trabalho.

Por outro lado, os funcionários da escola também são disciplinados em seus trabalhos, a fim de se garantir a adesão ao domínio burocrático. Para assegurar a submissão à disciplina, a burocracia exerce controle, visando fiscalizar e punir dissidentes. Tal controle por parte da burocracia é realizado em relação a todos os membros da escola, sejam eles estudantes, subalternos ou professores. Todavia, os professores também exercem controle em relação aos estudantes, que se encontram subordinados às relações de poder na escola.

Tragtenberg descreve essa cadeia de disciplina e controle na instituição escolar:

A delinquência acadêmica caracteriza-se pela existência de estruturas de ensino em que os meios (técnicas) se tornam fins, os *fins* formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao *controle* burocrático de sua produção como suprema virtude, em que “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame (TRAGTENBERG, 2004, p. 18).

Em razão disso, afirma o autor, a organização complexa com a qual a escola se estrutura de maneira burocrática, mercantil e competitiva, “apresenta-se como uma forma à qual tudo deve se submeter” (TRAGTENBERG, 2004, p. 59).

Por outro lado, a escola não apenas exerce controle por meio da burocracia escolar, como também é controlada pelo Estado, independentemente de ser uma escola estatal ou uma privada:

A escola, como todas as instituições burguesas, é controlada, direta ou indiretamente, pelo estado capitalista. Os meios que ele utiliza para isto são vários: legislação educacional, convênios, etc. Nas escolas estatais (“públicas”), assim como nas escolas privadas, a burocracia escolar controla a instituição visando manter a ordem estabelecida pelo estado capitalista (VIANA, 2008, p. 38-39).

Assim, o Estado controla a escola, que, por sua vez, controla seus trabalhadores da educação e estudantes por meio da burocracia escolar,. Outra forma de controle exercido sobre a escola, mais especificamente em seus projetos de pesquisa, é feito por instituições financiadoras – agências de fomento, fundações culturais ou órgãos internacionais – que, por possuírem dinheiro, possuem também poder sobre a educação escolar.

Nesse sentido, “a universidade, controlada em sua função pedagógica pela burocracia, tendo sua função de pesquisa redefinida fora de seu meio, através das agências de financiamento nacionais e internacionais, é ‘domesticada’” (TRAGTENBERG, 2004, p. 80). Dessa forma, “reduz-se à criação de mão-de-obra ‘superior’ requerida pelo sistema, sem mais nada, sem fantasia” (TRAGTENBERG, 2004, p. 80).

O Estado e as agências financiadoras, portanto, exercem de diferentes formas controle sobre a instituição escolar. Tragtenberg ressalta que “uma vez que o Estado irá definir o que seja hierarquia, eficiência e especialização universitárias direta ou indiretamente pelas agências financiadoras”, ocorre uma conversão da “ciência num pressuposto do capital, no qual a eficácia da ideologia do poder burocrático se constituirá no principal meio de reprodução” (TRAGTENBERG, 2004, p. 80). Evidencia-se, dessa maneira, como toda essa relação de dependência burocrática e mercantil molda o caráter conservador da escola (ILLICH, 2007; TRAGTENBERG, 2004; BOURDIEU; PASSERON, 1982). Contudo, a escola é atravessada por outros feixes sociais, políticos e econômicos que redesenham sua função social como promotora da educação formal. Trataremos agora da relação entre a escola e o trabalho e, logo em seguida, a escola e a divisão social do trabalho.

#### **2.4.2 Trabalho alienado e estudo alienado**

Um elemento marcante no modo de educação capitalista é a relação entre escola e trabalho, o que demanda algumas reflexões. Partimos da concepção de que, “sendo a escolarização um elemento a ser considerado na formação do valor da força de trabalho, passa

a existir um forte vínculo no processo de existência concreta entre estudantes e trabalhadores” (SILVA; ANJOS, 2021, p. 40).

O argumento da relação entre escola e trabalho só pode ser compreendido ao analisarmos as características básicas de como o trabalho é efetuado no capitalismo, e assim, poderemos também compreender o modo como a relação de escola e trabalho se dá. Para Marx, o trabalho no capitalismo apresenta uma existência única, sem precedentes na história da humanidade (MARX, 1984).

Ao examinar a condição humana na Terra, considerando toda a sua extensão histórica e sua amplitude cultural, Marx identifica um elemento em comum em toda a diversidade que constitui o ser humano em qualquer sociedade: a essência humana. Para Marx, o que há de essencial no humano não é aquilo que precede a sua existência, mas é aquilo que se manifesta com ela. E na sua existência histórica e concreta, o ato do ser humano tornar-se humano envolveu sempre e necessariamente dois elementos: o trabalho e a associação (MARX, 1984).

O trabalho, portanto, ao lado da reprodução social, é aquilo que formou o ser humano como espécie e é pré-requisito para qualquer sociedade. Porém, o que é o trabalho? Para Marx,

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 com uma potência natural [*Naturmacht*]. 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, 2017, p. 255).

Na visão de Marx, trabalho é a atividade sensível do ser humano que modifica a natureza, modificando, com isso, a própria natureza humana (MARX, 1984). Assim, o ser humano se faz humano no trabalho, na sua relação com o mundo ao seu redor, isto é, com seu meio natural e com outros indivíduos que se associam a ele para as mais distintas finalidades.

Desse modo, o trabalho aqui é visto em sua positividade, em seu caráter afirmativo como realização humana, como algo que exterioriza o que primeiro existe em potência nos indivíduos e objetiva o que antes existia idealmente na mente humana. Trata-se do trabalho objetivado, como práxis que realiza o ser humano e humaniza a si próprio e ao seu mundo.

No entanto, é sabido que a posição de Marx em relação ao trabalho no modo capitalista é bastante distinta de sua compreensão a respeito do trabalho em si. Nesta sociedade, o trabalho não realiza o humano, mas implica a sua anulação. Resta-nos questionar de que maneira o trabalho, que em princípio geraria a realização humana, tornou-se o que é no capitalismo: autoalienação humana. Para responder a essa questão, é necessário refletir como efetivamente acontece o trabalho no capitalismo.

Com a emergência das classes sociais, ocorre uma luta entre polos antagônicos: a classe produtora não proprietária contra a classe proprietária não produtora. Sendo assim, o trabalho deixa de se tornar práxis humana e se torna trabalho explorado em todas as sociedades de classes.

Contudo, no capitalismo a exploração adquire uma nova dimensão, na medida em que o trabalhador é juridicamente livre, mas condenado a perecer caso não se submeta à exploração de seu trabalho. Isso ocorre porque o trabalhador já não é mais uma mercadoria, tal como no escravismo, ao mesmo tempo que é despossuído de toda mercadoria, com exceção de sua força de trabalho, que é colocada à venda por ele ao burguês, detentor dos meios de produção e das condições de trabalho. Então, com o trabalho efetuado pelo produtor em sua jornada de trabalho em condições que ele não domina, produz mercadorias que são vendidas nas relações de distribuição capitalistas. Com parte do dinheiro gerado por seu trabalho, o trabalhador é remunerado com um salário que visa suprir as necessidades básicas de sua reprodução física.

Nesse ciclo incessante, reside a alienação do trabalho. Marx fornece uma análise minuciosa desse processo ao retratar o que significa o trabalho alienado:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele

mesmo, mas trabalho para outrem. Por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (MARX, 1983a, p. 93).

No capitalismo, a alienação do trabalho o transforma em seu avesso: de meio de realização humana, torna-se a sua negação. Deixa de ser uma necessidade humana e se torna meio de satisfação de necessidades, obtida tão somente pelo dinheiro que proporciona na forma de salário. O modo como o trabalho ocorre nesta sociedade, portanto, mortifica o trabalhador, que vê suas possibilidades de usufruto da vida apenas fora dele – trata-se do trabalho alienado.

Entretanto, diferentemente do apregoa o senso comum, a alienação para Marx não é apenas um fenômeno psicológico, mas uma relação social. É a relação entre os seres humanos e entre eles e o mundo ao seu redor que se torna alienada no conjunto da sociedade, porque não há condições de autorrealização humana pelo trabalho como práxis dentro do capitalismo, mas especialmente entre o proletariado, que se encontra na base do modo de produção capitalista.

Tomando a atividade produtiva do proletariado, torna-se evidente que a alienação acontece em razão de o processo de trabalho ser alheio ao trabalhador e alheio não apenas ao produto de seu trabalho, o que demonstra que, mesmo quem não realiza trabalho produtivo, ou seja, quem não faz parte do proletariado, também sofre a alienação do trabalho:

Até aqui consideramos a alienação do trabalhador somente sob um aspecto, qual seja o de sua relação com os produtos de seu trabalho. Não obstante, a alienação aparece não só como resultado, mas também como processo de produção, dentro da própria atividade produtiva. Como poderia o trabalhador ficar numa relação alienada com o produto de sua atividade se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? O produto é, de fato, apenas o *résumé* da atividade, da produção. Consequentemente, se o produto do trabalho é alienação, a própria produção deve ser alienação ativa – alienação da atividade de alienação. A alienação do objeto de trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho (MARX, 1983a, p. 93).

Em suma, a alienação enquanto relação social implica o não controle do produto do trabalho e o não controle do processo do trabalho. Em outras palavras, a alienação implica na heterogestão da vida, na medida em que os indivíduos não detêm o controle de suas próprias atividades, mas são controlados por outros. Todos os efeitos psíquicos de estranhamento e não reconhecimento do seu trabalho e dos produtos do seu trabalho são consequências dessa relação social de alheamento que constitui a alienação.

Com isso, podemos compreender a natureza do trabalho no capitalismo, que é o trabalho alienado. Todavia, a alienação se expande no conjunto da sociedade e se reproduz

também com o modo de educação capitalista. Assim, é possível afirmar que o “elemento fundamental da sociabilidade capitalista que se reproduz na escola é a alienação. Em síntese, pode-se definir alienação como uma relação social caracterizada pela heterogestão, ou seja, pelo controle da atividade de um indivíduo por outro” (VIANA, 2008, p. 39).

Como instituição central da educação formal, a escola desempenha papel-chave na difusão da alienação. Segundo Viana, “na escola, existe uma rede complexa de alienação”, na qual “a burocracia escolar é dirigida pelo capital e pelo Estado, os professores e funcionários pela burocracia escolar e os alunos, na sala de aula, pelos professores, e fora dela, pela burocracia escolar” Por essa razão, é possível afirmar que “a educação formal vive sob o signo da alienação” (VIANA, 2008, 39).

Desse modo, a escola e a educação no capitalismo não constituem uma realidade à parte da alienação existente no conjunto da sociedade, mas manifestam tal alienação em relação ao trabalho e ao estudo. “Ao expandir a alienação para outras esferas da vida social, também a atividade de estudo passa a ser absorvida pela dinâmica de alienação, isto é, de perda do controle, de perda de si, de dominação por outrem” (SILVA; ANJOS, 2021, p. 35).

Isso significa que não são apenas os trabalhadores da educação, que vivem a alienação do trabalho na escola, mas os próprios estudantes experimentam a alienação do estudo. De que modo ocorre o estudo alienado? Nas palavras de Silva e Anjos (2021, p. 47), “a atividade de estudo não é controlada pelo aluno, bem como os seus resultados ficam sob o controle do professor, do orientador, do departamento, das instituições de fomento à pesquisa, dos eventos acadêmicos”.

Dessa maneira, se os resultados do estudo do aluno não são controlados por ele, o processo de estudo também não o é. “Em resumo, o estudo é alienado porque não é controlado pelo estudante, ele não define o que vai estudar, como estudar, etc., e é controlado através de horários, sistema de exames, presença, etc.” (SILVA; ANJOS, 2021, p. 48). Portanto, o estudo alienado reproduz a alienação social e prepara o aluno para o trabalho alienado futuro. Vemos aí a intrínseca relação entre escola e trabalho na sociedade moderna.

Mesmo sem comporem uma classe própria, os estudantes são condicionados a se encaixar em alguma posição na divisão social em classes; para tanto, são disciplinados e controlados desde cedo e submetidos à alienação do estudo, uma vez que não podem escolher o que estudar ou como fazê-lo, afinal, na lógica do capital, o estudo deve servir para prepará-los para exercerem um trabalho alienado.

Nesse sentido, “a determinação de classe da escola/universidade, que é a preparação da força de trabalho, juntamente com o processo de alienação crescente na sociedade”, em função da mercantilização e das formas de controle apontadas, “imprimem no estudo a alienação, transformam o estudo em atividade de alienação do estudante” (SILVA; ANJOS, 2021, p. 44).

Por essa razão, para Tragtenberg (2004, p. 54), “o aparelho escolar contribui para a reprodução da *qualidade* da força de trabalho porque transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) e tem um destino produtivo”. De maneira semelhante, Illich (2007, p. 16) aponta que “a escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais”.

O diploma sintetiza um conjunto de competências que se espera que o aluno tenha adquirido em dada formação escolar. Então, quanto mais tempo de escolaridade, maior quantidade de diplomas e mais importantes eles tendem a ser. E quanto mais diplomas e maior importância se obtém, maior é a qualificação de tal indivíduo enquanto força de trabalho para disputar uma posição nas classes superiores do capitalismo.

Com base em tal panorama, Illich faz uma contraposição ao afirmar que “aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto a promoção depende da opinião formada de outros”, e que “a aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola” (ILLICH, 2007, p. 16-17).

Submeter-se ao controle, à disciplina e apreender o estudo alienado, alcançando êxito escolar e aumentando o tempo de escolaridade com uma formação cada vez mais avançada, garante vantagens competitivas ao aluno que se torna egresso e vai exercer um trabalho alienado. Assim, a compensação e as vantagens competitivas no mercado de trabalho são o outro lado da moeda para quem se submete e alcança êxito na educação alienada, mercantil, burocrática e competitiva.

### **2.4.3 Formação unilateral, multilateral e omnilateral**

O estudo alienado para exercer o trabalho alienado é a principal relação entre escola e trabalho no capitalismo. Se o trabalho alienado é o avesso do trabalho como realização humana, o estudo alienado é o avesso da formação omnilateral do ser humano. O modo de educação capitalista, então, independentemente da qualidade do ensino, promove uma formação unilateral do ser humano, o que gera consequências sociais mais amplas.

Contudo, se a concepção revolucionária de Marx não apontava para o fim do trabalho, mas sim para o fim da exploração do trabalho, dando lugar à emergência do trabalho como práxis, coloca-se essa questão em relação à educação: seria possível, nessa concepção, dar à educação uma nova existência, não mais alienada, mas voltada para a realização humana? Em outras palavras, a educação pode vir a se tornar um modo de formação do ser humano omnilateral? Para abordar tal questão, devemos fazer uma análise a respeito da unilateralidade e da omnilateralidade e das suas condições de existência.

Para Marx, a essência humana é a omnilateralidade, mas no âmbito da sociedade de classes, especialmente no capitalismo, o ser humano é submetido a ser unilateral. A escola exerce papel central na formação unilateral, embora não seja a única instituição a fazê-lo. Toda a divisão social do trabalho, a existência das classes, da propriedade privada e da alienação implicam unilateralidade, pois desintegram as possibilidades de o humano desenvolver a plenitude de suas capacidades.

Assim, Marx afirma que, “enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras”, e além disso, não lhe “fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado” (MARX; ENGELS, 1978, p. 62).

O vilipêndio da essência humana ocorre também como consequência da propriedade privada, que, na concepção de Marx e Engels (1987, p. 620, tradução nossa), “nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos”, ou seja, somente “quando ele existe para nós como capital ou quando o possuímos diretamente, quando o comemos, bebemos, usamos, vivemos nele, etc., enfim, quando o usamos”.

A alienação resulta ainda no humano unilateral, cujas potencialidades jamais são plenamente desenvolvidas, mas negadas e reprimidas em função do trabalho especializado de acordo com a sua posição na divisão social do trabalho. Trata-se do humano repartido, fragmentado, cuja existência é definida por um trabalho repetitivo e imposto, cujas habilidades, consciência e modo de vida são reduzidos a um limite comum aos indivíduos de sua classe.

Embora no capitalismo tenha havido uma expansão da educação e de habilidades como a escrita e a leitura, para o conjunto da população em relação às formações sociais pré-capitalistas, o avanço do nível intelectual das classes trabalhadoras gerado pelo capital não implicou na emancipação dessa classe. Afinal, “se é certo que com o desenvolvimento do

maquinismo se incorporam à máquina todas aquelas habilidades, isso não faz mais que afetar a força de trabalho, e não a capacidade criadora do homem” (MARX; ENGELS, 2004, p. 12).

Nessa perspectiva, Engels afirmou que “vigiar as máquinas, renovar os fios quebrados não são atividades que exijam do operário algum esforço do pensamento, ainda que, por outro lado, impeçam que ocupe seu espírito em outra coisa” (MARX; ENGELS, 2004, p. 11). De maneira mais ampla, Marx considerou que “as forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles” (MARX; ENGELS, 2004, p. 30).

Todavia, não é apenas o proletariado que existe sob o manto da alienação e da unilateralidade, é também a burguesia e todas as demais classes sociais, que são alienadas, embora os burgueses se beneficiem dessa alienação e, por isso, não almejam erradicá-la. Manacorda colocou nos seguintes termos tal relação de alienação social:

Dessa condição do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de “imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral (MANACORDA, 2007, p. 42).

Não basta, no entanto, a mera consciência da alienação a que se é submetido ou à própria unilateralidade para encerrá-las: não é possível resolver a alienação e a unilateralidade humana de maneira individual, porque “a essência humana [...] em sua efetividade é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1978, p. 52).

Em consonância com essa condição, Marx afirmou que, “se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente” (MARX; ENGELS, 2003, p. 149). Porém, formar as circunstâncias humanamente há de implicar a “necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade” (MANACORDA, 2007, p. 41).

Trata-se, portanto, de um processo de luta social: a luta humana contra a autoalienação e por sua própria essência, que na sociedade moderna assume a forma da luta de classes do proletariado contra a burguesia. É uma luta que se dá em todas as instâncias sociais, inclusive

na educação. Afinal, a educação tal como existe no capitalismo, e como já vimos anteriormente, é palco da luta de classes.

Marx enxerga a educação como esse palco das lutas de classe. “O processo de educação, em Marx, deveria ser o livre desenvolvimento das potencialidades humanas, a satisfação de suas necessidades especificamente humanas. A educação deveria permitir o desabrochar do ser humano onilateral”. No entanto, “nas sociedades de classes não é isso que ocorre e o processo educacional não efetiva esse processo” (VIANA, 2019, p. 43).

Por isso, há em Marx tanto uma crítica à educação existente no capitalismo e no seu contributo à unilateralidade como uma reflexão sobre o que a educação pode vir a ser no sentido da omnilateralidade humana. Ambos os elementos podem ser vistos em análise de certos textos do autor. Na “Crítica do Programa de Gotha”, Marx argumentou em relação à escola:

O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e [...] controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (MARX, 2012, p. 45-46).

Em Marx, vemos crítica e proposição educacional intrinsecamente ligados, já que é na crítica ao modo de educação e à escola existentes em sua época que ele pensava outra forma de educar. Nesse sentido, o autor traz apontamentos críticos em relação à influência do Estado e da igreja na educação, especialmente em se tratando das escolas públicas. O direito à educação para toda a população, inclusive para os trabalhadores e seus filhos, que passava a se tornar realidade naquele século, não poderia vir carregado com a condição de o Estado se tornar educador do povo.

Portanto, na crítica dessa sociedade, Marx também tratou de uma escola possível no capitalismo, ou melhor, a partir da luta contra o capitalismo, sem perder de vista os seus limites e o que seria possível apenas numa sociedade não classista pós-capitalista (no comunismo). É nesse ínterim que surge o debate efetuado por ele e Engels em relação à escola politécnica, o que remete às questões da educação, do trabalho, da divisão social do trabalho, da unilateralidade e da omnilateralidade.

Enquanto nas obras de assinatura individual ou em dupla, destinadas ao desenvolvimento teórico, Marx e Engels estavam mais interessados em abordar a necessidade de ruptura com o

capitalismo para o estabelecimento de uma educação voltada à omnilateralidade. Nos textos destinados às organizações políticas a que estavam ligados, eles pautaram com mais frequência as possibilidades de práticas da educação proletária no capitalismo.

Nesse plano, Marx e Engels propuseram uma educação que articulasse formação e trabalho, e que fosse além de uma educação unilateral, podendo mais precisamente ser chamada de multilateral. Todavia, esta não deve ser confundida com uma formação omnilateral, que os autores trataram de forma mais justa em suas obras pessoais, como nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos” e no “Capital”, formação que consideravam ser possível apenas na sociedade comunista.

Nas instruções do Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra, 1866, Marx não só reiterou que todo adulto deve trabalhar com o cérebro e as mãos como também ressaltou que, “por meio do ensino, podemos compreender três coisas: ensino intelectual, físico e tecnológico” (MARX, 1983b, p. 83-84). No entanto, a efetiva materialização da educação a partir dessas três dimensões do ensino só pode ser posta em prática quando os trabalhadores tomam o poder político das mãos da classe dominante.

Se a legislação sobre as fábricas, que constitui a primeira concessão arrancada com grande esforço ao capital, combina unicamente o ensino elementar com o trabalho de fábrica, não há dúvida que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1984, p. 559).

Essa formulação remonta a vinte anos antes, quando já no próprio “Manifesto Comunista” os autores defendiam a implementação da educação pública e gratuita para todas as crianças, conforme passagem citada no início do presente capítulo. Na mesma obra, Marx e Engels (1998, p. 55) afirmaram que “os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuraram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante”.

Em síntese, a ideia de escola politécnica consiste no desenvolvimento de uma educação que unifique teoria e prática, com uma formação para o trabalho de maneira mais ampla e não simplesmente para a exploração do trabalho pelo capital. Ainda que a divisão social do trabalho persista enquanto houver capitalismo, acarretando a existência do estudo e do trabalho alienados, para os expoentes comunistas “a formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da

divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes” (MARX; ENGELS, 2004, p. 109).

Com a educação voltada para desenvolver as habilidades teóricas e práticas do proletariado, esperava-se que “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2004, p. 67). A educação nessa forma específica serviria, portanto, como modo de contribuir com os operários em seu processo de se assenhorearem do mundo no qual são produtores.

Todavia, Maria Alice Nogueira observa que:

Para Marx, a educação politécnica não é utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões. Mas é antes, dialeticamente e ao mesmo tempo, uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção capitalista e um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores contra a divisão capitalista do trabalho (NOGUEIRA, 1990, p. 129).

Dessa forma, o cerne da proposta educacional de Marx não pode ser reduzido à escola politécnica, já que, segundo ele, o fundamental é a autoeducação do proletariado a partir de suas próprias auto-organizações e de sua luta autodeterminada, com a escola politécnica se tornando um desses espaços (VIANA, 2019). Portanto, assim como o trabalho pode ser tomado como modo de combater a exploração do trabalho, a educação pode ser tomada como modo de combater a unilateralidade desde que integrada a uma luta mais ampla do proletariado e, ainda assim, ciente dos limites impostos pela sociedade do capital que impedem a existência da omnilateralidade.

Nesse sentido, Cambi (1999, p. 483) apontou que “o homem [...] é historicamente alienado pela organização capitalista do trabalho e, ao mesmo tempo, pelas ideologias que ela exprime, mas é também um ‘ente’ ativo que, por meio do trabalho e da sua dialética revolucionária, prepara seu próprio resgate”. E em Manacorda há a compreensão de que “talvez se possa dizer, parafraseando o discurso de Marx sobre o que é o trabalho segundo a realidade e segundo a possibilidade, que o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, onilateral” (MANACORDA, 2007, p. 84).

No capitalismo, o ser humano é somente, em potência, omnilateral; em sua existência concreta, unilateral. Desse modo, é impossível haver uma educação omnilateral e um trabalho unilateral, já que a própria divisão entre educação e trabalho é uma característica da unilateral-

lidade na sociedade capitalista. Portanto, numa sociedade unilateral, a luta pela omnilateralidade, isto é, pelo fim da sociedade de classes, é a primeira manifestação do devir omnilateral.

A luta se dá também na crítica ao modo de educação capitalista, que não se reduz a uma crítica a modelos escolares ou pedagogias específicas, já que “a luta pela transformação do sistema [escolar] não se lev[a] a cabo contra esta ou aquela ideologia, senão contra o caráter ideológico que possui sua própria estrutura”, e, dentro disso, não há um impedimento de que “eventualmente se combata esta ou aquela ideologia, precisamente a que tematiza e defende aquele caráter” (MARX; ENGELS, 2004, p. 16).

No movimento do proletariado, essa luta aponta, nas palavras de Mészáros, para a “transformação radical da educação, de mero instrumento de hegemonia burguesa, num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente” (MÉSZÁROS, 2006, p. 230). Quanto ao desenvolvimento humano pleno, sinônimo de sua omnilateralidade, uma vez que alcançado, Marx apontou algumas de suas implicações:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana (MARX, 2004, p. 108).

A apropriação humana do ser humano só é possível quando o trabalho se torna práxis, isto é, consciente, teleológico e objetivado, o que implica a ruptura com a alienação por intermédio da ação revolucionária inaugurando o domínio social do ser humano pleno. Logo, “o conceito de práxis implica, portanto, 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, 2018, p. 335).

Com isso, o devir omnilateral adquire manifestação no mesmo passo que a constituição de outro modo de produzir e viver em sociedade é constituído de maneira socialmente generalizada. Em suma, quando “a indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função do conjunto da sociedade” passa a implicar “homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão à altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção” (MARX; ENGELS, 1978, p. 109).

Engels sintetizou a relação entre omnilateralidade e a sua possibilidade de existência junto à atividade produtiva no comunismo ao dizer que

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe (MARX; ENGELS, 2004, p. 106).

Portanto, com o fim das classes sociais, chega ao fim a unilateralidade e a pré-história da humanidade (MARX, 2008). Em tal sociedade sem classes e, portanto, na qual a divisão social do trabalho foi abolida, “ninguém tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se treinar em qualquer ramo de seu agrado”, e ocorre que a “sociedade regula a produção geral e me torna com isso possível fazer hoje isso, amanhã aquilo, de manhã caçar, de tarde pescar, à noite cuidar do rebanho, depois da refeição fazer crítica como me aprouver, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico” (MARX; ENGELS, 1989, p. 199). Na totalidade manifesta de suas potencialidades, o humano não se divide pela formação parcelar e pelo trabalho especializado, encontrando no ato formativo ao mesmo tempo educação e trabalho, teoria e prática, o legado para se constituir um ser omnilateral.

## **2.5 A escola e a divisão social do trabalho**

### **2.5.1 Saber escolar, especialização e esferas sociais**

Um dos pré-requisitos para a constituição da escola na modernidade é a especialização gerada a partir da divisão do trabalho intelectual na sociedade capitalista. O processo de conformação da especialização intelectual conviveu com o de conformação das disciplinas, isto é, de segmentações artificiais do saber. Com a consolidação dessas divisões, o saber escolar se torna aquele que forma o indivíduo em conhecimentos disciplinares e que, na medida em que o aluno atinge níveis de formação mais avançados, mais especializados, a sua educação torna-se formal.

Em síntese, eis o panorama da relação entre saber escolar, especialização e trabalho intelectual. No entanto, é preciso analisarmos quais são as consequências dessa relação tanto

para a existência da escola quanto da educação de maneira mais ampla no capitalismo. Como discutimos anteriormente, em função de a escola preparar a força de trabalho para se encaixar em alguma posição na divisão social do trabalho, ela forma uma parcela de seus estudantes para o trabalho intelectual como parte dessa tarefa.

Nesse sentido, podemos dizer que o saber escolar também promove uma formação para o trabalho intelectual especializado:

O saber escolar é um conjunto de ideias que efetivam o processo de socialização através de supostas “capacidades” e “competências”, mas fundamentado nos valores dominantes com distintos níveis de complexidade, dependendo do grau de escolarização, e gerando, nos graus mais elevados (Ensino Superior) a forma de saber especializado, seja a das ciências particulares, seja a das disciplinas técnicas (VIANA, 2019, p. 61-62).

Assim, saber especializado e trabalho intelectual são conceitos relevantes para compreendermos o elo entre escola e disciplinarização do conhecimento. Silva e Anjos (2021, p. 40) esclarecem que “o conceito de saber especializado remete ao conjunto de atividades intelectuais necessárias à reprodução de um ramo da divisão social do trabalho no capitalismo, ou seja, um saber específico vinculado à reprodução das relações sociais capitalistas”.

Isso significa que abordar o saber especializado envolve abordar o trabalho intelectual ou, mais especificamente, a divisão social do trabalho intelectual no capitalismo. Para tanto, uma breve digressão histórica se faz necessária. Na sociedade feudal, a religião consistia na ideologia dominante e subordinava a filosofia, as artes e outras formas de saberes existentes na época à sua lógica. Então, mesmo que já existissem naquele período, esses saberes não possuíam o estatuto autônomo e especializado que passaram a adquirir tão somente com o advento do capitalismo.

É a partir do século XVI que ocorre um processo em que intelectuais amadores vão cada vez mais se profissionalizando (VIANA, 2015a) e, com isso, constituem ramos intencionalmente mais isolados do saber. Tais redomas do conhecimento, que se tornam as disciplinas intelectuais, reivindicam uma impermeabilidade em relação às demais, tanto no que se refere ao objeto quanto ao método de estudo, distanciando-se da filosofia, das ciências de maior semelhança e especialmente do domínio ideológico da religião.

Naquele período, temos, por exemplo, o caso dos “naturalistas” que, diferentemente das gerações anteriores que se debruçaram sobre temas associados à biologia, não eram filósofos, mas tinham uma formação já especificamente voltada à nascente área biológica (VIANA, 2015a).

É nesse processo histórico que, ao se libertarem da religião, os saberes complexos passam a ser cada vez mais fragmentados e ordenados segundo uma nova divisão social do trabalho intelectual, constituindo o que Weber (1971) denominou de “esferas”, Bourdieu (1989), de “campos”, e que Viana (2015a) nomeou de “esferas sociais”, assimilando esses termos para o interior da teoria marxista.

A religião deixa de subordinar os saberes complexos e se torna mais uma esfera social, formando a esfera religiosa ao lado das demais, como a artística, a científica, a filosófica, a jurídica, etc. Na medida em que a especialização se torna cada vez mais avançada, as esferas sociais se subdividem em subesferas disciplinares, como é o caso da esfera artística com as subesferas musical, cinematográfica, teatral, etc.

Afinal, o que são as esferas sociais? Em resumo, são frações de classe da classe que emerge como encarregada de exercer a função intelectual na divisão social do trabalho capitalista: a intelectualidade. O que, então, caracteriza a intelectualidade como uma classe social?

A intelectualidade é uma classe auxiliar da burguesia e se constitui como outra classe assalariada improdutiva. Tal como as demais classes também possui modo de vida, costumes, representações, comuns, além de oposição a outras classes e interesses comuns. O seu modo de vida é de classe social dedicada ao trabalho assalariado improdutivo e que possui o papel de auxiliar a dominação burguesa através da produção intelectual (artística, científica, etc.) e é aí que reside seu modo de atividade. Este é determinado pela divisão social do trabalho, que, por sua vez, é gerado a partir do modo de produção dominante, no caso, do modo de produção capitalista. A intelectualidade cria, a partir de sua atividade intelectual, um conjunto de costumes e representações também comuns (VIANA, 2012, p. 257-258).

Portanto, a intelectualidade tem como traço característico desempenhar o trabalho intelectual no capitalismo. Sendo assim, intelectuais são aqueles que exercem a função de intelectuais e não apenas aqueles que efetuam uma produção intelectual, o que é realizado em alguma medida por todos os indivíduos (GRAMSCI, 1977).

Vale ressaltar que Gramsci (2001) faz uma distinção entre o papel dos intelectuais tradicionais no âmbito da defesa do capitalismo e o papel dos intelectuais orgânicos na defesa dos interesses dos trabalhadores. Desse modo, tal ressalva é significativa, pois muitos intelectuais irão contribuir com a organização dos trabalhadores e com a própria Educação do Campo.

Como uma classe, os intelectuais constituem um lugar próprio na divisão social do trabalho e, com isso, um modo de vida em comum, relações com outras classes, mentalidade, valores, rendimentos e interesses comuns. A autoavaliação é uma das características da intelectualidade, que atribui a si própria um grau de superioridade em decorrência de seu nível de escolarização, de seus rendimentos, de sua função social de produção intelectual e de sua situação de classe privilegiada.

A esse respeito, Viana esclarece:

Os intelectuais acabam produzindo também ideologias e representações comuns, onde a superavaliação da própria atividade intelectual, ganha papel de destaque. Assim, a cultura, a inteligência, são valorados e, a cada subdivisão da classe intelectual, como a arte, a ciência, etc., se estabelece uma hierarquia na qual os valores fundamentais é a própria atividade. O modo de atividade do intelectual gera hábitos e costumes, valores e representações, tais como o tecnicismo, formalismo, discurso retórico, etc. O seu papel na divisão social do trabalho é produzir cultura, arte, representações, ideias, concepções científicas, artísticas, técnica, tecnologia, etc., no sentido de reproduzir as relações de produção capitalistas ou, em casos raros, propor novas relações de produção, seja se aliando à burocracia ou às outras classes, seja buscando se autonomizar e defender seus próprios interesses (VIANA, 2012, p. 258-259).

Portanto, com a ampliação sem precedentes da divisão social do trabalho que ocorre no capitalismo, inclusive com o trabalho intelectual se tornando cada vez mais amplo e segmentário, ocorre uma especialização crescente ao longo de séculos, que gera a formação da classe intelectual, formando as esferas e subesferas sociais.

Cada esfera e subesfera social foi formada e desenvolvida num dado momento histórico distinto, inclusive com distinções nacionais, e apenas no século XX algumas delas, como a antropologia, o cinema e a psicanálise, por exemplo, consolidaram-se na maior parte do mundo. Logo, mesmo antes da consolidação de certas subesferas no início do século XX alguns autores já identificavam esse processo de especialização decorrente da racionalização (WEBER, 1971), constituindo uma razão instrumental para Horkheimer (1941).

A consolidação de cada subesfera implicou a elaboração de uma série de aspectos fundantes para as redomas do saber, como a seleção de um panteão de autores pioneiros, obras clássicas, teorias próprias, instituições específicas, associações profissionais, interesses particulares e, em certas ocasiões, normas e previsões legais, entre outros elementos.

Refletindo sobre as consequências dessa especialização, Viana aponta que

A divisão capitalista do trabalho produz uma divisão no trabalho intelectual. As consequências disso são várias: especialização do profissional em cada área, o que condiciona a mentalidade deste, que se torna um antropólogo, um geógrafo, um sociólogo, um economista, um pedagogo, etc., e que devido a isso passa a ver o mundo com as lentes de sua disciplina e usar os termos que lhe são próprios; tal como Marx colocou, cada um passa a ver sua profissão como a “verdadeira profissão” [...]; o profissional se torna um especialista sem percepção da totalidade da sociedade (ou então submete esta totalidade aos parâmetros de sua disciplina), elegendo este aspecto parcial da realidade que é o objeto de sua disciplina como o mais importante da sociedade e como o ponto de partida para a resolução dos problemas

sociais. Assim, estes saberes parcelares que constituem as disciplinas criam um recorte e isolamento de aspectos da realidade social e ao fazê-lo, justificam sua existência e desembocam no tecnicismo e na produção de ideologias, axiologia, práticas e técnicas visando cumprir o seu papel na divisão social do trabalho intelectual e geral. Cada disciplina cria os seus valores, linguagem, etc., perdendo de vista a totalidade das relações sociais (VIANA, 2008, p. 39).

Assim, o caráter parcelar do trabalho intelectual reflete o caráter parcelar da consciência que se forma nos indivíduos pertencentes à classe intelectual. Desse modo, uma formação intelectual e o exercício da função intelectual no capitalismo não evitam a alienação do estudo e do trabalho a que os operários e os filhos das classes inferiores são submetidos. Ainda que os intelectuais autovalorem o trabalho intelectual e considerem a sua própria especialização como a mais elevada e relevante, tal postura corresponde exatamente à unilateralidade característica do capitalismo.

Cada esfera e subesfera social gera um *ethos* compartilhado entre seus integrantes, indivíduos pertencentes à classe intelectual e com formação de especialistas em determinada disciplina, isto é, com elevada escolarização em um saber específico. Por isso, há distinções entre esferas e subesferas, tanto por razões históricas quanto ideológicas e individuais, afinal, “as esferas sociais são [...] constituídas por indivíduos concretos (reais, históricos, sociais)”, e estes “executam determinadas atividades, possuem determinados interesses, representações, valores derivados de sua atividade, posição social e lugar no conjunto das relações sociais” (VIANA, 2015a, p. 23).

No mais das vezes, esses indivíduos reproduzem acriticamente a mentalidade hegemônica de sua esfera e subesfera, mas alguns podem contrariar os interesses e perspectiva de sua própria classe, que é uma auxiliar da burguesia – pela submissão mercantil que têm em relação a ela –, tornando-se representantes intelectuais do ponto de vista de outra classe, tal como ocorre com os intelectuais revolucionários em relação ao proletariado – nesse sentido, Marx foi um dos grandes exemplos.

Tais variações individuais, no entanto, não alteram as tendências gerais da classe, especialmente porque “quanto mais desenvolvidas são as esferas sociais, mais elas buscam se autonomizar, geram representações, concepções, valores, sentimentos, interesses, que apontam para sua autoavaliação e autolegitimação” (VIANA, 2015a, p. 27).

Desse modo, “as esferas sociais são produtos do desenvolvimento capitalista e são expressão da complexificação da divisão social do trabalho, processo típico da sociedade

moderna. As esferas sociais só existem, por conseguinte, no capitalismo” (VIANA, 2015a, p. 27). Porém, as esferas sociais não apenas existem no capitalismo, como se manifestam em momentos determinados dele, o que pode ser visto na história de fundação de cada disciplina: a exemplo das Ciências Contábeis, que vieram do antigo Cameralismo; da Ciência Política, que surgiu a partir das necessidades de suporte intelectual à burocracia governamental no Estado Liberal-Democrático; da Antropologia, que surgiu com o colonialismo europeu, que expandiu o capitalismo pelo mundo.

Desse modo, a formação da escola, do saber especializado e das esferas sociais é concomitante à formação da intelectualidade enquanto classe no capitalismo, e todos esses fenômenos decorrem das necessidades do capital em determinados períodos. Como toda classe social, a intelectualidade tem uma historicidade própria e o seu desenvolvimento remete à relação entre função intelectual e instituições sociais, uma vez que, de acordo com Russel Jacoby (2001, p. 139), “ao longo do século XX, os intelectuais vêm migrando para instituições, tornando-se especialistas e professores”.

Com isso, ocorre a burocratização do trabalho intelectual, na medida em que os intelectuais adentram as instituições burocráticas, ao mesmo passo que há uma mercantilização do trabalho intelectual, com os intelectuais reduzidos ao encargo de “vendedores” dos produtos do seu trabalho como mercancias, sejam aulas, cursos, exposições artísticas, projetos arquitetônicos, projetos de pesquisa, etc. É um processo que também gera conservadorismo crescente no meio intelectual, tornando-o amplamente burocrático, mercantil e competitivo.

Ainda a esse respeito, Jacoby (2001, p. 141-142) afirma que

À medida que as burocracias vão absorvendo a vida intelectual, tais linhas vão-se rompendo para formar campos e departamentos; a visão e os textos dos intelectuais contraem-se; o pensamento e a prosa tornam-se tortuosos e obscuros. Em nome do progresso, os intelectuais recuam para caminhos mais estreitos e conceitos mais acanhados, passando a desprezar a própria lucidez, prima das luzes e do Iluminismo.

Sendo assim, as próprias escolas que promovem o ensino superior reproduzem esse caráter burocrático, mercantil e competitivo do trabalho intelectual como parte da formação especializada a que os alunos são submetidos, reforçando o conservadorismo imperante nessa classe nas suas mais distintas esferas sociais. Quanto às escolas, Gramsci afirma que

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à

vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Os intelectuais em instituições escolares atuam principalmente como professores, mas aqueles que almejam e acessam cargos de direção migram para a burocracia escolar. Assim, são os intelectuais docentes que transmitem o saber disciplinar de suas esferas e subesferas, reproduzindo a formação unilateral e, no ensino superior, a especialização intelectual.

Com isso, observa-se que o estudo alienado prepara o aluno para o trabalho alienado não apenas no caso dos indivíduos que aderem às classes inferiores e realizam trabalho manual, mas também aqueles que adentram uma classe superior como a intelectualidade.

O saber escolar promove a especialização, reforçando a existência das esferas sociais, tanto pela formação que proporciona aos estudantes quanto pelos trabalhadores que exercem a função intelectual nas instituições escolares, que são os professores. Estes, como assalariados improdutivos, pois não produzem mais valor, são remunerados principalmente em função das aulas que ministram sob o formato de mercancias, que geram para a consumação dos estudantes. A escola salta aos olhos, dessa forma, em sua íntima e ampla vinculação com a divisão social do trabalho.

Tal dinâmica se reproduz a partir da hegemonia dos interesses da burguesia, que visa imprimir seus interesses particulares como se fossem interesses de toda a coletividade. Nessa direção, a hegemonia e o controle sobre a escola é parte constitutiva da garantia das condições objetivas desse projeto de classe.

### **2.5.2 Escola e hegemonia burguesa**

Anteriormente argumentamos que a escola é tanto palco de reprodução quanto de luta de classes, o que já seria suficiente para inferir uma relação entre escola e hegemonia. Todavia, é necessário analisar de maneira mais direta o que é a hegemonia burguesa e como se dá a relação entre escola e hegemonia.

Na perspectiva marxista, embora a abordagem gramsciana seja a mais corrente ao tratar de hegemonia, encontra-se já em Marx e Engels na “Ideologia Alemã” o princípio básico do conceito: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”

(MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Os autores chamaram a atenção para o fato de que a dominação material da classe dominante na sociedade em que é soberana não se dá de maneira isolada, mas produz as condições para o domínio cultural da sociedade, domínio que, por sua vez, reforça aquela dominação material.

Em Gramsci (1977) e em Viana (2015b), a ideia de hegemonia desponta como uma direção moral e intelectual na sociedade civil. Para Viana, o conceito de hegemonia remete tanto à dominação burguesa em geral quanto às transformações culturais que se deram historicamente no capitalismo. Por essa razão, o autor destaca que cada regime de acumulação gera uma vigência cultural.

O conceito de hegemonia que utilizamos é o de uma vigência cultural. A vigência significa que determinadas ideias, valores, concepções, ideologias, teorias e representações cotidianas são produzidas e reproduzidas constantemente na sociedade, o que significa que são acatadas por uma parte da população. Uma hegemonia pode existir através da dominação, inércia, confluência e autoformação. A dominação reproduz a afirmação de Marx, segundo a qual, “as ideias dominantes são as ideias da classe dominante” [...]. O processo de dominação cultural ocorre via ação do bloco dominante e suas principais formas de imposição hegemônica, como setores da classe intelectual, capital comunicacional, aparato estatal, etc. Isso significa que além da produção de ideias, concepções, ideologias, representações cotidianas, o bloco dominante consegue, via seus mecanismos de dominação, criar os produtores e reprodutores de sua hegemonia (VIANA, 2015b, p. 44).

Dessa forma, o conceito de hegemonia burguesa está intimamente ligado ao de dominação. Tal ideia é refletida por Raymond Williams, para quem a hegemonia não deve ser vista como mera “manipulação”, mas como domínio social, cultural e mental que se exerce sobre a maior parte dos indivíduos em uma determinada sociedade. Para o autor, isso implica um caráter dinâmico da hegemonia, compreendida pelo autor como

[...] sistema de significados e valores central, efetivo e dominante, que não é meramente abstrato, mas organizado e vivido. É por isso que a hegemonia não deve ser entendida no nível da mera opinião ou manipulação. Ela é um corpo completo de práticas e expectativas; implica nossas demandas de energia, nosso entendimento comum da natureza do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas (WILLIAMS, 2005, p. 217).

Portanto, o exercício da hegemonia burguesa consiste em dominação, sendo necessário compreendermos o que é e como ocorre essa dominação burguesa, de modo a identificarmos quais são as consequências da hegemonia que a classe capitalista exerce na sociedade do capital.

A dominação está diretamente ligada ao poder, já que o exercício do poder gera dominação, mas ambos são relações sociais entre aqueles que o efetuam e os que são submetidos a ele, ou seja, entre dominantes e dominados, e entre os que têm poder e os que são despossuídos dele. O poder financeiro, o poder político, o poder cultural, por exemplo, geram dominação financeira, política, cultural. Então, no capitalismo o saber, instrumentalizado para servir à reprodução das relações de produção capitalista se torna submetido ao poder da burguesia, através do dinheiro, e da burocracia, através das instituições, gerando a substituição do “poder da razão pela razão do poder” (TRAGTENBERG, 2004, p. 13).

Entretanto, é preciso questionar o que vem a ser a dominação burguesa e como ela acontece. Segundo Viana (2015b, p. 44-45),

Essa dominação é uma relação social, o que pressupõe dominantes (o bloco dominante e seu conjunto de ideólogos e demais responsáveis pela produção e reprodução de uma determinada hegemonia), seus mecanismos de dominação (aparato estatal, capital comunicacional, educação formal, etc.) e os dominados. Os dominados são aqueles submetidos a tais mecanismos de dominação cultural (estudantes, constrangidos a reproduzir as ideias dominantes, na educação formal; público do capital comunicacional; cidadãos submetidos às exigências estatais, etc.). Os dominados são constrangidos a aceitar e reproduzir determinada hegemonia e mesmo aqueles que resistem, não escapam totalmente desse processo e muitos nem percebem que estão reproduzindo um processo de dominação que até pretendem combater.

Desse modo, por meio da dominação, a hegemonia burguesa impõe suas ideologias, representações e valores, que são naturalizados, legitimados e reproduzidos pela mentalidade hegemônica formada na sociabilidade capitalista (VIANA, 2019).

Se a hegemonia burguesa gera dominação, resta ainda saber de que modo a burguesia exerce continuamente a sua hegemonia social. Ela ocorre de diversas maneiras, entre as quais, por meio da escola e da intelectualidade, porém, em geral, ela se dá através da reprodução do modo de produção capitalista na sociedade. Sendo assim, a reprodução ocorre na totalidade da sociedade, e logo o conjunto das formas sociais reproduzem as relações de produção. A escola, a educação e a produção intelectual inserem-se nessas formas sociais, promovendo a

hegemonia burguesa. A sociabilidade capitalista e a mentalidade hegemônica também reproduzem o capitalismo e a hegemonia burguesa cotidianamente.

As classes auxiliares da burguesia reproduzem a dominação burguesa em seus ofícios, com a burocracia promovendo controle social e reproduzindo as instituições, e a intelectualidade produzindo a técnica, a ciência, a arte, a comunicação, um conjunto de ideologias que gera legitimação e reforço das relações sociais capitalistas (VIANA, 2015b).

Ainda a esse respeito, Viana (2019, p. 53) esclarece:

A hegemonia burguesa se impõe como uma dominação cultural [...] e esse processo de dominação é caracterizado por um setor da sociedade, membros da classe intelectual, que produz concepções, ideologias, doutrinas, representações, que são impostas à população através do Estado e seus aparatos (especialmente o educacional e o cultural), capital comunicacional, fundações e institutos (nacionais e internacionais), organismos internacionais, etc.

Como instituição de formação e de produção intelectual, a escola se torna “uma das principais instituições responsáveis pela reprodução da hegemonia burguesa” (VIANA, 2019, p. 53). Os professores transmitem a hegemonia burguesa por meio das aulas e os burocratas escolares, por meio do controle institucional.

Mais especificamente, como intelectuais, os professores transmitem a hegemonia burguesa pelo saber especializado de suas esferas e subesferas sociais, além dos mecanismos de controle e de violência disciplinar e cultural. Já os burocratas escolares transmitem a hegemonia burguesa através do controle e da disciplina, da fiscalização, da punição e da premiação, que promovem os valores burgueses. E os estudantes são alvos da transmissão da hegemonia burguesa promovida por professores e burocratas na escola.

No entanto, a hegemonia burguesa que se transmite na escola é formulada e transmitida muito antes da sua circulação no aparato escolar, porque “as grades curriculares, os livros didáticos, a concepção pedagógica, as concepções veiculadas, reproduzem a hegemonia burguesa” (VIANA, 2019, p. 53). E esses materiais, as políticas educacionais e ideologias pedagógicas são muitas vezes produzidas pelo Estado, por fundações de pesquisa e órgãos internacionais.

Anita Schlesener afirma que “essa forma externa de domínio [do Estado sobre a escola] se completa com a determinação de programas e de material didático, como orientação ideológica preferencial”, e infere que “esse modelo de escola insere-se no contexto

educativo mais amplo, que é o de preparar as classes trabalhadoras para os objetivos da produção” (SCHLESENER, 2016, p. 162).

Viana chama a atenção para a influência advinda de instituições internacionais na transmissão da hegemonia burguesa por meio do aparato educacional:

Os organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, etc.) exercem uma forte influência nesse processo e as políticas educacionais do aparato estatal, que geralmente seguem as indicações de tais organismos, são os principais instrumentos para imposição de determinada hegemonia burguesa. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) assume um papel fundamental na elaboração das políticas estatais e imposição da hegemonia burguesa e suas renovações (VIANA, 2019, p. 53-54).

Ivan Illich já havia apontado para uma compreensão crítica da Unesco ao abordar as “estruturas ideológicas que este organismo traz em suas origens” (ILLICH, 2007, p. 87) e que, ao longo de distintas épocas, influencia na elaboração das políticas educacionais, projetos pedagógicos e currículos em vários países através de eventos, publicações e demais atividades que elaboram uma agenda e uma pauta que se tornam diretrizes para a educação.

Essas instituições internacionais transmitem ainda, naturalizando e legitimando, uma “nova gramática da dominação” (BOURDIEU; WACQUANT, 1998), reproduzindo a hegemonia cultural e a vigência cultural da burguesia apropriada para cada fase da sociedade capitalista. Em suma, a escola compõe uma rede ampla e complexa de reprodução do capitalismo num processo que envolve dominação, resistência e luta de classes, e que corrobora a afirmação de Marx de que “há produção de relações sociais no seio da reprodução” (MARX, 1984, p. 94-95).

Em que pese a hegemonia burguesa na escola e na educação formal, de modo geral trata-se de um campo de disputas em que os projetos societários e políticos se tornam evidentes e reverberam nas políticas educacionais, nos projetos de formação docente, na gestão e execução de políticas de educação e na própria dinâmica interna na escola. Essa afirmação nos leva a apontar os projetos contra-hegemônicos voltados para a educação do campo e as experiências político-pedagógicas que incidem na correlação de forças de classes.

### **3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS, PEDAGÓGICOS E LEGAIS**

No capítulo anterior, vimos que a educação moderna possui uma relação intrínseca com a sociedade capitalista. Nessa medida, distintas abordagens críticas ao caráter mercantil, burocrático e competitivo da educação foram trazidas, analisando diferentes aspectos do universo educacional, em particular a escola e a escolarização dos processos educativos.

Assim, observamos como para Tragtenberg “toda escolarização é por sua natureza conservadora, pois é ela quem legitima a separação entre a consciência e a prática” (TRAGTENBERG, 2004, p. 54). Para Maia, “seja na educação básica ou superior, a função da escola é produzir o processo de ensino-aprendizagem. Esta é sua essência enquanto instituição particular da sociedade capitalista” (MAIA, 2022, p. 43). E de acordo com Illich, a inferência de que “o sistema escolar repousa ainda sobre uma [...] grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino” (ILLICH, 2007, p. 17).

Todavia, discutiremos neste capítulo outras concepções que apontam para um olhar também crítico em relação ao capitalismo, mas atribuindo à educação uma potencialidade transformadora que, em grande medida, não se encontra presente nas abordagens referidas anteriormente. No entanto, o debate sobre educação avança dos níveis de abstração anteriormente traçados para pensar concretamente a educação no Brasil e, mais especificamente, a educação tal como concebida em certo contexto social brasileiro.

O fio da meada do presente capítulo é a Educação do Campo. Para compreendê-la de maneira mais ampla, analisaremos tanto do ponto de vista histórico quanto teórico algumas referências para essa modalidade de educação. Retomaremos pedagogias e instituições que direta ou indiretamente são relevantes para compreendermos o que é a Educação do Campo e sobretudo a Educação do Campo praticada no nosso contexto de pesquisa.

Abordaremos ainda alguns elementos da história da Educação do Campo, tanto a partir de noções legais e institucionais quanto dos movimentos e intelectuais que pensaram e atuaram pela formulação de uma dimensão própria para a educação em contexto rural, denominada de Educação do Campo.

Nessa medida, apontaremos algumas contradições envolvidas em diferentes possibilidades do que a educação pode ser, sempre considerando que estas distinções são determinadas por lutas e transformações ao longo do tempo. Trata-se de reconhecer que a educação é “portadora tanto de elementos genéricos quanto de particulares, uma vez que se

trata de um complexo parcial que se relaciona com os demais complexos e com a totalidade social” (BERTOLDO, 2015, p. 166).

Com isso, levamos em consideração a advertência feita por Mészáros ao afirmar que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Com esse intuito, iniciaremos a exposição acerca das bases da Educação do Campo, ocasião em que alguns conceitos relevantes serão abordados, especialmente no que se refere às possibilidades aludidas anteriormente, isto é, acerca de a educação poder contribuir para a emancipação humana.

Em seguida, trataremos de algumas referências e inspirações para a Educação do Campo, destacando os principais elementos e as contribuições de cada uma para que ela se tornasse o que é, mais especificamente a Escola Comuna ou Escola do Trabalho, a Escola do Campo ou escola do MST. A Pedagogia da Alternância e a Formação em Alternância serão analisadas em suas principais características, de modo a situar as influências históricas, teóricas e pedagógicas que a Educação do Campo obteve.

A Educação do Campo será o foco do tópico seguinte, destinado a abordá-la numa perspectiva histórica e institucional. Assim, se é verdade que existe uma história da Educação do Campo que se caracteriza por lutas populares, também é verdade que, pelos meandros das instituições, a Educação do Campo possui historicidade. Desse modo, adentraremos o campo dos dispositivos e marcos legais que são significativos nesta história. Sua história institucional, por assim dizer, será exposta mediante um diálogo com a história da Educação do Campo a partir dos movimentos populares que lutaram por ela.

Por fim, o capítulo discutirá ainda a Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás, que é o caso concreto de interesse desta pesquisa e que receberá maior atenção no capítulo final. Neste momento, o foco desta exposição o histórico da Educação do Campo na universidade e a relação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com a configuração rural do estado de Goiás.

### 3.1 As bases constitutivas da Educação do Campo

Para analisar a Educação do Campo e suas experiências recentes, especificamente os processos educativos estabelecidos no âmbito da LEdoC-UFG, é necessária uma abordagem que permita compreender os processos econômicos e sociais e as contradições que envolvem o campo brasileiro. Uma abordagem que seja capaz de estabelecer uma relação direta desses processos na compreensão da relação trabalho-educação.

As contradições históricas que envolvem o campo brasileiro e fazem emergir o debate da Educação do Campo referem-se ao êxodo rural, à invisibilidade da agricultura familiar enquanto território de produção da vida, provocados principalmente pela expansão do agronegócio e as consequências que essa expansão provoca nas relações de trabalho e nos modos de vida. Essas contradições refletem diretamente no contexto educacional, materializado desde a concepção urbanocêntrica do rural até o fechamento de escolas do campo (VENDRAMINI, 2007) e a falta de formação que favoreça a compreensão e superação dessas concepções. Essa é a formação que se propõe ao Educador do Campo.

Essas contradições produzem diferentes formas e relações de trabalho. Tem-se, nesse contexto, exploração dos trabalhadores, principalmente por meio de relações de trabalho temporário, trabalho sazonal, enfim, uma diversidade de relações de trabalho que são consequência da penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, “submetendo toda produção ao capital” (VENDRAMINI, 2007, p. 125).

Em contrapartida, e produto dessa contradição histórica, há também diferentes formas de organização sociopolítica e socioeconômica de camponeses no Brasil. Seja por meio de Sindicatos de Trabalhadores Rurais, que têm sua gênese nas Ligas Camponesas (MARTINS, 1986), ou por meio de Associações e Cooperativas, organizadas e geridas por camponeses. São organizações também baseadas em relações de reciprocidade e que se configuram em dispositivos coletivos capazes de promover novas formas de organização social e econômica, e promover mudanças nas diretrizes de políticas públicas, bem como garantir o acesso às diferentes políticas voltadas para a agricultura familiar (SABOURIN, 2009). O trabalho não significa simples reprodução do capital, mas “reprodução ampliada da vida” (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 55).

Isso posto, é preciso levar em consideração o contexto social e geográfico. O Brasil possui particularidades estruturais e conjunturais que atravessam tanto a vida urbana quanto a rural. Tais pilares da sociabilidade brasileira são decorrentes de inúmeros fatores sócio-

históricos, político-econômicos e ideo-culturais. Faz-se necessário, desse modo, recuperar o debate do processo de colonização realizado aqui, bem como as mazelas sociais trazidas e as geradas a partir de sua implementação.

Evidencia-se, desde então, que o latifúndio está arraigado à construção da sociedade brasileira, já que no período colonial a repartição da terra obedecia ao critério da capacidade produtiva, em favorecimento da elite dominante da época. A ampla extensão territorial de um país com dimensões continentais e, na visão colonizadora, com abundância de terras desocupadas, eximiu a rigidez no bom emprego das normas que acondicionavam as concessões. Ademais, as extensas propriedades rurais advindas das sesmarias foram fundantes para os interesses econômicos da Coroa Portuguesa e, em seguida, para o Brasil Imperial, em tão alto grau que a estrutura fundiária brasileira se conserva incólume e pouco questionada ainda hoje (MARICATO, 1997).

Após a Independência do Brasil, o cultivo e comercialização do café preponderou como elemento econômico fundamental por mais de cem anos. Ainda antes da proibição do regime escravocrata de trabalho, foi promulgada a Lei de Terras<sup>5</sup> (1850), garantindo que “quem já tinha terra doada pela coroa podia legalizar e ficar de dono e quem não tinha, daí para diante, só poderia ter se comprado” (GÖRGEN, 2004, p. 17). A estratégia era garantir a manutenção do poder das elites coloniais e impossibilitar que trabalhadores pudessem ter acesso à terra, isso porque o Brasil já vinha sendo pressionado sobretudo pela Inglaterra a abolir a escravização, o que veio a ocorrer em 1888. Logo, a emergência do trabalhador livre coaduna com uma regulamentação jurídica da terra que garantirá a ininterrupta do controle dos latifundiários sobre a produção. Se o trabalhador passa à qualidade de livre, a terra continua a ser aprisionada.

No meio rural brasileiro, a posição de grande proprietário rural, de acordo com Habermas (1984, p. 20), associa em sua personagem “os critérios de ‘público’ e ‘privado’ [...] apresenta-se como a corporificação de um poder superior”. Sem risco de cometer excessos, a

---

5 De acordo com Varela (2005), A Lei das Terras foi uma tentativa pioneira de regularização fundiária no Brasil, que constituiu, em verdade, uma regra de transição, uma vez que não foi entremetida como norma do regime jurídico da propriedade pública. Após quatro anos da promulgação, sua regulamentação e execução se daria através do Decreto 1.318, de 30 de janeiro de 1854, o qual determinava que, a partir de um prazo a ser fixado, todos os possuidores deveriam registrar suas terras, a se realizar na paróquia onde localizavam as respectivas propriedades. Suscita-se, a partir de então, a partição entre a propriedade pública e privada, e o princípio de que toda terra sem título de propriedade particular é de domínio público. O referido Decreto determinou, também, a comprovação de cultivo efetivo como critério para a validação de posses; possuir pessoas escravizadas foi outro requisito utilizado para aferir se os possuidores detinham os meios necessários para adquirir as terras devolutas contíguas às que já possuíam.

realidade interiorana no Brasil espelha a imagem do burguês europeu do século XVIII, detalhada por Habermas (1984), que é a do chefe patriarcal detentor não somente de bens, mas igualmente das pessoas, seus destinos, suas vidas.

Na passagem do século XIX para o século XX ocorrem mudanças importantes no processo histórico brasileiro, período no qual o país transitou do modelo agrário-exportador para o modelo urbano-industrial. Doravante a atenção convergiu para investimentos em infraestrutura (ferrovias, usinas elétricas, portos, transporte marítimo), privilegiando o desenvolvimento e a industrialização do país, as cidades convertendo-se em centros de comércio e serviços. Com efeito, os programas político e econômico nas décadas precedentes à de 1930 já explicitavam indícios de depauperamento. O colapso do modelo agroexportador cafeeiro, cujos custos eram transferidos a toda a sociedade brasileira, no tempo em que seus benefícios alcançavam exclusivamente um grupo, já evidenciavam problemas estruturais e conjunturais característicos de um modelo econômico agroexportador (IANNI, 1996).

Nesse cenário, dá-se início ao fortalecimento de grupos sociais recém-imersos no âmbito do Estado brasileiro, com intenções díspares da burguesia nacional e internacional ligada à lavoura cafeeira: *a burguesia industrial, o proletariado e a classe média*. Tais forças políticas optaram abertamente por táticas de viés nacionalista para dar respostas aos problemas do país, sobretudo por considerar os limites estruturais da dependência econômica já declaradas pelas reiteradas crises da economia agroexportadora, somada às próprias tensões do capitalismo mundial (Primeira Guerra Mundial, Depressão Econômica e Segunda Guerra Mundial). Em meio a essas alternativas políticas, a mais significativa delas foi a adesão a uma política de intervenção do Estado na economia na perspectiva de possibilitar o fortalecimento da incipiente indústria brasileira e consolidar a economia capitalista nacional.

Com tal movimento conjuntural, cidades passaram a ganhar destaque na produção, o que provocou uma robusta migração da população do campo para as cidades, vislumbrando trabalho e melhores condições de vida. Nesse ínterim, o campo já não dispunha mais da mesma capacidade produtiva, em consequência da proibição da mão de obra escrava. De acordo com Leal (2012, p. 256), “a crise do café havia reduzido o poder econômico dos fazendeiros, em confronto com os banqueiros, comerciantes e industriais”. Ramos (2007, p. 33-34) pontua que as elaborações de inclinação neoclássica assinalavam que a chave resolutiva da problemática agrícola viria de um ajustamento do funcionamento dos dispositivos de mercado, auxiliado e não distendido pelas políticas agrícolas. Além disso,

Havia duas vias de desenvolvimento do capitalismo no campo: a via democrática ou americana, na qual ocorre uma expansão e modernização das atividades agropecuárias com mudança da estrutura fundiária pretérita e com ocupação parcelada de novas terras; e a via prussiana, na qual é mantida uma estrutura fundiária concentrada e, portanto, moderniza-se o latifúndio (RAMOS, 2007, p. 33-34).

Não resta dúvida sobre a via adotada no Brasil. As políticas agrícolas implementadas no regime militar, quando as propostas modernizantes<sup>6</sup> de Delfim Netto e seu grupo da Universidade de São Paulo (USP) foram aplicadas como projeto de governo, explicitaram que o papel desempenhado pela agricultura brasileira tem sido, “de alguma forma adaptado, em primeiro lugar para responder aos estímulos do mercado externo ou para enfrentar as crises recorrentes do balanço de pagamentos” (DELGADO, 2010, p. 28), pelas elites e formuladores de políticas.

A modernização conservadora da produção rural brasileira foi uma modernização agrícola sem reforma na estrutura fundiária, fíndou na subordinação da agricultura à indústria, e esta, nas palavras de Kageyama (1990, p. 113), passou a conduzir a “direção, as formas e o ritmo da mudança na base técnica agrícola”, e, conforme Leal (2012, p. 256), na “subsistência do ‘coronelismo’, que se adapta, aqui e ali, para sobreviver, abandonando os anéis para conservar os dedos”. Conseqüentemente o processo de industrialização da agricultura e pecuária conduziu a transformações no meio rural que afetariam de forma profunda as relações socioeconômicas no campo e na cidade. Assim, o âmago das desigualdades sociais brasileiras está na simbiose do regime de apropriação capitalista com a herança latifundiária, que carrega em sua essência a exclusão de muitos em detrimento do benefício de poucos, que compõem, em grande maioria, uma elite agrária secular.

Importa salientar que a modernização da agricultura é uma movimentação que se ampliou na escala nacional no pós-guerra, mas se intensificou especificamente a partir de 1965. Kageyama (1990, p. 113) afirma que esse processo “envolve a ideia de que a agricultura acaba se transformando num ramo de produção semelhante a uma indústria, como uma ‘fábrica’”, e adquire determinados insumos no mercado e produz matérias-primas para outros ramos de produção.

Entretanto, as medidas econômicas e políticas admitidas nessa modernização, acima de conservar, promovem o arraigamento das heterogeneidades socioeconômicas e político-culturais regionais na agricultura brasileira quanto à anexação tecnológica e às relações de

---

<sup>6</sup> Em outras palavras, ampliar o nível técnico da mão de obra; investimentos em novas tecnologias (máquinas, equipamentos, fertilizantes e defensivos agrícolas); otimização, eficácia e eficiência na estrutura agrária.

trabalho, sem exclusão de privilégios de antigas oligarquias rurais vinculadas ao latifúndio. Então, com a industrialização, implementa-se a divisão social do trabalho, na qual o trabalhador passa a ser um assalariado que, muito embora continue trabalhando coletivamente ou cooperativamente dentro de uma atividade, tem sua base técnica de produção artesanal à base da enxada transformada numa mecanização bruscamente intensiva (tratores, colhedoras, implementos, equipamentos de irrigação, etc.), aliada a modernos insumos químicos e biológicos (fertilizantes, defensivos, corretivos do solo, sementes melhoradas, etc.).

Logo, segundo Graziano Neto (1985), os pequenos produtores são expropriados e substituídos pelos padrões industriais de operacionalização da produção. O autor sublinha ainda outros engendramentos, em que a propriedade se torna mais concentrada, as desigualdades econômicas se expandem, o êxodo rural é acentuado, eleva-se a taxa de exploração da força de trabalho agrícola, bem como a taxa de autoexploração nas propriedades menores, consistindo na piora da qualidade de vida da população trabalhadora rural. Como enfatiza Gliessman (2000), esse processo ocasiona fragilidades econômicas, sociais e também ambientais.

Percebe-se que a modernização da agricultura brasileira vai além do processo técnico na agricultura, demanda também a organização, e, à vista disso, as relações sociais de produção. Se, por um lado, aumenta a produtividade, por outro dilata-se a exclusão social de milhares de pessoas que, descartadas pelo processo modernizante, são compelidas a sair do campo levando a grande aglomeração nas cidades. A pobreza se exacerbou pela distribuição desigual da terra e de outros bens, com a persistência e o reforço da estrutura agrária das propriedades patronais.

Na primeira metade do século XX, as cidades brasileiras eram apreendidas como locus de progresso e modernidade, ao passo que o campo correspondia ao Brasil atrasado. A Proclamação da República (1889) e a abolição da mão de obra escravizada (1888) não suplantaram a hegemonia agrário-exportadora, o que viria a acontecer apenas após a revolução de 1930, como ressaltou Florestan Fernandes (1976). Desde então, o processo de urbanização/industrialização alcança, com as políticas oficiais, um novo compasso.

Entretanto, é inverídica a afirmação de que os centros urbanos eram triviais durante o Brasil Colonial ou Imperial, conforme a corrige Francisco de Oliveira (1977). As cidades daquele período tinham significância especial, já que financiamentos, negociações e comercializações dos bens primários determinados pelo mercado europeu corriam ali. A primeira capital do Brasil, sede da administração colonial até 1763, quando foi transferida

para o Rio de Janeiro, chamada na época de “São Salvador da Bahia de Todos os Santos”, hoje Salvador (BA), tinha mais de 50.000 habitantes em 1780, somando as 21 freguesias e os subúrbios (CEDU, 1978). Segundo Santos (1993), Salvador era a maior metrópole das Américas. Apesar dos densos e importantes núcleos que retratavam o Brasil urbano, até os anos finais do século XIX, a ampla maioria da população continuou no campo. De acordo com as fontes disponíveis, a população urbana perfazia entre 6,8 a 10% em 1890 (MARICATO, 1997).

A proibição da escravatura forneceu o substrato definidor do começo de um imbricado processo, no qual urbanização/industrialização percorreriam juntas à sombra do lema positivista *ordem e progresso*. O destino trilhado convizinhava de uma trajetória que se pretendia certa na emancipação de séculos de dominação das elites oligárquicas latifundiárias.

Toda a sociedade brasileira tomada pela idealização do progresso modernizante acreditava, segundo Milton Santos (1980, p. 2), que a salvação estaria “nas cidades, aonde o futuro já havia chegado. Então era só vir para elas e desfrutar de fantasias como emprego pleno, assistência social providenciada pelo Estado, lazer, novas oportunidades para os filhos”, todavia, não tardou para “sonhos virarem pesadelos”. A dilatação das periferias urbanas – nas últimas décadas do século XX, as periferias cresceram mais do que municípios centrais das metrópoles – tem sua demonstração mais concreta na segregação espacial ou ambiental, produzindo enormes regiões nas quais a pobreza é homoganeamente esparsa (MARICATO, 1997). Foram inauguradas na história do país colossais áreas de aglomeração de pobreza, a qual se exibiu relativamente dispersa no campo anterior ao processo de urbanização/industrialização. Em outras palavras, a elevada intensidade de ocupação do solo e a exclusão social configuraram uma situação inédita.

A desigualdade social inicialmente colocada como questão urbana, lá nos anos 50, [...] se manifesta em todos os recantos da cidade, por onde se mobilizasse o trabalhador. Seja através dos grandes percursos entre sua moradia e o local de trabalho, seja pelas condições de trabalho, ou ainda pelas ausências frequentes de equipamentos ou serviços públicos (CARVALHO, 2002, p. 49).

A segregação urbana e/ou ambiental é uma das expressões mais significativas da desigualdade social e parte fomentadora dela. À impossibilidade ou obstáculos ao acesso a serviços básicos e infraestrutura urbana (transporte, saneamento, saúde, educação, segurança, etc.) aliam-se as escassas oportunidades de emprego e profissionalização; em contraposição,

levam à máxima exposição à violência (social e/ou estatal), racismo, misoginia, exploração infantil, difícil acesso à justiça, inexistência de acesso ao lazer. A lista é inacabável.

O engendramento da desigualdade social defronta a edificação de conceitos: exclusão/inclusão social, segregação territorial, informalidade, ilegalidade, e impele uma digressão sobre a “funcionalidade” ou não da exorbitância populacional para o capitalismo brasileiro ou a não aplicabilidade da categoria marxiana de “exército industrial de reserva”. A manutenção do legado secular de desigualdade social, a reestruturação produtiva internacional, tomando a expressão de Harvey, adicionou características mais radicais no final do século XX.

Antes mesmo das conhecidas décadas perdidas (1980 e 1990)<sup>7</sup>, a inclusão de toda população nas relações sociais capitalistas exibiu constância no aprofundamento de suas complexificações. Não apenas trabalhadores do setor secundário, mas também da indústria fordista eram descartados do mercado imobiliário privado brasileiro e, tendo como única alternativa a favela como possibilidade de moradia, tornou-se parte do “produtivo excluído”. A habitação, desde então, tem sido majoritariamente adquirida mediante expedientes de subsistência nos grandes centros urbanos.

Na produção teórica sobre as especificidades das classes sociais no capitalismo das sociedades periféricas e dependentes da América Latina, Florestan Fernandes (1977, p. 222) anuncia que os “dinamismos nucleares e determinantes” nestas sociedades do Cone Sul decorrem das relações mais desenvolvidas e dinâmicas “do regime de classes”. Existem particularidades, todavia, em referência aos países europeus e norte-americanos, uma vez que nos latino-americanos não há uma articulação para a construção de um “desenvolvimento autônomo da economia, da sociedade e da cultura”.

São especificidades às quais se soma um desinente complexo padrão de mercantilização do trabalho: o fracionamento externo e interno do excedente econômico; a perpetuidade dos privilégios senhoriais na conformação do imaginário burguês e, por conseguinte, ajustamento dos legados coloniais na empreitada modernizante, ou seja, a modernização dependente que entrelaça elementos arcaicos e modernos tornando limítrofes seus efeitos pretensamente universalizantes; a supressão das classes subalternas dos processos históricos e sociais, inclu-

---

<sup>7</sup> Entre 1970 e 1980 o PIB *per capita* vinha se ampliando à taxa média de 6,1%, todavia, após 1980 diminuiu 13%. A recuperação pífia apresentada nos anos subsequentes levou o valor desse indicador apenas a retornar aos níveis do início da década, de forma que se popularizou a ideia de que se constituíram para a economia brasileira, nas “décadas perdidas” (HOFFMANN, 2012).

sive impondo a impossibilidade de seu reconhecimento enquanto classe e detentoras de direitos a serem respeitados e implementados, como ocorreu no capitalismo “maduro”.

Em consequência, a ordem social competitiva não desponta como a expressão do equilíbrio instável de diferentes camadas sociais em tensão legítima. Ela reconhece a pluralização das estruturas econômicas, sociais e políticas como “fenômeno legal”. Todavia não a aceita como “fenômeno social” e, muito menos, como “fenômeno político”. Os que são excluídos do privilegiamento econômico, sociocultural e político também são excluídos do “valimento social” e do “valimento político”. Os excluídos são necessários para a existência do estilo de “dominação burguesa”, que se monta dessa maneira. (FERNANDES, 2009, p. 93).

A análise de Fernandes (2009, p. 27) ainda inclui o destino singular do liberalismo nestas nações, trazendo consigo a aparência de que se operava por aqui a transição para um capitalismo avançado, e é assim desde então que, alegoricamente e subjetivamente, parte da sociedade se considera. As ideologias e utopias das classes dominantes dos países centrais foram, e ainda são, intencionalmente apropriadas pela elite nativa brasileira de modo a servir “como um disfarce para ocultar a metamorfose dos laços de dependência colonial, racionalizar a persistência da escravidão e das formas correlatas de dominação patrimonialista”. É uma elite que sempre se avizinha com desmedida distância entre seu discurso e a indubitabilidade do horizonte difundido.

O substancial é que nesse amplo espectro pode-se apreender como do sistema colonial/imperial ao florescimento do capitalismo, com seus rearranjos de dependência, entremeios, o sucessivo aprimoramento nos padrões de mando externo combinavam-se e conservavam-se. Assim era, ainda que com variações e dentro de novas demarcações, o mecanismo secular da produção e a exportação de bens primários fincado tanto no latifúndio quanto na superexploração da força de trabalho. Desse modo, a centralização em relação à posse da terra parece fornecer, frequentemente, uma base para que a exclusão se realize em sua totalidade.

Embora a exclusão social não seja passível de mensuração, ela pode ser delineada por expressões como informalidade/irregularidade, ilegalidade, pobreza, analfabetismo (total ou funcional), raça, sexo, origem e sobretudo a inexistência da cidadania. Conforme Pedro Demo (1993, p. 3) aponta, “a carência material é a face externa da exclusão política [que por sua vez] revela, ao lado da materialidade sempre implicada, a depredação qualitativa da sociedade, impedida de tornar-se o sujeito consciente e organizador de seu destino”.

Por fim, cabe destacar que, além desses elementos derivados da história da formação rural brasileira, o contexto recente, ao menos, desde os anos 1990, apresenta a influência de

outros elementos, especialmente da globalização e seus impactos nos mais diversos países. Datam desse período acordos globais no tocante ao desenvolvimento rural, como o Protocolo de Kyoto e a Convenção da Biodiversidade.

Todos estes processos geram impactos na realidade do campo no país, e deste modo afetam a existência do trabalhador rural e, conseqüentemente, reverberam na própria Educação do Campo. Preocupações ecológicas, novas tecnologias, expansão mercantil, avanços e recuos nos direitos sociais, transformações culturais são alguns dos diversos fenômenos que se acentuam na contemporaneidade e que influenciam na existência de uma vida no campo cada vez mais complexa e mediada por amplas determinações.

Apesar dessas condições estruturais, numa leitura filosófica sobre “Educação do Campo na encruzilhada entre emancipação *versus* reino do capital”, Nascimento (2011) refere-se à emancipação humana como uma necessidade histórica para a Educação do Campo, que deveria entender-se como contraposição ao capital, que se apresenta cada vez mais por meio de um paradigma destrutivo.

O autor busca entender as relações capitalistas que se confrontam cotidianamente com a Educação do Campo e com a própria humanidade desumanizada, com o aporte de teorias marxistas, com a finalidade de desvelar o oculto estabelecido pelo sistema capitalista hegemônico, sua perversa face e suas contradições. “A necessidade da emancipação humana se fortalece quando pensamos na possibilidade real de destruição, não somente dos camponeses, mas de toda humanidade” (NASCIMENTO, 2011, p. 107). Sendo assim, a Educação do Campo se caracteriza como um movimento pedagógico crítico à educação do capital e do modo capitalista de produção.

No entendimento desse autor, o conceito de “emancipação” pode oferecer à Educação do Campo um marco que possa libertá-la do cativeiro imposto pelo sistema educacional ao qual se encontra atrelado. Dessa forma, Nascimento (2011) induz a uma reflexão sobre uma Educação do Campo assentada pela luta de classes existente no bojo das relações contraditórias do próprio sistema capitalista e determinante da luta dos povos do campo, por outro mundo possível capaz de criar novas formas de convivência humana, novas formas de organização social para além do Estado Capitalista e Neoliberal, como também novos conceitos emancipatórios que se libertem das correntes ideológicas da cidadania burguesa.

A libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é realizada por condições históricas, pela situação da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...] conforme suas diferentes etapas de desenvolvimento, o

absurdo da substância, do sujeito da autoconsciência e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando suficientemente desenvolvidos (MARX; ENGELS, 2006, p. 73).

Estando a educação submetida à alienação, que “é uma negação do especificamente humano,” só mediante a sua superação é que haverá “a transformação radical da educação, de mero instrumento de hegemonia burguesa, num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente” (MÉSZÁROS, 2006, p. 230). A necessária ruptura do sistema educacional com a lógica do capital necessita se afirmar na mesma ruptura por parte do sistema social, caso contrário, não haverá mudança alguma (MÉSZÁROS, 2005).

Nascimento (2009) considera que “não se trata de uma tentativa de reformar o sistema capitalista”. O que interessa é ir além do sistema e prever sua superação para que a humanidade não esteja condenada e fadada à selvageria. No argumento do autor,

Para a Educação do Campo que surgiu no Brasil, como alternativa ao sistema de educação produtivista da lógica do capital, torna-se necessário manter seu principal imperativo ético: ser uma proposta realmente contra hegemônica e antagônica ao processo de internalização e de subordinação dos valores mercantis por meio da práxis educativa revolucionária que leve os seres humanos à emancipação (NASCIMENTO 2009, p 18).

A perspectiva emancipatória da Educação do Campo, vinculada às identidades de seus sujeitos e suas bandeiras de luta, na visão de Silva,

[...] compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas com princípios agroecológicos e estratégias solidárias, vão recriando suas pertenças, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza, com o trabalho e a cultura (SILVA, 2009 *apud* SOUZA, 2014, p. 74).

Trata-se de sujeitos que passaram a vivenciar o processo de busca e construção de práticas emancipatórias, de vínculos de pertença, de coletividade, justificando, o significado do conceito de emancipação como “uma ação, na qual as pessoas estão interessadas e nela orientam a sua experiência para os aspectos da contestação e da resistência, contrapõe-se ao totalitarismo, ao mesmo tempo em que remete à democracia e à autonomia do ser humano” (ADORNO, 2003, p. 182).

Souza (2008) analisa a emancipação na modernidade mediante alguns aspectos importantes. Um deles direciona à visão de emancipação no contexto de novas formas de cidadania, as quais seriam prioritariamente “coletivas e não individuais, menos assentes em

direitos e deveres e mais em formas e critérios de participação, não liberais, não-estatizantes em que seja possível uma relação mais equilibrada com a subjetividade” (SOUZA, 2008, p. 127).

Constata-se que são grandes e atuais os desafios para a existência humana, para as organizações políticas e populares e, conseqüentemente, para a Educação do Campo.

[Os] movimentos sociais, hoje, diferentemente dos do passado, apresentam-se como uma espécie de contra hegemonia a um projeto econômico e político mundial de homogeneidade social, de produção econômica, de manifestação cultural, de consumo. Nesse contexto, eles se apropriam da noção de cidadania a partir de dois significados interligados: a consciência do em torno, do viver na coletividade, do pertencer a uma organização social, e o direito ao acesso igualitário aos bens e serviços sociais, socialmente produzidos. Ambos guardam um projeto político explicitado e um processo educativo, os quais se constituem de ferramenta básica de luta dos movimentos sociais hoje (BONETI, 2011, p. 72).

A Escola do Campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade que não se limita ao espaço geográfico, mas se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Supõe-se que isto dependerá substancialmente da maior participação das pessoas envolvidas.

Os movimentos sociais populares rurais/do campo que, nas suas lutas, propõem-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem a Educação do Campo em projeto popular de sociedade, no qual a emancipação humana é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada (RIBEIRO, 2013, p. 189).

Construir uma Educação do Campo significa, portanto, pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome de permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (SOUZA, 2014).

De acordo com Fernanda Lima (2019), a emancipação humana perpassa vários vieses que precisam ser rompidos dentro de uma sociedade de classes, incluindo o processo educativo já consolidado. A emancipação, no sentido ampliado do pensamento marxiano, necessita primeiramente que o modo de produção seja eliminado.

A emancipação humana se vincula, portanto, à revolução do sistema capitalista. A partir dessa construção conceitual que estabelece a emancipação humana como a emancipação a ser almejada, com a necessária

revolução das bases socioeconômicas capitalistas, a educação escolar parece insuficiente para tal empreitada. Descobrir um “método milagroso” para a educação trazer a emancipação humana não é uma expectativa quando se entende que o sujeito plenamente emancipado se realizaria em uma sociedade que já rompeu com a admissão da propriedade privada, da divisão do trabalho, das classes sociais. O borbulhar de propostas educacionais que se pretendem progressistas demonstram o cíclico fracasso de se esperar uma emancipação plena pela educação (LIMA, 2019, p. 16).

Lima (2019, p. 326) ainda afirma que:

É preciso que o professor compreenda a relação entre a escola e seu em torno político-econômico-social, e entenda, ainda, que a solução não está na escola, mas que a escola pode e deve fornecer uma formação humana em prol da luta revolucionária. Nesse sentido, o professor não é formado sobre a pressão de ter que encontrar um meio de emancipar seus estudantes, pois este já compreendeu que não cabe à educação essa tarefa. E, por isso mesmo, este conhece os caminhos que levam sua atividade para um viés subversivo, sendo capaz de realizar um trabalho docente que forme os sujeitos revolucionários que, de forma autônoma, concentram as condições subjetivo-objetivas para lutar pela emancipação humana.

Repensar este novo modelo implica “analisar a estrutura existente para saber como contrapor ao modelo, de maneira que se consiga propor novas e melhores alternativas de sociedade e de escola” (SOUZA, 2008, p. 27). Nessa direção, Paulo Freire (2002) dá uma indicação determinante, ressaltando que a ação do homem só é possível porque existe uma realidade concreta sobre a qual atua:

Não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como ‘não eu’ do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um ‘projeto’, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhece-la para transformá-la (FREIRE, 2002, p. 40).

A capacidade de captar a realidade envolve um processo de tomada de consciência dessa realidade, e tomar consciência implica uma inserção crítica na realidade. A capacidade de projetar seria uma ação consciente dos seres humanos envolvendo “reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência” (FREIRE, 2002, p. 78).

Assim, a materialização da práxis dentro dos limites da sociabilidade capitalista pode se dar no contexto do trabalho e organização dos espaços coletivos na Educação do Campo.

A alternância coloca essa relação em constante reflexão, ao compreender que o conhecimento é uma construção coletiva, com vistas a pensar um novo modelo de desenvolvimento, cuja centralidade das pesquisas e da formação seja o ser humano e não o mercado. O resultado do encontro entre a ciência e os saberes populares se torna autoconhecimento da pessoa e do mundo para a

preservação da vida e não para a sustentação da hegemonia capitalista (SANTOS, 2012, p. 144).

Parece desconhecimento pontuar tais aspectos, haja vista as complexidades e dilemas que se enfrentam no invólucro dos ditames do capital, em que, de acordo com Mészáros (2005), remamos contra a corrente na qual impera o regime de acumulação nos moldes do modo de produção capitalista, que põe a educação como mercadoria, excluindo seu caráter político emancipatório, desconsiderando os sujeitos em prol da rentabilidade mercadológica.

Nesse sentido, é preciso entender os processos consolidados na Educação do Campo – advindos da Formação em Alternância como demonstraremos adiante – como instrumental capaz de efetivar a consolidação da práxis transformadora da sociedade emancipada.

A práxis representa, no pensamento marxiano, a categoria mais geral que dá conta da totalidade da prática social ou das objetivações humanas na produção material e imaterial, na produção e reprodução da sociedade, produção e reprodução da vida social. É, portanto, uma totalidade histórica. De acordo com Vázquez (1977), Marx concebe como totalidade histórica a produção e reprodução do homem por intermédio do seu trabalho na relação com a natureza e com outros homens, a partir de suas necessidades.

Todavia, o trabalho, embora se constitua como a categoria ontológica fundante do ser social, não esgota as suas objetivações. Pois, “quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho” (NETTO, 2011). No ser social desenvolvido, verificamos a existência da esfera de objetivações que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte. Nessa mesma direção, chamamos a atenção para aspectos que devem ser destacados na apreensão e análise das objetivações constitutivas da práxis.

Na sociedade capitalista, a prática social reflete um modo peculiar de produção fundado na mercantilização universal e na produção de mais-valia, que representam a condição e o produto das relações de dependência, alienação e antagonismo entre os homens enquanto pertencentes a classes sociais distintas, burguesia e proletariado (MARX, 2013).

Nesta sociedade, a práxis política é o processo coletivo das classes sociais em luta pela hegemonia no bloco histórico (GRAMSCI, 1977), a burguesia busca manter-se como classe hegemônica, dirigindo e controlando a prática social em função de seus interesses; o proletariado luta para erigir-se como classe hegemônica na transformação das relações que o dominam.

As classes sociais, em suas relações de luta no enfrentamento de seus interesses, constroem e desenvolvem projetos políticos específicos que expressam concepções de mundo distintas, que englobam e articulam as formas particulares de manifestações da práxis nos diferentes domínios da vida social.

O proletariado, como a classe que tem a função revolucionária de transformação da sociedade capitalista, encontra na própria dinâmica desta sociedade as condições históricas dessa transformação. A estrutura-mundo da produção, conforme assinala Gramsci, “qual força exterior e que esmaga o homem, assimila-o a si, torna-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas” (GRAMSCI, 1977, p. 53).

Essa nova forma ético-política significa a elaboração da estrutura em superestrutura na consciência dos homens e, ao mesmo tempo, representa as condições subjetivas e objetivas para a transformação da práxis. Pensando a perspectiva de constituição da hegemonia do proletariado, Gramsci explicita o papel da superestrutura, a sua relativa autonomia em relação à estrutura, ressaltando a importância e desenvolvimento político do conceito de hegemonia, “que representa para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos” (GRAMSCI, 1999, p. 105).

Esse processo de superação do senso comum só é possível nos marcos da filosofia da práxis (VÁZQUEZ, 1977). A perspectiva emancipatória da classe trabalhadora, referência da emancipação de toda a humanidade, vincula-se à tarefa histórica revolucionária dessa classe em sua totalidade, de superação da ordem burguesa e da sua própria superação como classe na construção de uma nova ordem societária.

De acordo com Curado Silva e Barreiros (2012, p. 21), “o conceito de práxis implica, portanto, 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”.

Nessa direção, a Educação do Campo, em seus instrumentais teóricos metodológicos, reafirma alternativas para o processo de mudanças societárias a partir de uma práxis revolucionária. Nesse sentido a Educação do Campo alicerçada criticamente dispõe de elementos societários essenciais para alicerçar transformações nos espaços de convivência *a priori* formulados, porém não definidos de forma rígida, o que a diferencia como arte distinta

em seu processo de organização e ações coletivas para transformação da realidade a partir da análise e vivência no campo.

O mundo do trabalho tem passado por profundas transformações estruturais. Ao examinar a história humana, nos deparamos com tais modificações referentes às formas como se dão as atividades laborais, constatando que existe grande diferença entre o período em que o produto era feito por artesãos autônomos ou nas corporações e ofícios, que possibilitavam o uso comum das ferramentas de trabalho e a repartição dos lucros entre si.

Com uma intensidade extremamente ampliada da produção de bens de consumo e a mais-valia extraída do trabalho, as riquezas produzidas pelo trabalho se concentram nas mãos dos donos dos meios de produção. Essas modificações oriundas do modo de produção modificaram não só a dinâmica do trabalho, mas a vida cotidiana dos trabalhadores. Historicamente, os trabalhadores têm procurado estratégias de trabalho e de sobrevivência, as organizações coletivas, o trabalho coletivo e a produção e reprodução da vida material se estabeleceram num processo de luta e resistência se pensarmos numa forma de organização a partir do entendimento das classes sociais.

Conforme Tiriba (2001, p. 167) argumenta, essas experiências de organização estiveram presentes recorrentemente na história. Mesmo não se proclamando autogestionárias, colocaram-se como alternativa histórica de organização dos trabalhadores e trabalhadoras no intuito de se contrapor à predominância do capital.

A conjuntura desfavorável contribui para ampliação da exploração do trabalhador que transita entre o desemprego e o subemprego, de modo que se vê forçado a criar múltiplas estratégias de sobrevivência. Nessa direção, Tiriba (2001) vai dizer que a produção associada é uma das possibilidades de que homens e mulheres pertencentes aos domínios populares lançam mão, com a finalidade de assegurar a reprodução ampliada da vida por intermédio de práticas econômico-sociais distintas das que configuram a economia capitalista.

No modo de produção capitalista, impera a exploração, a defesa da competitividade, do individualismo e da desigualdade social, e apesar de não existir uma ameaça à supremacia do sistema capitalista na contemporaneidade, outras formas de organizações do trabalho vêm abrolhando em resposta à exploração que esta agencia sobre o trabalho. Nesse sentido, optamos por refletir sobre esses saberes, baseados nos pressupostos formulados por Thompson (1981), por entendermos que a categoria “experiência”, desenvolvida pelo autor, permite apreender o sentido dos saberes produzidos no/pelo trabalho.

Thompson (1981) enfatiza que a experiência permite perceber e reconhecer as ações humanas, fazendo a história, que é feita por agentes efetivos e não uma história em que predominam estruturas sem sujeito. São as experiências cotidianas “herdadas ou partilhadas” e de lutas que contribuem para o seu fazer, ou seja, para a constituição das identidades dos trabalhadores e trabalhadoras.

Nas “Teses contra Feuerbach” e em *A Ideologia Alemã*, Karl Marx assume continuamente como referência a prática para a transformação dos homens e da sociedade. Nas teses três e oito principalmente o pensador fala inicialmente da prática e posteriormente adiciona práxis. Com isso, ressalta que a questão primária é verificar como são determinadas as condições materiais da vida, para, a partir daí, proceder a uma investigação reflexiva para “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas” (MARX, 1999, p. 28).

Sendo assim, vejamos algumas concepções críticas de educação que se tornaram referências e inspirações políticas e pedagógicas para a Educação do Campo, tal como ela se desenvolveu no Brasil.

## **3.2 As inspirações pedagógicas para a Educação do Campo**

### **3.2.1 A Escola-Comuna**

Em outubro de 1917, o mundo foi irremediavelmente abalado ao longo de dez dias (REED, 2010). Este foi o período que compreendeu a mais conhecida ebulição insurgente da modernidade – a Revolução Russa. Podemos dizer que a história da humanidade foi profundamente impactada a partir da revolução de 1917, na medida em que as repercussões desse evento ecoaram, de alguma maneira, por todo o mundo e em diversos aspectos.

Uma das dimensões impactadas pela Revolução Russa foi a educação. Após a conquista do Estado pelos bolcheviques, foi criado o Commissariado Nacional de Educação – o NarKomPros, na abreviação russa. Este órgão foi designado como responsável por reformular as diretrizes educacionais da Rússia e, posteriormente, da União Soviética, na contramão da herança do sistema educacional preexistente, calcado na ordem czarista.

Como parte das políticas tomadas pelo NarKomPros – dirigido por intelectuais bolcheviques que atuavam no campo educacional, como Anatoli Lunatcharski e Nadezhda Krupskaya –, logo foram implementadas as chamadas escolas-comunas. Na compreensão de Francisco Alberto,

Essas escolas eram um local importante que agregava as melhores experiências de educadores que reivindicavam em teoria e concepção de mundo o marxismo, tentando aplicar uma série de medidas educativas que tivessem um horizonte estratégico oposto pelo vértice à escola burguesa. Algumas escolas-comuna também agrupavam jovens acusados de “insuficiência moral”: ladrões mirins, batedores de carteira, viciados em cocaína e prostitutas infantis. Eram integrados à escola com certas condições, como não roubar, não usar cocaína e desenvolver um trabalho socialmente útil, qualquer que seja (ALBERTO *apud* URBAN, 2015, s. p.).

Assim, a atuação da escola-comuna era diretamente voltada aos problemas sociais enfrentados pela Rússia após outubro de 1917. A escola-comuna foi central para as formulações pedagógicas elaboradas neste período, bem como para o sistema educacional da União Soviética como todo, além de servir como inspiração para diversos outros modelos educacionais desenvolvidos posteriormente ao redor do mundo.

Contudo, diversas foram as dificuldades encontradas nos primeiros anos de escola-comuna, tanto aquelas impostas pelas condições materiais limitadas de um período marcado pela guerra como pela própria incompreensão de membros do partido comunista bolchevique em relação a essa nascente iniciativa pedagógica (KRUPSKAYA, 2017).

Como elemento característico, a escola-comuna partia da compreensão de que a pedagogia socialista não é “uma tarefa só para depois da revolução, exatamente porque é condição para que se lute por ela” (CALDART, 2015, s. p.). Dentre os diversos intelectuais que pensaram este modelo educacional, encontra-se em lugar de destaque Moisey Mikhaylovich Pistrak.

Formado em Físico-Matemática e doutor em Ciências Pedagógicas, Pistrak foi atuante no período da Revolução Russa, especialmente ao defender a transformação da escola czarista para uma escola correspondente à nascente sociedade soviética. Suas obras tiveram importância de destaque e sua atuação institucional o levou ao Comissariado Nacional de Educação, ocasião em que trabalhou na Escola-Comuna Experimental-Demonstrativa Lepechinskiy.

Para Lev Vygotsky, autor que embora não fosse pedagogo (era psicólogo de formação), promoveu diversas reflexões sobre os processos de aprendizagem, com a Revolução Russa, tornou-se ainda mais claro que o papel da educação na sociedade deveria ser voltado à transformação do homem:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história

seguirá para criar o novo tipo de homem. Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. As ideias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista (VYGOTSKY, 1930, s. p).

Partindo de uma compreensão semelhante, Pistrak elaborou “uma concepção transicional de educação” (URBAN, 2015), cujo intento é o de desenvolver consciência de classe nos estudantes para prepará-los para construírem a futura sociedade comunista.

É preciso que a nova geração compreenda qual a natureza da luta travada pela humanidade, qual o espaço da classe explorada e qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente, e que cada um saiba em seus respectivos espaços travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício (PISTRAK, 2018, p. 31).

Desse modo, a teoria de Pistrak “atenta para a importância de uma nova teoria pedagógica que expusesse a nova concepção de educação no processo de transição ao socialismo” (URBAN, 2015, s. p.). Sendo assim, a tese do “período de transição” oriundo de Lênin é fundamental para a pedagogia de Pistrak (GOLOVATY, 2017)<sup>8</sup>.

Para Pistrak, a pedagogia socialista haveria de pensar não apenas em termos de conteúdos oferecidos aos alunos que fossem apropriados à sociedade socialista, mas também de qual seria a estrutura escolar necessária para este tipo de escola, e qual concepção social e pedagógica deve nortear esse processo.

Neste sentido, uma crítica feita pelo autor era em relação à separação entre o trabalho e a educação existente na sociedade capitalista, na medida em que a escola capitalista é policlassista, isto é, distinta de acordo com a classe dos estudantes que a frequentam – as escolas para os filhos da burguesia são diferenciadas das escolas dos filhos do proletariado. Com isto, nas escolas voltadas à classe burguesa, que possuíam educação de melhor qualidade e contavam com mais recursos, o trabalho era menosprezado. Já nas escolas para as crianças de famílias operárias, a educação era precarizada.

Pistrak então apontará a importância de pensar a relação escola-trabalho. Todavia, o fará de forma crítica a alguns modos de articular estas questões. Trata-se de modos que se

---

<sup>8</sup> É válido ressaltar que a tese do “período de transição” é de autoria de Lênin, não de Marx. Para este, o comunismo é o movimento de superação do capital. Na “Crítica do Programa de Gotha”, Marx fala em “fase inferior” e “fase superior” do comunismo. Já em Lênin, a chamada “fase inferior” ou primeira fase do comunismo foi nomeada como “socialismo”, que seria uma forma de sociedade transitória entre o capitalismo e o comunismo.

caracterizavam por “concepções que ora procuravam demonstrar a inexistência do problema em questão, ora subordinavam a parte ‘prática’ do ensino ao programa estudos ou fazia justamente o contrário”, qual seja, “implementavam na base do trabalho escola um ofício técnico qualquer sem a relação com a teoria são alvo de críticas em sua obra, pois ambas não visualizam a noção de práxis” (URBAN, 2015, s. p.) .

O trabalho é “elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação”, porém “não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças” (PISTRAK, 2018, p. 46).

Assim, a questão da práxis assume importância-chave para a teoria de Pistrak. Em suma, tratava-se de oferecer relevância social para o trabalho executado, rompendo com o trabalho como mera atividade alienada.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2018, p. 38).

Nesta medida, o trabalho exerce tamanha função pedagógica, por sua relevância social, “na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil” (PISTRAK, 2018, p. 87).

Pistrak partia da compreensão elaborada por Marx e Engels de que a participação dos trabalhadores de forma consciente na produção serviria como forma de formação humana ampliada:

O universo do trabalho não supõe apenas elementos práticos, ou meros treinamentos técnicos (aprendizagem de um ofício), mas, supõe um embasamento teórico para explicar os elementos daquele universo ainda bastante inexplorado. Daí porque Marx e Engels insistem que a participação dos operários na produção esteja intimamente associada à formação intelectual (JESUS, 1998, p. 49) .

Com isto, a importância central atribuída aos estudantes no processo pedagógico proposto por Pistrak é justificada pelas próprias necessidades econômicas e sociais do socialismo:

Conferimos uma enorme importância à criação técnica. Toda criação, técnica, científica, artística, é a aptidão para combinar subconscientemente os elementos constitutivos que contribuem para a produção do objeto que se quer criar, e a aptidão para escolher instintivamente numa série de combinações aquelas que são melhores. Qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau: é preciso que a escola as desenvolva por todos os meios à sua disposição, e este é o objetivo dos novos métodos pedagógicos baseados na atividade e na investigação do aluno. A criação técnica está longe de ocupar o último lugar entre os diversos tipos de criação. Mas este tipo de criação é particularmente importante numa época como a nossa, caracterizada por uma construção rápida e pelo estabelecimento das bases de um novo regime. Se não dispusermos de uma juventude ativa, curiosa, e totalmente apta para a criação técnica, uma juventude capaz de construir um novo mundo mais rapidamente melhor do que nós, será impossível transformar o conjunto da nossa economia, para que supere, no correr dos próximos anos, o progresso técnico da Europa ocidental e da América (PISTRAK, 2018, p. 62).

Vê-se que a teoria de Pistrak envolve uma ampla transformação da educação: não apenas dos conteúdos, mas da formação dos professores, da escola e dos próprios processos de ensino e aprendizagem.

A escola possui especial destaque no debate efetuado pelo autor, que considera que a instituição deveria possuir como objetivo

[...] estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve à sua liquidação (PISTRAK, 2018, p. 33).

Em resumo, essa nova escola correspondente à sociedade socialista poderia ter suas funções resumidas em três princípios norteadores:

1- A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. 2- Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3- Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2018, p. 75-76).

Diante dessas tarefas, levanta-se a questão de como a escola deve operar para conseguir alcançar tais objetivos. É neste ínterim que a questão do currículo escolar e das disciplinas letivas é debatida por Pistrak.

Para o autor, não há uma validade apriorística dessas disciplinas que implicasse na pertinência ou não de tais disciplinas e de seus respectivos conteúdos no currículo da escola-comuna. Ao contrário, Pistrak compreende que os conteúdos disciplinares a serem oferecidos deveriam ser selecionados a partir da sua relação com a própria vida social dos estudantes:

Importamo-nos não com a quantidade, mas com a qualidade dos conhecimentos que ofereceremos com a intenção de ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida. A se apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna! Isto significa que devemos, de um lado, abandonar sem lamentações grupos inteiros de disciplinas escolares, conservando apenas o indispensável (a avaliação da necessidade desta ou daquela disciplina será feita segundo os objetivos da escola), e, de outro lado, valorizar, reforçar e enfatizar nesta ou naquela disciplina um determinado aspecto das coisas em detrimento de outros (PISTRAK, 2018, p. 96).

Isso ocorre porque este currículo deveria ser voltado à produção de um saber relacionado ao trabalho socialmente necessário e que fosse, nas palavras de Viktor Shulgin, “orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio”, por se tratar de um “trabalho pedagogicamente valioso”, e valioso precisamente por estar “em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade” (SHULGIN, 2013, p. 90).

Para Shulgin (2013, p. 113),

O trabalho socialmente necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só o treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Sem isso ele não é viável, é impensável. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só o seu canto, mas com o povo, na rua etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. É muito necessário.

Para que esta escola possa existir e sua finalidade seja alcançada, Pistrak propõe o que fora denominado de “sistema dos complexos”, que consiste num modo de estudo calcado nas concepções pedagógicas do autor. Sendo assim, trata-se de “um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético” (PISTRAK, 2018, p. 106).

Retomando Pistrak, Adilene Quaresma comenta que, na medida em que a finalidade da escola do trabalho era “compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista”, isto é, realizar o seu estudo partindo de uma perspectiva dinâmica, tal estudo “se dá pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes”. E mais do que isso, consistiria em

mostrar “as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade a partir do método dialético” (QUARESMA, 2007, p. 9).

Contudo, quais seriam as condições e desafios para a implantação do sistema dos complexos? Para a autora,

A organização do ensino segundo o Sistema do Complexo não é difícil na escola de Ensino Fundamental, na qual todos os educandos estão sob a coordenação de um educador. O problema na organização acontece nas classes superiores da escola de sete a nos, no Ensino Médio. Porém, para resolver esta questão Pistrak considera ser necessário discutir três questões: a duração do trabalho num complexo; o fato de que ao mesmo tempo em que se desdobra o trabalho em cada complexo, o próprio complexo torna-se mais rico; como estudar o complexo e sobre a exposição de cada disciplina e sua ordem no curso (QUARESMA, 2007, p. 10).

Deste modo, afirma Pistrak, “o complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual” (PISTRAK, 2018, p. 136). E isto já que a “realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver” (PISTRAK, 2018, p. 32).

Assim, o sistema dos complexos de Pistrak difere das abordagens construtivistas e não se pauta em mera interdisciplinaridade, mas repensa uma pedagogia social a partir da luta de classes, da necessidade de formação de pessoas que compreendam e atuem sobre sua realidade no sentido da defesa de uma sociedade sem classes e em prol da revolução socialista e pela realização plena da humanidade.

### **3.2.2 A Escola do MST**

Se a educação pode ser uma forma de dominação capitalista, como vimos no capítulo inicial, e se pode servir como dimensão em prol da transformação socialista, como vimos no início deste capítulo, ela também pode ser uma forma de luta por direitos imediatos e concretos. É neste sentido e também pela profunda relação com o tema desta tese, que se faz necessário pensar a Educação do Campo promovida pelo MST.

Fundado nos anos 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento de produtores do campo que se encontram no campesinato, no proletariado rural e no lumpemproletariado, quando já despossuídos de qualquer terra. Este movimento nasceu na esteira das lutas contra o modelo de colonização de terras agrícolas no interior do Brasil, levando a um fortalecimento do poder latifundiário e da burguesia rural. Em contraposição, o MST vem há décadas defendendo como principal pauta a Reforma Agrária e o direito à terra.

Durante suas décadas de existência, o MST se tornou o maior movimento social da América Latina e a sua importância social, política e econômica é notável dentro e fora do Brasil. Entre as searas de luta do movimento, encontra-se a educação. De fato, uma das grandes contribuições que o MST ofereceu à educação é a importância de se reconhecer um movimento social como sujeito pedagógico (CALDART, 2000).

Em outras palavras, olhar para a história do MST e observar este contributo envolve “pensar no *movimento social como princípio educativo*, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de *ser do MST*, ou de *fazer-se um nome próprio: Sem Terra*” (CALDART, 2000, p. 200).

Roseli Caldart classificou esta história da relação do MST com a educação em quatro períodos. O primeiro período antecede e acompanha o nascimento do movimento, entre 1979 e 1984, em que se apresentou como questão de interesse a atenção “primeiro com as crianças acampadas (o que fazer com elas?) e depois como garantir escolas nos primeiros assentamentos que estavam surgindo, já frutos da luta” (CALDART, 1997, p. 30). Já neste período, a primeira escola de assentamento foi fundada em 1983, em Nova Ronda Alta, Rio Grande do Sul.

Um segundo momento, de 1985 – quando ocorreu o primeiro Congresso Nacional do MST – até 1989, nos marcos do período de redemocratização e da constituinte. Também neste contexto, ocorreu a criação do Setor de Educação do MST em 1987, cujas preocupações desembocaram com a formulação de “duas questões para discussão, que acabaram sendo o mote para toda a elaboração pedagógica que continua até hoje: ‘o que queremos com as escolas de assentamentos?’ e ‘como fazer a escola que queremos?’” (CALDART, 1997, p. 32).

Uma terceira etapa ocorreu no período de 1989 a 1994, intervalo marcado tanto por uma forte repressão política aos movimentos pela Reforma Agrária quanto por um desenvolvimento da organização do movimento no que se refere à questão educacional. A criação do Coletivo Nacional de Educação e a elaboração de uma formação docente adequada para o exercício da profissão em escolas assentadas são fatos paradigmáticos deste processo.

Por fim, um quarto momento se inicia em 1995, na esteira do III Congresso Nacional do MST, marcado pelo avanço do reconhecimento popular da luta deste movimento, e mais especificamente, pela “busca de aliados para a luta pela Reforma Agrária e o conseqüente interesse e reconhecimento do conjunto da sociedade pelas várias dimensões do trabalho que o MST realiza, incluindo a educação” (CALDART, 1997, p. 36).

Ao longo de toda essa história, o MST consolidou não apenas uma concepção educacional como também uma forma de escola própria para a realidade dos sujeitos de famílias que vivem do trabalho rural: a Escola do Campo. Também na compreensão de Caldart, o MST elaborou outra forma de escola a partir de três sentidos. Em primeiro lugar, “as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos)” (CALDART, 2003, p. 62). Esse processo teria iniciado nos anos 1980 e marcou a origem do trabalho escolar do MST.

Em segundo lugar, a autora aponta que o MST “como organização social de massas”, tomou a decisão, “pressionado pela mobilização das famílias e das professoras”, de assumir “a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva” (CALDART, 2003, p. 62). Como marco deste processo, encontra-se a criação do Setor de Educação do MST em 1987, levando ao desenvolvimento de uma reflexão pedagógica sobre a educação infantil, inicialmente, e em seguida passando por todos os níveis escolares, até o âmbito universitário.

E por fim, em terceiro lugar,

Podemos afirmar hoje que o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2003, p. 62-63).

Portanto, a escola cumpre um papel relevante na atuação social do MST. Todavia, não é qualquer escola e tampouco qualquer instituição educacional no âmbito rural. Trata-se da escola tal como formulada e pensada de acordo com as concepções políticas e educacionais do movimento e não da escola de acordo com outras bases e interesses.

Convém, deste modo, traçar uma distinção entre a Escola do Campo, como defendida pelo MST, e a Escola Rural, já existente há muito no Brasil e de maneira desassociada do movimento. Podemos dizer que tal distinção é perceptível na medida em que a Escola Rural é utilizada de modo a “disseminar a civilidade e os valores relacionados ao trabalho e à vida

urbanos, anulando, desta forma, os sujeitos que trabalham e vivem no campo, ou seja, os agricultores enquanto produtores de matérias primas, de conhecimentos, linguagens, culturas e artes” (RIBEIRO, 2011, p. 25).

De maneira sistematizada, Ribeiro (2013) aponta três diferenças entre a Escola Rural e a Escola do Campo proposta pelo MST. A primeira se refere ao fato de a Escola Rural oferecer uma formação pensando no papel do rural para a lógica capitalista, enquanto a Escola do Campo “não está pronta, não é fechada, nem é imposta de fora como ocorreu com as políticas para a educação do meio rural” (RIBEIRO, 2013, p. 196).

A segunda distinção é o fato de a Escola do Campo se voltar para a formação do trabalhador do campo para que este possa encarar as demandas de sua realidade social, considerando que “esse aprendizado articula-se com o trabalho cooperativo e com uma produção em harmonia com os seres humanos e a terra, tendo como meta a constituição de relações sociais democráticas e solidárias” (RIBEIRO, 2013, p. 196) . No terceiro ponto, a Escola do Campo tem como base curricular as “memória das lutas e das experiências produtivas [...], em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência” (RIBEIRO, 2013, p. 197).

Em suma, as distinções entre Escola Rural e Escola do Campo apontam para as diferenças entre educação para reprodução da ordem e educação para a transformação. Este é, por sinal, o elemento básico e norteador da educação do MST, conforme observou Dalmagro: “o MST não é em primeiro plano um movimento educacional, mas uma organização de trabalhadores sem terra em luta por terra, por Reforma Agrária e por transformação social. É em vista destes objetivos – inter-relacionados – que o MST faz e projeta a escola” (DALMAGRO, 2011, p. 169) .

O próprio movimento afirma, em uma cartilha dos anos 1990, quais finalidades orientam sua concepção escolar: A diferença começa nos objetivos da escola. Desde o início, os pais têm clareza de que a escola deve ajudar no avanço da luta. Ou seja, não pode haver separação entre o que está acontecendo no assentamento e o que é trabalhado na sala de aula. A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida (MST, 1990, p. 18) .

Do ponto de vista dos critérios para os educadores que atuam nos assentamentos, o MST destaca os seguintes aspectos como relevantes para que esta atuação se dê de acordo com as bases e finalidades sociais da escola, tal como estabelecido pelo movimento:

É preciso ser apaixonada pela educação, conhecedora da realidade do campo e sensível aos seus problemas; a favor da Reforma Agrária, lutadora do povo e amiga ou militante do MST. É preciso se desafiar a compreender a história do MST e a conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo. Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que em seu movimento constrói a sua identidade: o ser Sem Terra (MST, 1999, p. 209) .

A escola é, assim, *locus* relevante para o MST, e por isto é objeto de reflexões e preocupações do movimento. Por outro lado, a escola faz parte do movimento, e portanto, na concepção educacional do MST, a formação dos sujeitos se dá tanto dentro quanto fora do espaço escolar:

Sujeitos não se formam somente na escola. Há outras vivências que produzem aprendizados até mais fortes. A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, porque o movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no movimento e em sua pedagogia; cabe tanto que historicamente o MST vem lutando tenazmente para que todos os Sem Terra tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana (MST, 2001, p. 244) .

Vê-se que é a pedagogia do movimento que norteia a prática educacional da escola nos assentamentos do MST. Assim, o movimento se constitui como sujeito pedagógico, que produz concepções pedagógicas e que, no entender de Caldart (2000), gera ação e reflexão em torno da educação e do seu papel diante da realidade dos trabalhadores do campo.

Para a autora,

Ao mesmo tempo que, enquanto ação e reflexão, o MST se insere na tradição da pedagogia que associa a educação com a formação de sujeitos sociais (personalidade e coletividade combinadas), ele está nos dizendo, através de sua trajetória histórica, que a *matriz* desta formação de ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõem sua dinâmica, como produto e agente particular da sociedade, vista como aquele *todo educante*, de que já falaram alguns clássicos da pedagogia (CALDART, 2000, p. 200).

Portanto, assim como a Escola do Campo se constitui como referência para pensar a educação de sujeitos rurais, também o próprio movimento é indispensável para se compreender como ocorrem os processos educacionais nestes contextos.

Este último sentido aponta para a necessidade mais ampla de reconhecer práticas de transformação da educação não somente para um futuro pós-capitalista, mas para o presente dos cenários de luta contra o capital. Aponta, portanto, para a necessidade de “compreender uma pedagogia *do* Movimento e não *para* o Movimento, no duplo sentido de ter o Movimento

como sujeito educativo, e como sujeito da reflexão (intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação formação humana” (CALDART, 2000, p. 200).

### **3.2.3 Da Pedagogia da Alternância à Formação em Alternância**

Muitos autores intentaram, como Ivo Tonet (2003), por intermédio de suas práticas intelectuais e educativas, responder à questão que diz respeito ao papel da educação diante da transformação da sociedade regida pelo capital. Nesse aspecto, a Educação do Campo, ao convergir para uma base teórica crítica, entende o trabalho como princípio educativo e dialoga com categorias elementares do materialismo histórico dialético para criar instrumentais voltados para a transformação do modelo escolar.

Um dos elementos metodológicos centrais da Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, caracterizada pela revezamento de tempos e espaços educativos nos diferentes contextos, como tempo escola/universidade e tempo comunidade. Nessa articulação, as atividades formativas desenvolvidas no âmbito escolar e nos territórios ou comunidades de origem dos alunos se alternam e se retroalimentam, ou seja, um espaço-tempo não se limita a uma sobreposição com o outro ou mesmo somente se aproximam, pois estão ligados pela forma organizativa do trabalho pedagógico numa intensa associação da teoria com a prática.

A concepção pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo é diferenciada dos demais cursos existentes em uma universidade, pois objetiva uma formação com vistas a uma ação pedagógica lastreada na compreensão das lutas sociais do campo e em uma nova proposta pedagógica para ser realizada com base na Pedagogia da Alternância.

Segundo Lima (2019), a Pedagogia da Alternância

É uma proposta teórica metodológica distinta da educação convencional, pois permite ao educando ter uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula e situá-los na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica (LIMA, 2019, p. 49).

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 230) acrescentam que a Pedagogia da Alternância:

Objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém.

Desde 2008, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo incorporam a alternância referenciada pelo Ministério da Educação no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. O funcionamento dos cursos em regime de alternância possibilita manter vínculos dos estudantes com suas comunidades de origem e ainda fazer com que os educadores do curso se insiram nesses territórios. O acompanhamento pedagógico garante o processo formativo durante o Tempo Comunidade, dando suporte aos educandos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção na comunidade e na escola, trazendo a realidade dos sujeitos como ponto de partida para produção do conhecimento, elemento fundamental para guiar o planejamento de ações, identificação e resolução de problemas vividos pelos sujeitos no território.

Portanto, a Licenciatura em Educação do Campo adota como desafio formar educadores não apenas para atuar no campo e tomá-lo para fins, de contextualização do ensino, mas também para atuar na Educação do Campo – considerando efetivamente seus princípios, especificidades e demandas. Além disso, envolve não somente o estudante, assim como a sua comunidade de origem e o educador, que, além de ministrar as aulas no Tempo Universidade, orienta o estudante no Tempo Comunidade. Dessa maneira, mais que orientar, os docentes da Universidade inseridos nas LEdoCs por determinação normativa, devem necessariamente ir a campo, nas comunidades onde residem e vivem os estudantes. Por isso, o interesse do Movimento Nacional da Educação do Campo e demais instituições representativas pelas vagas específicas para docentes da Educação Superior do campo.

Rummert (2009), ao analisar os desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores sob a ótica do conceito de experiência de Thompson (1981), traz a reflexão sobre os riscos de que, na tentativa de uma organização curricular que traga a experiência dos trabalhadores, se estabeleçam processos educativos uniformes e padronizantes. O autor destaca ainda a estruturação necessária de práticas educativas que promovam “o alargamento dos horizontes e a ampliação dos saberes da classe trabalhadora” (RUMMERT, 2009, p. 41) por meio de uma dialética necessária entre saberes e experiências.

A Pedagogia da Alternância consiste em um instrumental pedagógico educacional que coaduna diversos elementos essenciais para o desenvolvimento de potencialidades no espaço trabalhado, respeitando e valorizando os saberes experienciais dos sujeitos envolvidos no processo formativo. A Educação por Alternância se materializa nos tempos-espacos escola-família-comunidade com instrumentos didático-pedagógicos elaborados a partir da realidade da escola e dos estudantes (CALDART, 2010; GIMONET, 1983 ; SILVA, 2012) .

Além da valorização do contexto sociocultural dos sujeitos, a perspectiva educacional da Educação do Campo considera a escola, a família, a comunidade e o trabalho na produção material da vida como ambientes de produção, organização, articulação e propagação de conhecimentos. Vários aspectos sociológicos da formação de formadores se expressam na formatação e na instrumentalidade da prática da alternância.

Ribeiro (2009), analisando a relação trabalho-educação no movimento camponês, nos traz a contribuição sobre como a abordagem do trabalho como princípio educativo está presente na Pedagogia da Alternância, que procura fazer a relação direta da realidade dos educandos com a estruturação da matriz formativa dos processos educativos estabelecidos nessa formação, ou seja, no currículo. Sendo assim “[...] a Pedagogia da Alternância tem o trabalho como princípio educativo de uma formação humana integral ao articular dialeticamente o trabalho produtivo, praticado na agricultura, pecuária e pesca, ao ensino formal, efetuado na escola básica, profissional ou superior” (RIBEIRO, 2009, p. 125).

O Movimento Nacional da Educação do Campo, como sublinhado no percurso metodológico desta tese, vem delineando outros processos teóricos que muito avançaram na compreensão e desenvolvimento da produção do conhecimento. Nesse sentido, a Formação em Alternância vem ganhando força para pensar os processos formativos da Educação do Campo. Essa é a conclusão de distintos pesquisadores ao ponderarem que:

O uso de diferentes denominações pode tanto ampliar o debate em termos conceituais e pedagógicos quanto levar a um esvaziamento do potencial político pedagógico da Pedagogia da Alternância como uma matriz com história, princípios e práticas específicas, bem como levar a um esvaziamento das práticas desenvolvidas no âmbito das experiências realizadas na perspectiva da Educação do Campo (MOLINA; MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2021, p. 10).

A Formação em Alternância, nessa direção, caminha também mediando relações entre universidade, campo e escola na comunidade, assim como estimulando educadores a “incorporarem no currículo dos processos educativos os saberes dos povos que manejam a Terra, a Água e as Florestas, assim como os saberes das Ciências e da Tecnologia” (MOLINA; MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2021, p. 24). Dessa forma, assume uma ampla dimensão que transcende espaços, tempos, saberes e modos de produzir conhecimento que se revelam pelo trabalho e pela cultura dos sujeitos camponeses.

De acordo com a conceituação elaborada por Hage, Antunes-Rocha e Michelotti (2021, p. 432), a Formação em Alternância “provoca mudanças na dinâmica da organização dos

processos educativos, da organização do trabalho dos educadores e educadoras, da organização e planejamento curricular e dos processos de produção do conhecimento”.

Nessa perspectiva, a alternância exige formar educadores com outra concepção, de maneira que possam assumir os processos comunitários e as problemáticas inerentes ao cotidiano camponês, que é diverso e contraditório na organização do trabalho pedagógico.

A Alternância tem por princípio estabelecer o conhecimento da realidade como base para organização do trabalho educativo, de forma que se proponha apreender os fenômenos vividos no cotidiano e dialogar sobre eles com os alunos. Portanto, um processo de conhecimento que se constrói não apenas a partir de visitas pontuais à comunidade, mas na investida em ações problematizadoras da estrutura social, cultural e política presente no território dos sujeitos que possam conduzi-los numa proposição crítica fundamental para leitura, compreensão e transformação da realidade.

Ainda sobre a atuação dos educadores, a Formação em Alternância aponta caminhos para fortalecer as relações coletivas, viabiliza o desenvolvimento da ação dialógica, integrada e interdisciplinar. É uma construção mais robusta que mobiliza sujeitos de diferentes espaços, com saberes e fazeres diversos.

O Movimento Nacional da Educação do Campo deu um passo fundamental em relação à concepção e ao uso dos instrumentais pedagógicos para a Educação do Campo ao incorporar a centralidade do trabalho como categoria fundamental para a compreensão dos processos que permeiam a educação.

Nesse sentido, além da Pedagogia da Alternância, que entendia que os processos educativos aliados à participação da família, comunidade e universidade se instituíam como processos educativos emancipatórios e inovadores, os protagonistas da Formação em Alternância alertam para o aspecto central da produção da vida que se dá, de acordo com Marx, pelo trabalho.

Karl Marx, em suas fundamentações teóricas, defendeu a compreensão de trabalho emancipado a partir da superação do modo de produção capitalista, pois o trabalho na sociedade capitalista é a essência subjetiva da propriedade privada estranha ao homem e à natureza, “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 255).

A Formação em Alternância coloca a centralidade da categoria trabalho como condição primordial para alicerçar as reflexões sobre os processos educativos a serem pensados e formulados, contribuindo para novas dinâmicas sociais que envolvem saberes e experiências sociais educativas, compreendendo a educação em seu sentido amplo, ligando a escola com a vida.

Estes diferentes saberes são articulados não como campos incólumes, mas como tentativas de ruptura de binarismos. Dessa forma, “busca-se a superação das dicotomias teoria *versus* prática, abstrato *versus* concreto, conhecimentos escolares *versus* saberes tradicionais, formação *versus* produção e trabalho intelectual *versus* trabalho manual” (MOLINA; MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2021, p. 11) .

O processo de produção do conhecimento advém das próprias necessidades humanas para manutenção da sua existência, sendo necessário ater-se às diferenças estruturais entre o trabalho que explora o homem para obtenção de lucro e o trabalho essencialmente necessário para manutenção e produção da vida. Sendo o trabalho um processo entre o homem e a natureza, assim como assevera Marx, o homem diferente dos outros animais, ao transformar a natureza por intermédio dos seus processos de trabalho, transforma a si mesmo. É nesse processo dual que se estabelece a produção do conhecimento para criação e aprimoramento dos instrumentos e técnicas de trabalho necessários para a produção dos objetos materiais imprescindíveis para a sobrevivência humana.

O trabalho é em si um processo educativo humano; o que o diferencia no tempo histórico é a visão que se tem de homem e de mundo e os modos de produção estabelecidos. No modo de produção capitalista, que se sustenta pela exploração da força de trabalho e a geração do lucro, a escola é um espaço que também distribui desigualdades, pois na escola capitalista o conhecimento é uma mercadoria que se vende e se troca, é um fim em si mesmo e estabelece um conhecimento fragmentado, separado da vida.

Para reafirmar essa ideia, elegemos um exemplo clássico desse modelo capitalista de educação moderna, situada na fragmentação das disciplinas em horários de cinquenta minutos, em que a matemática, a biologia, a física e outros conteúdos tão imprescindíveis parecem não fazer sentido na aplicabilidade de seus preceitos na vida cotidiana. Ligar a escola com a vida é exatamente isso, ou seja, entender que os conteúdos científicos são importantes e aplicáveis e não podem estar fragmentados ou deslocados, assim como nos mostrou Pistrak, ao estabelecer que o trabalho e o ensino se inter-relacionam na experiência da escola-comuna, já apresentada no capítulo anterior.

Embora no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG diversos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância ainda são utilizados para produção de dados e desenvolvimento formativo dos estudantes, pontualmente em termos nacionais o debate avançou substancialmente, inclusive já está sistematizado nas produções acadêmicas e tem materialidade inclusive na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo da Universidade de Brasília. Esse avanço teórico ocorreu ao se incorporar a centralidade da categoria trabalho.

Nessa direção, o passo histórico que se deu foi entender que a Educação Superior do Campo não conta apenas com os instrumentos da Pedagogia da Alternância e que a Formação em Alternância abarca uma dimensão educativa maior e tem muito a contribuir como categoria.

Com isto, a Formação em Alternância está inteiramente associada a “demandas por uma produção de conhecimento em sua dimensão de resistência dos camponeses ao processo de expulsão e desterritorialização”, mas também de “produção de territórios e territorialidades emancipatórias baseadas no trabalho e na transformação da natureza voltados à produção e reprodução da vida” (MOLINA; MARTINS; ANTUNES-ROCHA, 2021, p. 26) .

Por essa via organizativa, o trabalho pedagógico e o planejamento curricular se vinculam às lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais nos seus territórios em suas diversas nuances, reforma agrária, soberania alimentar, trabalho, cultura, construção coletiva do projeto educativo dos sujeitos camponeses. Trata-se de uma formação contra-hegemônica, que assume o trabalho como princípio educativo referenciado na Pedagogia Socialista, traço revelador de uma formação que contribui para o desenvolvimento de processos educativos que têm em seu horizonte a transformação social, a relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais que emergem das lutas protagonizadas pelos sujeitos do campo (HAGE; ANTUNES-ROCHA; MICHELOTTI, 2021).

É importante ressaltar que a pesquisa como princípio metodológico tem papel central na Formação em Alternância. Estimulados a serem sujeitos pesquisadores, os alunos desenvolvem a capacidade de formular problemas, levantar hipótese e buscar respostas. “Nesse processo, são utilizados muitos instrumentos e metodologias que lhes permitam compreender suas realidades com mais profundidade e construir coletivamente possibilidades e condições de intervenção nessas realidades” (HAGE; ANTUNES-ROCHA; MICHELOTTI, 2021).

Sendo assim, formação e movimento dos trabalhadores do campo se influenciam mutuamente. Ao congregar valores e aspectos necessários para os processos formativos dos sujeitos camponeses, a Educação do Campo vem, desde sua gênese e seu desenvolvimento como política pública, alicerçando sua estrutura curricular com base no desenvolvimento cultural, econômico e social dos sujeitos, valorizando os espaços de produção do conhecimento com vistas ao desenvolvimento humano e a produção da vida.

Pareceria simples pontuar tais exterioridades se não fosse necessário entender que os projetos sociais em disputa trilham caminhos distintos: se por um lado, existe uma construção social e teórica para a manutenção da vida e do trabalho no campo com todas as suas particularidades e singularidades, por outro, também existe uma construção social histórica com vistas ao desmonte da valorização da vida e do trabalho no campo.

Assim, pensar a Educação do Campo e suas metodologias aplicáveis ao desenvolvimento dos sujeitos camponeses requer também pensar nas lutas e resistências históricas e estruturar novas formas de resistência contra o devastador regime de acumulação capitalista que coloca o espaço do campo como objeto de desenvolvimento rural voltado ao agronegócio e à produção em larga escala, desrespeitando o direito alimentar necessário para a manutenção da vida em sociedade.

As propostas de Educação do Campo no país são fortemente demarcadas pela educação popular. No contexto latino-americano, milhares de educadores populares realizaram diversas experiências de educação popular nas mais variadas frentes de atuação, desenvolvendo práticas pedagógicas com os sujeitos que ficavam às margens da educação formal ou que eram objetos de um processo educacional que os preparava não para serem sujeitos da história, mas indivíduos considerados subalternos, sem cultura, alienados, carentes, desorganizados e marginais que necessitavam se ajustar ao projeto dominante de sociedade.

No Brasil, a educação popular buscava se distanciar das concepções dominantes de educação voltada para garantir a prática da dominação, “mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (FREIRE, 2011, p. 92). Ao discorrer sobre as experiências mais significativas que foram desenvolvidas no país, Brandão (2002), um dos intelectuais da educação popular no Brasil, assegura que:

No pequeno domínio de teorias e trabalhos que pensamos haver inventado entre 1960 e 1964 e que anos mais tarde demos o nome de educação popular, surgiu e por algum tempo floresceu um tipo relativamente inovador de

prática pedagógicas. Ela recriou para sua identidade e uso um sentido novo para um nome antigo: cultura popular. Envolveu pessoas como Paulo Freire e seus primeiros companheiros nordestinos de trabalho e difundiu-se entre diferentes categorias de sujeitos sociais: o estudantado secundarista e universitário, intelectuais militantes cristãos, artistas eruditos e populares, dirigentes de agremiações e de partidos políticos (BRANDÃO 2007, p. 31).

No decorrer desse momento histórico, movimentos educativos e de cultura popular foram conquistando terreno no desenvolvimento de ações culturais baseadas numa educação diferenciada. Entre as experiências mais significativas entre os anos de 1960 a 1964, encontram-se os processos educativos desenvolvidos no Movimento de Cultura Popular (MCP); Campanha “De pé no chão também se aprende a ler; Movimento de Educação de Base (MEB); Centro Popular de Cultura (CPC) e outros. Esses grupos “pensaram e praticaram o que mais tarde algumas pessoas vieram a chamar de ‘teoria da Educação Popular’” (BRANDÃO 2007, p. 31).

Além dos movimentos referidos anteriormente, podemos citar algumas entidades ou movimentos cristãos, como a Ação Social Cristã e a Teologia da Libertação, esta com base em propostas do marxismo, e grupos que desenvolviam práticas de Educação Popular, como o Movimento Ação Católica e seus diversos setores – a Juventude Operária Católica, a Juventude Católica e a Juventude Estudantil Católica. No meio acadêmico, antes do Golpe de 1964, as ações eram tidas como de cultura popular e consideradas “não como uma ação oficial das políticas acadêmicas universitárias, mas como inspiração de muitas das práticas sociais que estudantes, professores e intelectuais mais inquietos iam tentando implementar nos espaços livres de seus trabalhos” (VASCONCELOS, 2011, p. 17).

A Juventude Católica – JUC teve papel relevante na articulação dos universitários com a luta pelas reformas de base no ensino superior e, posteriormente, na criação da Ação Católica – AP, que iria participar de uma ação mais incisiva contra o regime militar. As igrejas atuavam com base nos princípios da Teologia da Libertação, tendo como método de análise da realidade a regra “Ver, Julgar e Agir”, de Oscar Beozzo, enquanto os militantes da AP, entre outros grupos mais revolucionários, tinham como base o materialismo histórico dialético na análise da realidade e, conseqüentemente, na luta.

Os trabalhos de Paulo Freire, principalmente “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Liberdade”, contribuíram para estruturar a educação popular no Brasil. Vale ressaltar que o livro Pedagogia do Oprimido foi escrito em espanhol e publicado no Chile durante o exílio de Paulo Freire e que só após o ano de 1982 com a Anistia, que foi possível traduzir e publica-lo

em 1987 no Brasil. Nos anos da ditadura militar as obras de Paulo Freire eram lidas secretamente, outros diálogos importantes que influenciaram a educação popular no Brasil além da Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Liberdade foram os livros “ Educação e Mudança, e Conscientização “ junto com as experiências do Augusto Boal com o Teatro de Expressão.

As ideias pedagógicas, o método ou a teoria do autor deram o norte ao desenvolvimento das atividades, quer seja de cultura ou de educação. Assim, ao realizar uma peça de teatro, um curso de alfabetização, a intencionalidade do diálogo era contribuir para que os oprimidos pudessem ter uma reflexão crítica diferente da sua realidade. “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2011, p. 73).

Nessa direção, os intelectuais, estudantes, lideranças populares, religiosas e educadores foram implementando ações de transformação com as classes populares urbanas e do campo. As práticas educativas tinham como pilares a cultura, a educação, o diálogo, a indignação, a leitura crítica do mundo, a amorosidade, a fé no ser humano e em sua capacidade de lutar para ser mais. No intento de romper com a concepção de educação bancária na qual o educador é quem detém o conhecimento e os educandos são os que nada sabem “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2011, p. 82). A desqualificação do saber popular ao longo da história foi algo tão interiorizado pelos camponeses, que Freire chegou a narrar a seguinte experiência:

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos”. Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal. “É mais livre do que nós”, dizem (FREIRE, 2011, p. 69-70).

Foi com o intuito de romper com essa situação opressora que as práticas educativas populares preconizavam o saber popular e a capacidade criadora dos camponeses. A Educação Popular foi um instrumento fundamental para a organização dos povos do campo e também contribuíram para o processo de organização política dos trabalhadores do campo. Isso porque as diversas práticas pedagógicas desenvolvidas junto a esses povos preconizavam contribuir para que pudessem ser sujeitos de seu próprio destino e do processo histórico de transformação social. Além disso, não ser massa de manobra das classes dominantes do setor agrário ou pessoas estigmatizadas como desprovidas de conhecimentos.

A educação no Brasil voltada para a população do campo “foi considerada, ao longo da história do Brasil, como fator de mobilidade e civilidade e funcionou de forma precária estando sempre a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos em cada época” (SOUZA, 2014, p. 99) . A educação para os povos do campo durante um longo tempo foi conceituada como educação rural.

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19) , “na história do Brasil, toda vez que houve uma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo”. Nas discussões sobre o tema, Educação rural e Educação do Campo vêm sendo tomadas como se fossem uma só, o que é um equívoco, pois ambas têm uma carga histórica significativa para a educação no/do campo. Portanto, defini-las e diferencia-las termos é necessário para realizar uma análise da educação na perspectiva dos camponeses.

A educação rural, segundo Ribeiro e Souza (2006), entende o rural como arcaico e o Brasil, essencialmente urbano. A educação oferecida permite ao povo do campo aprender a ler e a escrever somente, entendendo que ele não precisa de nada mais além disso. Nessa perspectiva, o termo rural atende aos interesses da cidade porque ele foi mais difundido no período da modernização da agricultura, época em que houve uma repressão da vida das famílias camponesas.

Na contramão dessa concepção, a Educação do Campo possibilita a reflexão e construção de uma Escola do Campo que valoriza a identidade camponesa e que possui uma pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas do camponês. Nas palavras de Ribeiro e Souza (2006, p. 140), “o termo do campo em vez de rural, vem sendo empregado com o intuito de incluir uma reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que tentam garantir esse trabalho”.

Nesse sentido, a escola deve reconhecer a pluralidade cultural do campo e possibilitar que sua importância seja o caminho para a construção da escola. A Educação do Campo é um conceito em construção e representa um projeto de sociedade e de educação contra-hegemônico dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas e está vinculada a vários movimentos sociais do campo.

A luta para a constituição da Educação do Campo tem a sua origem nas lutas pela transformação da realidade educacional das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas especialmente pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual preconiza uma educação para o conjunto dos trabalhadores do campo. Essas lutas estão intrinsecamente vinculadas às experiências históricas de luta e resistência das Escolas

Famílias Agrícolas (EFAs) do MEB, das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), organizações sindicais, diferentes comunidades e escolas rurais, entre outras (CALDART, 2012).

Além desses grupos sociais, o Movimento por uma Educação do Campo nasceu de crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Para a autora, o “no” indica que o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. E o “do” implica o direito que do povo de a ter uma Educação que seja pensada com base em sua realidade, com a sua participação, com conhecimentos de sua cultura e de suas necessidades sociais. (CALDART, 2011).

O projeto educacional que esse movimento defende preconiza uma educação que coloca “os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, e suas famílias, em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis” (CALDART, 2010, p. 19).

O Movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra. Para tanto, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a existência e a permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passam, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira (MOLINA, 2014, p. 12).

No âmbito da Educação do Campo, esses grupos foram desenvolvendo trabalhos de formação de professores para atuarem em escolas constituídas em Assentamentos Rurais e/ou acampamentos do MST. Essa formação foi elaborada com a parceria de universidades com projetos de extensão e pesquisa que foram contribuindo com esses grupos e movimentos, demonstrando a possibilidade de se ter uma Educação que respeite a cultura, o calendário agrícola, que ensine com os elementos presentes na realidade de cada grupo, o período do plantio e o seu cotidiano. As necessidades do transporte – via de escoamento da produção, comercialização e os recursos para investimentos na produção, por exemplo, são elementos para potencializar o aprendizado da matemática, do português, da ciência, da história, da química, da física, das relações sociais, etc.

Nesse sentido, além de promover o ensino sobre essas questões, a Escola do Campo é o lugar que também possibilita que os pais e os membros da comunidade possam auxiliar em temáticas trabalhadas no dia a dia. E a partir dessas experiências tomam corpo as reivindicações por uma política pública para as populações camponesas.

Com o intento de construir uma educação em contraposição às políticas compensatórias da educação rural e na defesa do direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às suas especificidades, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, em Luziânia, Goiás, constrói nesse encontro a Educação Básica do Campo. Todavia, o conceito propriamente dito de Educação do Campo, apesar de estar no debate desde 1988, “só foi instituído a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002” (CALDART, 2012, p. 258).

A partir dos anos 2000, surgem as primeiras respostas do Estado na tentativa de atender às demandas e prioridades educacionais para a Educação do Campo. Desse processo, por exemplo, resultou na criação de instrumentos legais possibilitando políticas públicas destinadas a esse setor. Entre as mudanças significativas, está a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, lançadas pela Resolução 1, de 3 de abril de 2002, e aprovadas pelos CNE/CEB.

No parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes estão definidas a identidade das escolas do campo de acordo com as necessidades da população camponesa. De outro modo: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002c, p. 1).

Essa vinculação às questões próprias da realidade faz parte das Diretrizes, registrando-se ainda a possibilidade de elaboração de propostas pedagógicas articuladas aos saberes próprios dos sujeitos implicados. Trata-se de propostas pedagógicas valorizando, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico, além de respectivas contri- buições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que nortei- am a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002c, p. 3).

Podemos observar também a ênfase nesses princípios no órgão gestor denominado Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação

(BRASIL, 2007) . Nesse documento, há de se observar que essas Diretrizes são emblemáticas no que diz respeito à Educação no Campo. Em outras palavras,

[...] representam um importante marco para a Educação do Campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

Ao analisarmos essas legislações, percebemos que elas vão ao encontro das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo em prol de uma educação que atenda aos anseios da população do campo, educação essa que leve em conta a realidade social das crianças, jovens e adultos do campo. Outro avanço relevante, foi a instituição pelo MEC da Portaria nº 1374, de 3 de junho de 2003 (BRASIL, 2003) ), que cria o Grupo Permanente de Trabalho do Campo e uma coordenadoria vinculada à SECAD/MEC. Esse grupo tinha a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, como também divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução CER nº 1, de 3 de abril de 2002. Outra função desse grupo foi o apoio na elaboração de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas medidas. Das ações desse grupo, há de se destacar o que de inovador se instituiu no MEC, isto é, a apropriação da nova nomenclatura proposta pelos movimentos sociais: o termo Educação Rural foi substituído por Educação do Campo (SOUZA, 2014) .

Na II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004, a luta pela Educação do Campo ultrapassa o movimento por uma Educação do Campo e sensibiliza outras organizações e sujeitos sociais. Isso inclui as universidades que nacionalmente articulam a defesa de uma Educação do Campo para além da educação básica (educação infantil, fundamental e médio), mas também uma educação de nível superior, por compreenderem que o “campo também necessita de diversos profissionais qualificados para atuarem nessa realidade da Educação do Campo” (PINHEIRO, 2011, p. 9) .

A partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior em

Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior. Trata-se de IESs voltadas especificamente para a formação de educadores para a docência em escolas rurais nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (FREITAS, 2011).

Foram também estabelecidos critérios e procedimentos para o fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Públicas de Ensino Superior – IES. Com esse Edital de Convocação nº 9 (BRASIL, 2009b), o MEC/SECADI procura não atender somente às reivindicações das organizações e movimentos sociais.

Há também o intuito de preparar os educadores para atuarem em escolas rurais, superando historicamente o apêndice que essas unidades de ensino representam em relação às escolas urbanas. Com isso, observa-se a necessidade de se constituir uma política de formação de professores identificada com as questões do campo. Essa decisão deve-se à compreensão das reivindicações das organizações e movimentos sociais, do trabalho de docentes e pesquisadores na área e da intencionalidade política de instituir uma Educação do Campo focada na realidade dos sujeitos que vivem no e do campo. Educação essa com a ideia de práxis dos movimentos e organizações sociais, tendo como princípios a Filosofia da Educação Freiriana, implicando teoria e prática advindas das condições de vida dos trabalhadores do campo. Assim, a Educação do Campo reflete a luta dos trabalhadores camponeses por políticas públicas que garantam o seu direito à educação.

Conforme Vasconcellos (2011, p. 16),

Paulo Freire foi um pioneiro do trabalho de sistematização teórica da Educação Popular, mas não é o seu inventor [...]. A Educação Popular não é uma teoria pedagógica criada por um intelectual; é um saber e uma teoria que foram sendo construído coletivamente, nesse movimento social de intelectuais, técnicos e lideranças populares engajados na transformação da sociedade de forma a superar as estruturas políticas e econômicas geradoras de pobreza e de opressão.

Para Paludo (2012, p. 283), apesar dos “transformismos” realizados pelo Estado e por outras instituições, atualmente a Educação do Campo é uma importante experiência brasileira que tem como protagonistas os próprios sujeitos populares e “pode ser identificada como uma das propostas educativas que representam elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas

direcionadas a um público específico”. Diante do exposto, cabe nesse espaço diminuto destacar que os avanços referentes à efetivação de políticas públicas educacionais para os sujeitos do campo se consolidam num espaço de contradições e permeiam uma história escrita com tintas de sangue e suor oriundas das lutas sociais na conquista por direitos.

### **3.3 Educação do Campo: conquistas e marcos legais no país**

Muitas são as ideias relacionadas ao sistema brasileiro de educação, e Arroyo (2007, p 17) constata que “nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano”. De acordo com o autor, “a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos”.

Neste contexto, argumenta o autor que “há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa”, e que “a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural” (ARROYO, 2007, p. 2). Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares, inspirando a maior parte dos textos legais. Aponta o autor que o “paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro”.

Arroyo (2007, p. 3) reafirma que:

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, preconizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

Muitos foram os estudos que abordaram as estratégias adotadas pelos movimentos sociais em relação a uma formação de educadoras e educadores do campo. Atualmente estão reivindicando e ocupando espaços nas políticas e programas de formação do MEC, elaborados pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

De acordo com Arroyo (2007, p. 10),

[...] é uma estratégia a curto prazo, exigindo que nesses programas de formação se equacione a especificidade da educação dos povos do campo. Os movimentos reivindicam se fazer presentes na elaboração e implementação dessas políticas e programas de formação, para que superem

os traços destacados: os paradigmas urbano e generalista. Por exemplo, nos programas destinados à formação de educadores (as) da infância, reivindicam dar destaque ao conhecimento das formas específicas de ser criança e de viver a infância no campo, na agricultura familiar, no extrativismo, na pesca, nos quilombos e territórios indígenas; dar destaque ao preparo dos educadores (as) para a formação plena dessas infâncias.

Seguindo este raciocínio, percebe-se que os movimentos sociais reivindicam que, ao serem elaborados os programas de formação de educadoras e educadores do campo, sejam considerados e incluídos “o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo da história da Educação do Campo, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar”. Além disso, é importante “conhecer os problemas da Reforma Agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas”. De acordo com Arroio, é preciso:

Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos. Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 11).

No que se refere à legislação da Educação do Campo no Brasil, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002c), é uma das mais relevantes, na medida em que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

De acordo com o artigo 3º dessa Resolução (2002c),

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

Não é suficiente ter uma resolução que garanta direitos a Educação Básica e a Profissional, para a população que vive uma história de exclusão social, mas são necessárias garantias a partir de políticas que transformem a realidade desse grupo.

Nessa medida, certas garantias e o projeto aparecem assegurados no mesmo instrumento legal, conforme os artigos 4º e 5º:

Art. 4º. O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o

mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Vale ressaltar que, para garantir e regulamentar as escolas do campo, torna-se necessário ter um diagnóstico preciso de fatores indispensáveis para se fazer cumprir o exposto na resolução: identificação da identidade da Escola do Campo; organização curricular para o ensino que será ofertado (qual a responsabilidade do Poder Público); como serão organizadas as escolas; de que forma será conduzida a Gestão Escolar e, finalmente, a Formação dos docentes que vão atuar no Ensino dessas Escolas.

Conforme é regulamentado na Resolução citada anteriormente, destacam-se os seguintes elementos: os temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; a metodologia também deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente. Essa metodologia resgata a riqueza das experiências, os diferentes procedimentos de ensino, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de aprendizagem.

Os autores ampliam a discussão apontando que:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 19) .

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), é uma referência importante na história da Educação do Campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinar a atuação da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010a), dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e considera no seu art. 2º:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;

b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e

c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - Professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - Projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

De acordo com os registros relacionados a políticas de formação docente para a Educação do Campo, em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4/2010/CEB/CNE), a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e são definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais.

É importante destacar que o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010b) tem como principal objetivo orientar as ações do Estado brasileiro que possibilitem a implementação do direito à educação escolar dos povos do campo. Dentre os diversos artigos que compõem o

referido decreto e que visam à materialização da política de Educação do Campo, destaca-se a afirmação da alternância como modalidade central na oferta de ensino em todos os níveis e etapas da Educação do Campo, contribuindo, de tal forma, para o fortalecimento das lutas e conquistas dos povos do campo pelo direito à educação.

Quando se trata da educação superior, o referido Decreto aponta no art. 1º que “a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010b), assim como orienta no art. 5º os princípios da pedagogia da alternância com prioridade para a formação de professores da Educação do Campo, estabelecendo que no processo de formação,

§ 1º. Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a Educação do Campo.

§ 2º. A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (grife nosso) (BRASIL, 2010).

Constata-se, portanto, a partir da leitura do artigo 5º do referido Decreto, uma afirmação da necessidade de formação específica para professores da Educação do Campo, considerando a metodologia, o tempo e o espaço nos quais acontecerão a formação. A oferta da formação com base em alternância esteve presente no debate da Educação do Campo como possibilidade da expansão da educação superior aos sujeitos do campo, possibilidade esta afirmada também pelo Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010). Molina (2012b, p. 456) argumenta que

O estabelecimento deste dispositivo consagra também importante vitória do movimento da Educação do Campo, pois torna perene a obrigação do Estado de garantir a oferta de políticas específicas de formação de educadores nas instituições públicas de ensino superior, consolidando, porém, estratégia de oferta diferenciada que não inviabilize a continuidade destes sujeitos no campo.

Ainda de acordo com Molina (2012), embora a alternância fosse comum na oferta da educação básica, em função de outras experiências, a exemplo das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil, na educação superior não havia acúmulo anterior relevante nesta modalidade de oferta na educação superior. Não se materializava a partir dos cursos do Pronera, garantindo o acesso à educação superior para os sujeitos do campo em diferentes áreas do conhecimento, consolidando de tal forma a possibilidade da formação em alternância.

Ainda, como parte das reflexões acerca da formação do educador para atuar nas escolas do campo, Antunes-Rocha e Hage (2010), p. 396) fazem outras considerações:

[...] a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

Em 2012, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Esse programa orienta ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas dessas populações quanto à efetivação do direito à educação.

Os princípios em destaque permitem dizer que a concepção de formação humana é fundamental para se pensar na construção da educação e da Escola do Campo. A formação humana contrapõe-se à ideia da fragmentação, da dicotomia entre teoria e prática, uma vez que valoriza a prática social coletiva e a formação como ação emancipatória e democrática (VEIGA; VIANA, 2010) . Defende-se, desse modo, um processo formativo inicial que possibilite ao educador e educadora do campo intervir e participar criticamente na produção do conhecimento.

### **3.4 A LEdoC no Brasil**

Falar sobre a Educação do Campo no século XXI implica, em grande parte, tratar da Educação do Campo nas universidades brasileiras. A oferta desses cursos de graduação iniciou em 2007, período em que o Ministério da Educação - MEC, por intermédio da SESu e da SECAD. Além disso, também por indicações dos movimentos sociais, convidou a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), para executarem um projeto-piloto de implantação dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Essas quatro universidades foram escolhidas por já apresentarem, em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Ainda com essas experiências-piloto em execução, o MEC lançou o Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009, convocando outras instituições de ensino superior para apresentarem projetos de Cursos de LEdoC. Apontavam para a necessidade de

Estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Públicas de Ensino Superior- IES (BRASIL, 2009b, p. 1)

A partir desses editais, 32 universidades passaram a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Por se tratar de editais que autorizavam somente uma turma específica, essas Licenciaturas não tinham a garantia de sua continuidade e permanência nas instituições de ensino superior. Dessa forma, não atendia à demanda concreta de formação docente para atuar no campo (FREITAS, 2011).

Em 2012, o MEC lança o Edital SESU/SETEC/SECADI 2/2012 (BRASIL, 2012), com o objetivo de ampliar as vagas dos cursos existentes e selecionar 42 IESs para ofertar cursos voltados para a formação dos professores do campo.

A Educação do Campo não emerge no vazio nem é iniciativa das políticas públicas vindas das boas intenções do Estado. Emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social, é fruto da organização coletiva dos trabalhadores. A relevância da Educação do Campo e das conquistas alcançadas no decorrer da história da educação brasileira é notória, é a luta por uma educação que integre mudanças societárias significativas e faz parte de um projeto de sociedade que pode ir além do que preveem políticas e programas compensatórios de governos. Isso porque tais projetos podem abarcar um conteúdo voltado para as necessidades da classe trabalhadora, como conservar os ecossistemas como Patrimônios da Humanidade, considerando a fauna e a flora componentes indispensáveis para produção e reprodução da vida humana.

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 176).

A Educação do Campo abarca conteúdos teóricos e práticos, é teoria e empiria, ao mesmo tempo, faz parte de um processo dialético perfilhado por aspirações sociais latentes. Entender a Educação do Campo é compreender a dinâmica social que só o processo histórico pode delinear, tanto ao abordar seu surgimento quanto ao conceituar seus princípios. Fernandes e Molina (2005) partilham o entendimento de que a Educação do Campo configura um novo paradigma, rompendo com a noção de educação rural, que tem como referência básica o produtivismo, ótica que compreende o campo como ambiente de produção de mercadorias e não como espaço de vida. Ao contrário desta perspectiva:

O movimento por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 37).

Nessa mesma direção, Arroyo (2003) assevera que a Educação do Campo surgiu como uma crítica prática à educação brasileira, em especial à situação educacional do povo que trabalha e vive no/do campo. É uma crítica em forma de denúncia e de luta pelo direito à educação, bem como o direito à terra, ao território, ao trabalho, à moradia e demais elementos que compõem o cotidiano da classe trabalhadora. É importante ressaltar que o contexto em que essa consciência emerge são os movimentos sociais populares. Dadas as razões de sua origem e a dinâmica que os caracteriza, constituem espaços educativos por excelência, como expressa Arroyo:

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos lembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos (ARROYO, 2003, p. 32).

Nessas duas décadas e meia de existência, uma das áreas em que houve um maior acúmulo na luta dos movimentos sociais do campo na conquista de políticas públicas foi no âmbito da formação de professores capazes de compreender as especificidades dos processos de formação dos sujeitos camponeses. Tais lutas culminaram em conquistas de políticas públicas específicas para a garantia do direito à educação escolar dos camponeses, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (MOLINA, 2003), celeiro das primeiras experiências de formação de educadores do campo no âmbito da educação superior com os cursos de Pedagogia da Terra (CALDART, 2007).

A experiência acumulada pelos movimentos sociais a partir do Pronera, com a execução de mais de dez anos dos cursos de Pedagogia da Terra e o avanço

nas lutas pela garantia do direito à educação aos camponeses em todos os níveis, possibilita que esses sujeitos coletivos organizados avancem em relação ao acúmulo de traços específicos de um determinado perfil de formação docente (MOLINA, 2017, p. 542).

Contudo, é necessário compreender que essas especificidades não estão apartadas da totalidade maior do debate sobre a formação docente de maneira geral, preocupação que tem sido bastante forte no Movimento da Educação do Campo, que tem buscado vinculação com os desafios atuais postos em relação à manutenção e defesa da própria educação pública como um todo. Nesse contexto, fazendo um recorte histórico, alicerçamos o debate sobre a formação de professores no invólucro das conquistas na área da educação. Desse modo, nos reportamos ao debate da formação de professores, que ganha relevância principalmente a partir da década de 1990, e passa a chamar a atenção de diferentes setores sociais, políticos e econômicos no sentido de desenhar projetos para a formação inicial de docentes.

Nessa direção, a Universidade Federal de Goiás – UFG, por intermédio do *Campus* Cidade de Goiás e *Campus* Catalão, montou comissões, concorreu a um edital e aprovou a elaboração de dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo nessas unidades.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado na UFG, *Campus* Cidade de Goiás, objetiva formar professores para atuarem na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com ênfase em ciências da natureza, por entender que essas áreas apresentam déficits históricos de profissionais formados em Física, Química e Biologia. São déficits que se agravam sobremaneira quando analisados nas realidades diversas das escolas do campo. O curso, de acordo com o seu primeiro Projeto Pedagógico, almeja preparar educadores para, além da docência, atuando também na gestão de processos educativos escolares e não escolares (UFG, 2014, p, 9).

De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso supramencionado,

Além da formação por áreas do conhecimento, estes cursos são ofertados com base na Pedagogia da Alternância, onde os tempos básicos de formação se intercalam entre Tempo Universidade (realizado no ambiente universitário) e Tempo Comunidade (realizado nas comunidades do campo de origem dos estudantes e nas escolas lá existentes) (UFG, 2014).

A organização em alternância articula com um perfil de formação do professor que o prepara para a compreensão da realidade do campo na qual está imerso e para a intervenção e o compromisso com a luta desses sujeitos.

A formação de professores que se identifiquem com esta perspectiva coaduna com a compreensão das reivindicações das organizações e dos movimentos sociais, do trabalho de

docentes e pesquisadores na área e da intencionalidade política de instituir uma Educação do Campo voltada para a realidade dos sujeitos deste território. É uma educação com os ideais da práxis dos movimentos e organizações sociais, tendo como princípios a filosofia da educação freiriana, que consiste em teoria e prática advindas das condições de vida dos trabalhadores do campo (UFG, 2014).

A história referente à estruturação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Cidade de Goiás tem suas particularidades políticas e de interesse social, considerando a realidade do município de Goiás e suas contradições sociais com elementos imprescindíveis para elaboração e aprovação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – *Campus* Cidade de Goiás.

A articulação com os movimentos sociais para a elaboração da proposta do curso não foi possível no primeiro momento devido ao prazo estabelecido em edital para elaboração e entrega, pois a comissão só teve acesso às informações quinze dias antes do fechamento do edital. A comissão foi composta por quatro docentes: o professor do curso de Filosofia Ricardo Delgado, as professoras do curso de Serviço Social Regina Sueli de Souza e Patrícia Basílio Teles Stábile, além do Professor do curso de Direito Alexandre Aguiar.

A professora Regina Sueli assumiu de início a Coordenação da LEdoC e a professora Patrícia Stábile contribuiu nos primeiros semestres ministrando algumas disciplinas até a chegada dos professores efetivos.

A articulação com os movimentos sociais e os sujeitos do campo se deu a partir das ações elaboradas pela professora Regina Sueli após a aprovação da proposta do curso. A formatação do primeiro edital específico privilegiou os trabalhadores e trabalhadoras do campo de assentamentos e acampamentos, conforme asseveravam as diretrizes constitutivas de estruturação das LEdoCs no Brasil. Para garantir o acesso aos sujeitos do campo, a Universidade Federal de Goiás contou com o apoio do MST e de diversas lideranças locais, um trabalho de articulação que exigiu muito fôlego e dedicação de todos. As primeiras turmas, conforme estabelecido em edital, tinham ajuda de custo para as atividades do Tempo Comunidade, embora tenha havido muitos contratempos e muito esforço dos sujeitos envolvidos no processo.

A LEdoC do *Campus* Cidade de Goiás representa uma conquista histórica pleiteada pelos sujeitos camponeses da região, haja vista as suas lutas e mobilizações sociais para estruturar políticas públicas que reconheçam e atendam as demandas do campo. Diante dessas

projeções históricas, o projeto foi criado por uma “comissão fechada”, embora ainda estivessem presentes as ideias e diretrizes que comungaram com os direitos e as diretrizes de um projeto maior de sociedade, com vistas aos interesses contra-hegemônicos. Assim, surgiu a proposta da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, reconhecendo a história e o processo de luta dos sujeitos que compõem a formação do território do Rio Vermelho, onde se localiza hoje o município de Goiás, espaço social do curso mencionado.

A história do estabelecimento da cidade de Goiás foi o pontapé inicial para a construção da proposta de estruturação do curso, pois a trajetória de fundação da cidade é marcada pela resistência e persistência de um povo que lutou e luta pela permanência em seu território. Luta esta que principia com as expedições dos bandeirantes na procura pelas riquezas do país, com interesses capitalistas de exploração e expropriação dos bens oriundos do Centro-Oeste pelos colonizadores.

Goiás foi palco de diversas histórias desde a sua fundação, histórias de invasão territorial, de escravidão indígena, de processos de grilagem, de desrespeito humanitário, de luta e resistência campesina, palco do comando das oligarquias, mas também foi cenário das criações poéticas de Cora Coralina e do ilustre defensor social Dom Tomás Balduino. Fundador da Comissão Pastoral da Terra, o bispo ficou conhecido em todo Brasil por seu trabalho de defesa da Reforma Agrária e dos direitos dos povos indígenas.

Cora Coralina e Dom Tomás foram grandes personalidades históricas que, dentro das suas possibilidades e em tempos históricos distintos, denunciaram as tragédias cotidianas contra os sujeitos ocupantes do espaço goiano.

No poema “Anhanguera”, Cora Coralina expõe a figura do bandeirante Bartolomeu Bueno, “fundador da Cidade de Goiás”, com a famosa história “do prato de aguardente” usado como estratégia para amedrontar os nativos. O poema é feito a partir de uma analogia bíblica ao livro de Gênesis e expressa o processo de invasão do território com todos os aspectos de violência e exploração conhecido historicamente, que foram aplicados pelos colonizadores:

“... e no terceiro dia da  
criação o Criador  
dividiu as águas, fez os  
mares e os rios e separou  
a terra e deu ela ervas  
e plantas.”  
... e quando das águas separadas  
aflorou Goyaz, há milênios,  
ficou ali a Serra Dourada  
em teorias imprevistas

de lava endurecida,  
 e a equação de equilíbrio  
 da pedra oscilante.  
 Vieram as chuvas  
 e o calor acamou o limo  
 na camarinha das grotas.  
 O vento passou  
 trazendo na custódia das sementes  
 o pólen fecundante.  
 Nasceu a árvore.  
 E o Criador vendo que  
 era boa multiplicou a espécie  
 em sombra para as feras  
 em fronde para os ninhos  
 e em frutos para os homens.  
 Só depois de muitas eras  
 foi que chegaram os poetas.  
 Evém a Bandeira dos Polistas...  
 num tropel soturno  
 de muitos pés de muitas patas.  
 Deflorando a terra.  
 Rasgando as lavras  
 nos socavões.  
 Esfarelando cascalho,  
 ensacando ouro,  
 encadeiam Vila Boa  
 nos morros vestidos  
 de pau-d'arco.  
 Foi quando a perdida gente  
 no sertão impérvio.  
 Riscou o roteiro incerto  
 do velho Bandeirante  
 e Bartolomeu Bueno,  
 bruxo feiticeiro,  
 num passe de magia  
 histórica  
 tirou Goyaz de um prato  
 de aguardente  
 e ficou sendo o Anhanguera”  
 (“Meu livro de cordel”, Cora Coralina, 2004).

As primeiras tentativas de ocupação branca na Região Centro-Oeste, segundo Bertran (1998) , datam do século XVI, com a intenção de apropriação do território e a escravização dos índios. No primeiro século da colonização do Brasil, diversas expedições percorreram parte do território do atual estado de Goiás, organizadas principalmente a partir da Bahia e São Paulo. De início, seguiam o curso dos rios em canoas, depois as bandeiras preferiam a viagem por terra. Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, não foi o primeiro a chegar a

Goiás, mas o primeiro com intenção de se fixar aqui no contexto do descobrimento de ouro no Brasil. Os principais financiadores de sua bandeira foram ele próprio e João Leite da Silva Ortiz, seu genro. A bandeira saiu de São Paulo a 3 de julho de 1722. O caminho já era bem conhecido dos paulistas, com alguns moradores e com roças.

O povoamento de Goiás surge com a chamada Vila Boa, sede do governo da capitania no século XVIII. Na região, além da sede do Governo, existiam na época (1760), os arraiais de: Anta, Ouro Fino, Santa Rita, Guarinos, Rio Claro (Iporá), Jaraguá, Meia Ponte, Corumbá e São Francisco das Chagas. A partir do século XIX com a aproximação, e, posteriormente a chegada das ferrovias ao território goiano, acarretou uma transformação econômica e expansão do povoamento rumo a novas áreas, seja através da fundação ou através da estabilização de numerosos povoados e sítios de lavoura e criação de gado. É nesse contexto que surgem os demais municípios do território rural “Vale do Rio Vermelho”, criados por lei: Buriti de Goiás-1992, Carmo do Rio Verde-1952, Córrego do Ouro (1934), Goiás-1736, Guaraíta-1992, Heitorai-1963, Itaberaí-1868, Itaguai- 1988, Itaguarú-1958, Itapirapuã-1958, Itapuranga-1953, Morro Agudo de Goiás-1988, Mossâmedes-1952, Sanclerlândia-1963, Taquaral de Goiás-1963 e Uruana-1948 (UFG, 2012, p. 2).

Pela ótica estatal delineada pelos *sites* de domínio público, a realidade da população da cidade de Goiás pode ser explicitada pelos dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010. De acordo com o IBGE (2010) , 34% da população está na linha da pobreza e grande parte situa-se no campo, demonstrando as contradições sociais e territoriais. Nessa direção, ainda segundo os dados citados, nos municípios com menos de 50 mil habitantes, a renda *per capita* de 75% da população urbana de até um salário mínimo, e no meio rural, 21% das pessoas tinham rendimento *per capita* de até R\$ 70,00, cerca de 39% viviam com até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo *per capita* e aproximadamente 66%, com até  $\frac{1}{2}$  salário-mínimo *per capita*. Destacamos que 27,2% do Produto Interno Bruto do município de Goiás resulta da agricultura. A população do território era de 156.393 habitantes em 2010, sendo 33.059 habitantes da área rural e 123.334 da área urbana.

A cidade de Goiás está inserida no Território da Cidadania do Vale do Rio Vermelho, sendo o município com o maior número de assentamentos rurais, totalizando 25 (INCRA, s. d.). O Território Vale do Rio Vermelho, localizado na microrregião Centro-Oeste Goiano, é composto de 15 municípios: Buriti de Goiás, Carmo do Rio Verde, Goiás, Guaraíta, Heitorai, Itaberaí, Itaguarí, Itaguarú, Itapirapuã, Itapuranga, Morro Agudo de Goiás, Mossâmedes, Sanclerlândia, Taquaral de Goiás e Uruana. Eles cupam a área total de 11.553,097 km<sup>2</sup>, perfazendo 3,53% do território goiano, com uma população de 152.857 habitantes, 3,05% da população do estado de Goiás. Destes, 41.483 habitantes (27,14%) residem na zona rural.

O fluxo migratório é análogo ao das demais regiões do estado, de acordo com os dados da SEPLAM-GO (2012) . Os municípios do Território são, na sua maioria, compostos de pequenas e minipropriedades e com percentual elevado de produtores de Agricultura Familiar. A base da economia do território é a Agropecuária, com terras de boa fertilidade e aptas ao desenvolvimento da agricultura e da pecuária, tanto de subsistência como comercial. As cooperativas de assentamentos da região concentram suas atividades na produção de leite e alimentos.

De acordo com dados do Relatório Analítico do Território do Vale do Rio Vermelho BRASIL (2016), há baixa diversificação dos sistemas de produção, voltados principalmente para gado de leite, e baixa adoção de tecnologias, mesmo aquelas mais simples como irrigação, correção e adubação de solos e manejo de pastagens. Essa realidade é ainda mais acentuada entre os assentados em comparação com os agricultores tradicionais e em algumas regiões específicas dentro do território.

A baixa diversificação do sistema de produção aumenta a vulnerabilidade dos agricultores a mercados específicos – em particular no caso do leite, em que há competição direta com as fazendas – e está relacionada com menor renda para os agricultores. A baixa agregação de tecnologias básicas para a produção agropecuária limita a produtividade e a competitividade dos agricultores.

O Território da Cidadania Vale do Rio Vermelho conta com diversas instituições que formam o tecido social do território, dentre elas merecem destaque: Prefeituras Municipais, Câmaras Legislativas, Conselhos diversos, Instituições Educacionais, Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, Sindicato de Trabalhadores na Agricultura Familiar, Federações dos Trabalhadores na Agricultura, Associações de Produtores, Cooperativas, Associações Sociais e Culturais, Sindicatos Patronais, Sindicatos Urbanos e Centrais Sindicais, Igrejas, Movimentos Populares, Movimentos Produtores, Clubes de Serviços, Governo Federal, Governo Estadual, ONGs em geral, Instituições Internacionais, Empresas, Movimentos Culturais, Movimentos Esportivos e Comunitários, dentre outros (BRASIL, 2016, p. 5).

Essa particularidade revelou dois aspectos importantes para a inserção do curso de Licenciatura em Educação do Campo no *Campus* Cidade de Goiás da UFG: demonstrou o alto índice de concentração de terras em prol de um projeto econômico pautado no agronegócio e expôs o processo de organização e luta dos trabalhadores do campo, resistindo ao avanço do desenvolvimento capitalista.

Em uma análise mais ampla do território podemos identificar características marcantes que predominam no estado de Goiás como as atividades ligadas ao agronegócio que seriam o eucalipto, cana, milho, soja, laranja e bovinocultura de corte com presença de grandes empresas destinadas à

exportação como usinas de álcool e frigoríficos. Esta influência do agronegócio em que ocorre o predomínio de grandes propriedades está ligada ao processo de colonização do estado de Goiás. Isso interfere na organização política da agricultura familiar que tem dificuldade de conseguir políticas municipais e estaduais em seu interesse, fragilizando assim os movimentos sociais ligados aos camponeses (UFG, 2017, p. 15).

Consideramos, portanto, que a LEdoC na UFG vem buscando responder a diversas questões que são relevantes nas localidades e para os sujeitos envolvidos com o curso. Estes aspectos gerais apresentam o panorama da Educação do Campo nesta universidade e servem de suporte para auxiliar a compreensão de novos elementos que serão analisados no último capítulo da presente tese.

#### **4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: PROCESSOS EDUCATIVOS E CONFLUÊNCIA DE SABERES**

Nos capítulos anteriores, tratamos das concepções e determinações históricas, estruturais e conjunturais que conformam as políticas educacionais brasileiras voltadas para a população do campo e especificamente da formação de professores do campo. Neste capítulo, dando continuidade à apreensão do objeto de tese, evidenciamos os achados da pesquisa no tocante a materialidade, avanços e desafios de implementação de uma das primeiras experiências de Licenciatura em Educação do Campo do Centro-Oeste brasileiro. Para tanto, focamos a análise nos processos educativos construídos entre os sujeitos políticos dessa relação; abordamos a confluência dos saberes dos estudantes camponeses e a práxis pedagógica dos educadores e, por fim, explicitamos as potencialidades da experiência educativa e sua singular dinâmica na consolidação de novas estratégias de fomento à educação pública brasileira direcionado a segmentos historicamente negligenciados do direito à educação.

Portanto, apreender os processos educativos estabelecidos no âmbito da LEdoC UFG e compreender como contribuem para qualificar e/ou transformar os espaços socioculturais das comunidades de origem dos educandos trabalhadores, a partir da troca de saberes e da própria universidade torna-se fundamental para a reafirmação dessa política pública. É importante também para o aperfeiçoamento da política pública e dos serviços a ela vinculada e dos possíveis cenários educacionais e sociais que se abrem diante dos projetos educacionais em disputa na sociedade brasileira e sua incidência na esfera pública estatal.

Nessa direção, este capítulo tem como escopo responder à questão central que norteou esta tese, qual seja: a partir da estruturação da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás e da interlocução dos saberes, existe uma ressignificação dos espaços ocupados por esses sujeitos? Para tanto, dirigimos inicialmente a atenção para a exposição das trajetórias de vida dos sujeitos envolvidos nessa experiência educacional. Em seguida, discutimos as concepções de educação que permeiam as visões de mundo dos sujeitos da pesquisa e as práticas educativas desenvolvidas.

##### **4.1 Diálogo dos saberes na LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás: o lugar de fala dos sujeitos e suas práticas cotidianas**

Iniciamos este texto fazendo as seguintes perguntas: o que são saberes?; quais as bases epistemológicas que alicerçaram esse conceito? Isso daria uma nova tese ou uma centena delas. Assim, no diálogo com a Educação do Campo o que nos interessa são os saberes da experiência, alicerçados em espaços distintos, mas que concatenam elementos essenciais para

produção de novos conhecimentos que conduzem a novas ações dos sujeitos de forma coletiva para ressignificar os espaços de vivência e convivência na produção da vida.

Paulo Freire (2018), em seu pressuposto ontológico, entende o sujeito como ser humano inconcluso e em constante evolução, considerando que todos os sujeitos dependem uns dos outros para a produção de conhecimentos, também são incompletos, e nessa dinâmica dialógica dos saberes, a experiência é ponto fundamental. A partir dessa projeção todos fazem parte de plano formativo.

Nessa concepção, os saberes historicamente produzidos pela experiência não podem ser desprezados ou inferiorizados, nem entendidos como conhecimento antagônico ao conhecimento técnico e científico fruto da produção acadêmica no interior das universidades. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido fora do eixo da ciência formal é complementar e pode ser articulado, superado ou ampliado levantando novas possibilidades para a construção de novas sínteses, de novos conhecimentos a partir do diálogo dos saberes.

A relação entre trabalho e cultura, teoria e prática, senso comum e ciência fazem parte de um mesmo plano formativo. Não se separa saberes, agrega-se conhecimento para produzir novos processos de sociabilidade humana. Para além de valorizar o saber popular, o passo seguinte é não perder de vista que nos processos humanos os sujeitos reapropriam os conhecimentos historicamente já produzidos coletivamente para superar as contradições existente. O que impera como verdade em determinado tempo histórico pode ser reafirmado como “ mentira “ ou superação teórica em outro.

A cultura popular não é futurista, é instrumental de um processo estruturante que conserva os saberes e conduz a novas experiências, não acompanha e se desenvolve com modismos e efemeridades, suas empirias são oriundas das memórias valorosas do passado e não possui um conhecimento inábil. Esses saberes da experiência são diferenciados, o que demonstra que suas empirias existem e sua materialidade se desenvolve no presente e alcança com esmero o futuro.

Os saberes são compleições históricas humanas aprimoradas a partir das necessidades humanas. Nesse sentido, sabendo que a “verdade” histórica pode ser moldada ou mudada, dependendo do tempo em que foi definida, o Diálogo dos saberes se torna uma ferramenta importante, ao passo que os interesses antagônicos fazem parte dos projetos societários em disputa e seus construtos sociais podem perfilhar caminhos que humanizam ou desumanizam os seres humanos. Os saberes produzidos tanto permitem a esses sujeitos serem os sujeitos de sua própria história, como também serem objetos de ações produtivas de exploração.

O que atualmente chamamos de agroecologia tem sua origem nas práxis camponesas e dos povos originários ao longo de aproximadamente 12 mil anos de criação e recriação das “agri-culturas”, as quais se encontraram, dialeticamente, com a ciência moderna desenvolvida a partir do século XVII, em um processo de tensões, saltos e regressões. Resulta igualmente das contradições do próprio capitalismo (que para se reproduzir, degrada as bases materiais de produção: a natureza e o trabalho/trabalhador) e das lutas e processos históricos de resistência dos camponeses e povos originários contra seu avanço no campo (GUHUR; SILVA, 2021, p. 60).

Nessa direção, é lançada interrogações sobre a dialogicidade dos saberes, sobre quem seriam os humanizadores e os desumanizadores? O estado, o capitalista, o agronegócio? Estamos entendendo a posição desses sujeitos na história? Como suas experiências produzem saberes que podem gerar malefícios ou benefícios para a humanidade?

Tudo o que destrói a natureza gera efeitos negativos, produzir exige consciência coletiva, O agronegócio é antagonista à agroecologia sob a ótica da produção da vida. Nesse aspecto, a visão agroecológica ampara uma “nova” base epistemológica voltada para a produção do conhecimento para a valorização e conservação do ecossistema por meio da responsabilidade com o plantio e suas dimensões humanas, avançando em termos de conhecimento aplicado à vida. O agrotóxico é um elemento adventício que o agronegócio tenta implantar na cultura das organizações sociais, enquanto a agroecologia é uma forma de resistência das comunidades tradicionais

A educação popular em agroecologia se constitui pelos saberes oriundos das práticas dos trabalhadores e trabalhadoras para manter uma forma de vida humanamente viável, com a preservação de técnicas ancestrais, articuladas aos conhecimentos científicos e novos saberes construídos pelas experiências atuais que orientam formas originais de sociabilidade em relações sustentáveis na e com a natureza (TARDIN; TRAVASSOS, 2021, p. 382).

O que atualmente chamamos de agroecologia tem sua origem nas práxis camponesas e dos povos originários ao longo de aproximadamente 12 mil anos de criação e recriação das “agri-culturas”, as quais se encontraram, dialeticamente, com a ciência moderna desenvolvida a partir do século XVII, em um processo de tensões, saltos e regressões. Resulta igualmente das contradições do próprio capitalismo (que para se reproduzir, degrada as bases materiais de produção: a natureza e o trabalho/trabalhador) e das lutas e processos históricos de resistência dos camponeses e povos originários contra seu avanço no campo (GUHUR; SILVA, 2021, p. 60).

O trabalhador do campo que produz saberes produz cientificidade popular, e essa empiria não pode ser descartada, pois a produção do conhecimento é uma dinâmica social própria das relações sociais nos processos de produção material para a manutenção da vida. Na mesma direção, são constitutivos e constituintes da própria existência.

O diálogo dos saberes é uma categoria importante nesse processo, ao passo que apresenta a produção do conhecimento a partir das experiências compartilhadas. O ser humano, nos seus processos de trabalho, produz, reproduz e aprimora conhecimentos basilares para a sobrevivência do planeta, pois, se não houver vida, não há ciência, se não houver diálogo, não há construção científica. Assim, o trabalho se apresenta como produtor de vida, e a vida induz ao trabalho e saberes para a sua manutenção.

O Diálogo de Saberes pode ser considerado uma forma de produção de conhecimento sobre as particularidades dos agroecossistemas e a complexidade que isto envolve, através da síntese entre saber popular e conhecimento científico. [...] O Diálogo de Saberes reconhece o conhecimento dos sujeitos do campo (saber popular), testado pela observação durante longos períodos, articulando-o/questionando-o com conhecimento mais sistematizado, dito científico, produzindo novas sínteses” (TONÁ; GUHUR, 2009, p. 3324).

Ao relacionar os saberes científicos com os saberes populares, é mister ressaltar que a Universidade ocupa um lugar estratégico nesse dialogo e na produção do conhecimento. “O saber científico é a superação do saber popular, no sentido do seu desocultamento (e não a acepção pedante de 'superioridade'”) (GOHN, 1994). Nesse sentido, a LEdoC UFG – Goiás, enquanto representante institucional da educação, enquanto política pública, é uma conquista e tem um papel fundamental no desenvolvimento formativo de seus estudantes ao concatenar os saberes dos docentes e dos discentes do curso.

Entender o processo de estruturação da LEdoC a partir dos sujeitos que fazem parte da composição desse espaço foi um caminho definido pela observação participante que compunha o rol de instrumentais para a produção de dados desta pesquisa. Assim, as falas dos sujeitos foram expostas em momentos distintos (entrevistas semi-estruturadas, observações participantes e cadernos de realidade), mas que encadearam a discussão do todo que compõe o universo da pesquisa.

A formação por área, instituída na composição das LEdoCs, é uma conquista histórica e congrega diversas questões definidoras da importância dos espaços ocupados pelos sujeitos, suas histórias, suas lutas e os seus movimentos de resistência que interpelam o processo de estruturação dos cursos pelo país.

A LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás traz em seu PPC a formação voltada para as ciências da natureza e buscou, de acordo com os sujeitos que compuseram a elaboração da proposta, abarcar um contingente de conhecimentos que trilhassem um caminho formativo em consonância com as necessidades regionais e que contribuíssem no processo de formação humana que é parte dos princípios formativos da Educação do Campo. Nesse processo, entender por meio do diálogo quem são os sujeitos da Educação do Campo que compõem a LEdoC – *Campus* Cidade de Goiás torna-se um imperativo.

Os sujeitos desta pesquisa são docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG – *Campus* Cidade de Goiás, que trazem em suas trajetórias saberes experienciais diversos e, dentro desse invólucro de conhecimentos, se inter-relacionam e contribuem na dinâmica formativa dos espaços ocupados. Assim, elucidamos neste espaço diminuto que o norte elementar deste estudo foi responder ao objeto proposto e, para isso, atentamos para o questionamento sobre a interlocução dialógica desses sujeitos que, ao coligarem seus saberes experienciais, ressignificaram ou não os seus espaços de vivência. Nessa direção, iniciaremos a explanação apresentando a trajetória dos docentes do curso e posteriormente a dos discentes.

- Trajetória docente: a composição do corpo docente da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás

O curso de Licenciatura em Educação do Campo vinculado à Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas do *Campus* Cidade de Goiás, conta hoje com 13 docentes efetivos, além de eventuais professores substitutos, ou de outros cursos.

#### **Quadro 1** - Composição do corpo docente do curso

<b>DOCENTES</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
Alessandra Gomes de Castro	Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa (UCP - Centro Regional das Beiras, Polo de Viseu. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense
Bruna Cardoso Cruz	Graduada em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás – UFG
Carlos Antonio Pereira Jr	Graduado em Química, Mestre em Educação em Ciências e Matemática UFG
Danielle Silva Beltrão	Graduada, mestre e Doutora em Agronomia pela UFG
Denise de Oliveira Alves	Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins, FAIARA, Mestre em Educação pela UFSM, Doutora em Educação pela UnB
Elisandra Carneiro de Freitas	Graduação em Ciências Biológicas pela UFG, Mestre em Educação em Ciências e Matemática UFG, Doutora em Educação em Ciências e Matemática UFG
Helio Simplicio Rodrigues Monteiro	Graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela UEPA, Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas UFPA, Doutorado em Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática UNICAMP.
Paulo Fernando Ribeiro de Souza	Graduação em Filosofia.UFU, Mestrado em Filosofia Universidade Federal de Uberlândia
Raul Isaias Campos	Graduação em Física , UFG, Mestrado em Educação Científica e Tecnológica , UFSC, Doutorado em Educação - Ciências e Matemática, UFG
<u>Roberta Rocha Ribeiro</u>	Graduação - Bacharelado em Português e Linguística., UFG, Graduação Licenciatura em Língua Portuguesa. PUC GOIÁS, Mestrado em Linguística, UFG. Doutorado em Linguística UnB

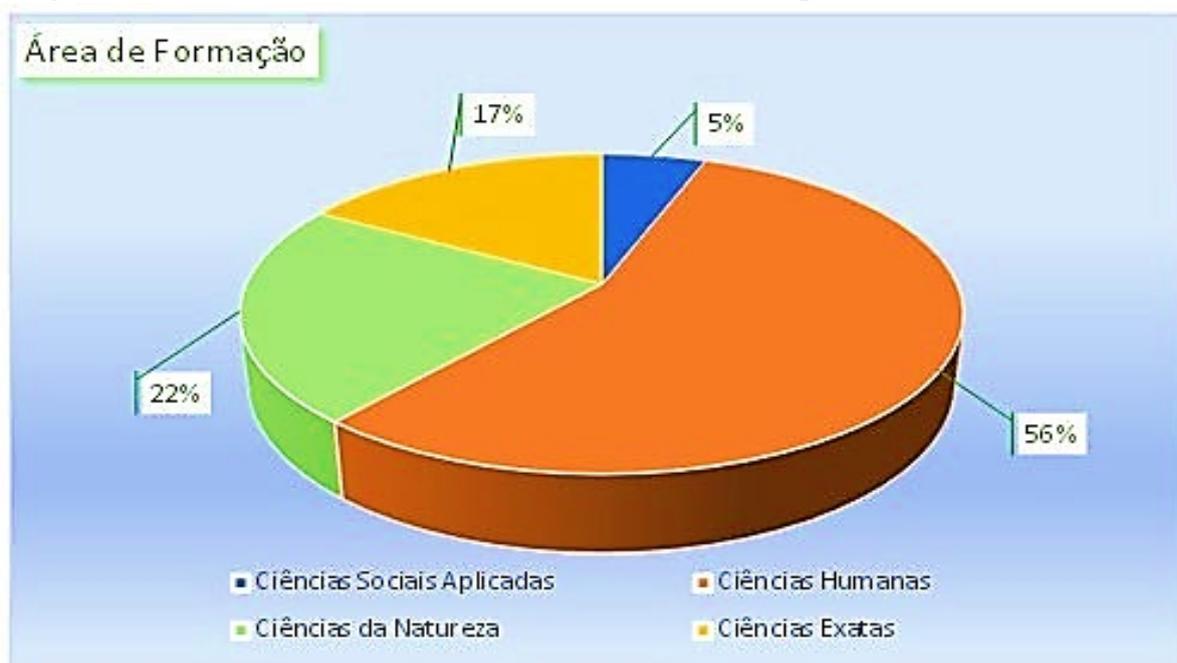
José Firmino de Oliveira Neto	Graduação em Ciências Biológicas (UEG) e Pedagogia pela Unip. Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFG), especialista em Formação em Educação à Distância pela (Unip) Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela (UFG),
Vitor de Almeida Silva	Graduação em QUÍMICA, UFG. Mestrado em Educação em Ciências, UFG. Doutorado em Química, UFG
Eduardo Giavara	Possui graduação, Mestrado e Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Fonte: Site da UFG/Plataforma Lattes 2022. Elaborado pela pesquisadora.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG – *Campus* Cidade de Goiás, no contexto da escolha pelas ciências da natureza, realizou os seus primeiros concursos para atender à demanda dos semestres iniciais do curso. Assim, à medida que os docentes iam assumindo as disciplinas, novos concursos eram efetivados. Vale lembrar que inicialmente o curso teve a colaboração de docentes do curso de Serviço Social, que também fizeram parte da comissão de elaboração do PPC.

A princípio, o curso contava com 15 professores efetivos, mas 2 docentes pediram transferência sem troca de vagas, resultando na perda de 2 códigos de vagas. A composição do corpo docente se deu a partir da junção de diversas áreas do conhecimento e direcionou mudanças nos parâmetros formativos para o corpo docente. Nessa direção, observa-se a inserção de alguns docentes em programas de Pós-graduação, Doutorado em Educação e Educação do Campo, após sua entrada no curso. De acordo com as falas docentes, isso se deu a partir das necessidades apresentadas pela dinâmica da LEdoC UFG - Goiás, principalmente no que se refere aos direcionamentos e às mudanças ocorridas no interior do curso.

**Figura 1** – Área de formação dos docentes da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do PPC do curso

Na exposição desse gráfico, é possível visualizar de forma parcial as áreas do saber que congregam a estrutura formativa do corpo docente de acordo com as demandas do curso. Apesar de a área de habilitação do curso ser ciências da natureza, assumiu-se o compromisso de articular um diálogo interdisciplinar contando com docentes de outras áreas, como ciências sociais aplicadas, ciências humanas, ciências da natureza e ciências exatas, que contribuiriam para pensar as especificidades da Educação do Campo.

Sou graduada em Serviço Social. Ministro as disciplinas de Capitalismo e Questão Social; Questão rural, urbana e movimentos sociais; infância, juventude e família no campo; experiência compartilhada; Campo, periferias urbanas e processos migratórios. Flor do Cerrado (CASTRO, docente da LEdoC).

Sou licenciada em Ciências Biológicas pela UFG e tenho mestrado e doutorado em Educação em Ciências e Matemática (CARDOSO, docente da LEdoC).

Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela UFU. Mestre em Filosofia UFU. Filosofia da Ciência. Ministro as disciplinas de Ética e Política, Fundamentos Filosóficos, sócio-históricos da Educação (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Licenciatura Plena em Matemática; (disciplinas): Aspectos Histórico-culturais da Matemática e da Educação Matemática; Matemática Básica I; Matemática Básica II; Matemática Básica III; Relações Étnico-raciais e Educação do Campo; Pesquisa e Produção do Conhecimento na Educação do Campo (MONTEIRO, docente da LEdoC).

A composição inicial do corpo docente do curso, como explanado anteriormente, contou com a contribuição de docentes do curso de Serviço Social em disciplinas da área de ciências humanas e ciências sociais aplicadas até a estruturação docente definitiva a partir de concursos.

Os concursos para a LEdoC UFG - Goiás foram direcionados para diversas áreas do conhecimento, possibilitando a inserção de docentes oriundos de várias regiões do país, e dentro dessa diversidade o curso foi aos poucos constituindo seu corpo docente. Nesse sentido, traziam consigo seus saberes experienciais e contribuíram para a estruturação do curso. É o que se percebe na fala de um dos entrevistados exposta a seguir:

Comecei minha trajetória profissional como professor do Ensino Médio em Palmas, capital do Tocantins. Foram cinco anos como professor do Ensino médio até que, em 2004 em uma especialização que fiz pela Universidade Federal do Tocantins em Educação Matemática comecei a trabalhar com grupos indígenas. Então, minhas pesquisas de Especialização, Mestrado e Doutorado estão relacionadas com os grupos indígenas na linha de pesquisa Etnomatemática. Trabalhei com Formação de professores indígenas pela

secretaria de Educação do Tocantins até abril de 2014 quando pedi exoneração da SEDUC do Tocantins e assumi na Universidade Federal de Goiás (MONTEIRO, docente da LEdoC).

Atuei como professora do ensino superior no curso de Serviço Social e como assistente social. (CASTRO, docente da LEdoC).

Fui docente na Educação Básica da Secretária de Educação Municipal de Senador Canedo durante dois anos (2011 e 2012), atuando com as disciplinas de Ciências da Natureza na segunda fase do ensino fundamental. Ainda no ano de 2012, ingressei no quadro docente da Universidade Estadual de Goiás como docente substituta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas atuando nas disciplinas de Estágio Supervisionado, Educação Ambiental e em demais disciplinas da área de ensino de ciências. No ano de 2013 ingressei como docente substituta na Faculdade de Educação da UFG, ministrando disciplinas para os cursos de Educação Física e Pedagogia. No curso de pedagogia ministrei as disciplinas de Ciências da Natureza na Educação Básica. No ano de 2014, ingressei por meio do concurso para docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG (CARDOSO, docente da LEdoC).

Meu primeiro cargo como professor foi no ensino Médio na escola estadual Polivalente e na EJA na cidade de Araguari - MG posteriormente no ensino fundamental particular na Escola Exitus. Minha experiência no ensino superior foi no curso de filosofia da UFG em 2013. Em 2014 fui efetivado por ocasião do concurso para a LEdoC UFG (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Observa-se, na trajetória acadêmica e profissional do docente, a vinculação direta com temáticas e experiências vinculadas à Educação do Campo e populações originárias. Isso expressa uma mudança no perfil docente nas universidades públicas brasileiras. Evidenciam-se duas potencialidades que se estendem ao corpo docente da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás. A primeira diz respeito a docentes oriundos de segmentos historicamente negligenciados do acesso aos bens, serviços e políticas sociais, especialmente educacionais.

A segunda questão diz respeito à mudança do perfil docente nas universidades públicas brasileiras, além da origem vinculada às camadas sociais camponesas e trabalhadoras. São jovens docentes, formados em decorrência das conquistas recentes da democratização da educação superior e da ampliação de vagas públicas em cursos de graduação e pós-graduação no país sob a égide dos governos petistas (2003-2015). Assim disso, suas inserções na educação superior pública são produto desses avanços históricos de expansão do ensino superior e sua interiorização. É o que se pode observar na fala do entrevistado a seguir:

Meu primeiro cargo como professor foi no ensino Médio na escola estadual Polivalente e na EJA na cidade de Araguari - MG posteriormente no ensino fundamental particular na Escola Exitus. Minha experiência no ensino supe-

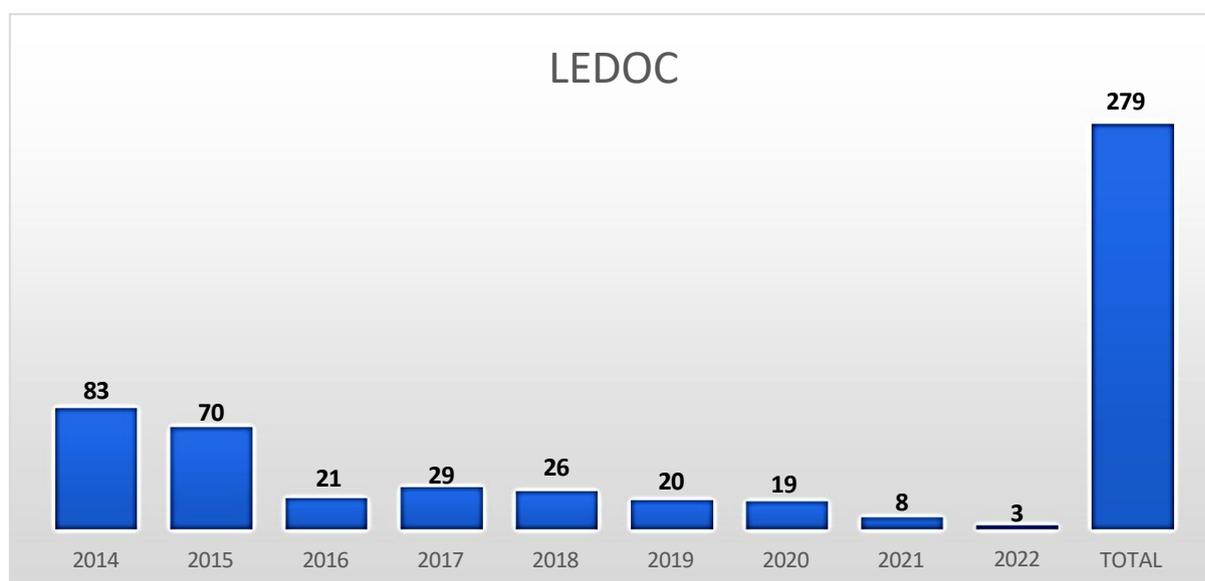
rior foi no curso de filosofia da UFG em 2013. Em 2014 fui efetivado por ocasião do concurso para a LEdoC UFG (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Em que pese a diversidade da formação acadêmica e profissional dos docentes do curso, fica evidente um elemento comum: o enraizamento dos docentes com os segmentos sociais, que são o público-alvo da Licenciatura em Educação do Campo.

- Trajetória dos discentes sujeitos da pesquisa

A inserção dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo é marcada por uma composição muito distinta nos últimos anos. O gráfico a seguir nos permite visualizar essa dinâmica:

**Figura 2** – Ingressos de discentes na LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás



Fonte: Centro de Gestão Acadêmica – Seccional CGA/*Campus* Cidade de Goiás (2023). Elaboração da autora.

Esse gráfico revela um decréscimo do número de ingressos, especialmente no período de 2016-2022. Esse período coincide com o Golpe Jurídico Parlamentar midiático que ensejou o *impeachment* de Dilma Roussef e a ascensão de um conjunto de políticas fiscais, monetárias, cambiais destituídas de qualquer preocupação e lastro nas necessidades sociais da sociedade brasileira. Adicionalmente, registram-se ações contundentes de desmonte das políticas sociais com base em ajuste estrutural permanente que contrarrestaram os avanços políticos e sociais em diversas áreas da intervenção pública.

O cenário subsequente nas três esferas do poder vem se estabelecendo com a redução substantiva de dotação orçamentária para as políticas sociais, em particular para a educação; o

desmonte e esvaziamento de políticas direcionadas a segmentos sociais, a exemplo da população do campo; a desestruturação dos serviços, programas e ações voltadas para a Educação do Campo; o fechamento de escolas do campo; o congelamento de concursos públicos e salários.

No plano da educação superior, evidencia-se uma redução de investimentos, desmonte das políticas de permanência estudantil e destituição da universidade enquanto projeto de país. Esse conjunto de determinações conjunturais vem incidindo diretamente na drástica mudança das políticas educacionais voltadas para a população do campo, assim como vêm correndo as experiências político-pedagógicas norteadas para esse segmento.

Esses elementos preliminares são fundamentais para captar as dinâmicas contraditórias que se gestam no cenário atual para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, demarcam ainda mais os traços constitutivos dessas experiências educacionais que, para além da potencialidade transformadora que ocupam, são atravessadas por constante tensão perante o avanço destrutivo do capital e dos interesses capitalistas, como demonstramos nos capítulos anteriores. É com base nesses elementos que se estabelecem as especificidades do perfil de discentes e sua interface com as práticas educativas que se encerram na experiência de Licenciatura em Educação do Campo.

Os primeiros discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG Goiás são oriundos, em sua maioria, dos assentamentos rurais da Região do Rio Vermelho e que tinham algum vínculo com o campo e com os movimentos sociais de luta pela terra. No entanto, com as mudanças oriundas de diversos fatores conjunturais e de ordem administrativa, o curso foi tomando outros rumos, e atualmente os discentes que compõem a LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás são oriundos também de outras regiões e muitos não têm vínculos com o campo, fato que será discutido no decorrer deste capítulo.

[...] Apresentação de dados sobre o perfil dos discentes da LEdoC na reunião do Núcleo Docente Estruturante da LEdoC Goiás UFG no dia 09 de junho de 2022 pela docente Alessandra. Os dados correspondem ao período letivo de 2014 à 2020. A docente Alessandra afirma que no ano referido havia 69 discentes matriculados na LEdoC. Destaca que o curso tem maior parte dos alunos com uma faixa etária de 19 a 24 anos (34%) e que o intervalo entre o término do Ensino Médio e o ingresso na LEdoC foi de aproximadamente 15 anos, em média (média feita entre as maiores porcentagens). Maior parte dos estudantes são provenientes de escolas urbanas (84%) e cerca de 16% cursaram o Ensino Médio em escolas do/no campo. Além disso 88% dos estudantes cursaram o ensino em escolas públicas e 12% dos alunos provenientes de escola particulares. Sobre a origem dos estudantes da LEdoC a maior parte deles eram do município de Goiás (75%), seguida de

Monte Alegre de Goiás (7%), Aruanã (6%), Goiânia (4%), Faina (4%), Amaralina (1%), Baliza (1%), Barreiras (1%), Itapirapuã (1%). Sobre os estados, maior parte dos estudantes são do estado de Goiás, sendo que o curso apresentou um estudante do estado da Bahia matriculado no curso. Sobre os territórios 61% dos alunos são das periferias da Cidade Campo 10% dos centros da Cidade Campo, 8% de Comunidades Tradicionais Urbanas, 7% de Comunidades Tradicionais Campo, 7% de Assentados, 4% Não informaram, 3% das Periferias Cidade Urbana. Sobre os dados de 2022, informa que o curso tem 40 alunos ativos. Contudo, afirma que há nesse levantamento alunos de turmas de anos anteriores. A faixa etária se mantém a mesma do intervalo de 2014 a 2020. Ainda sobre os dados de 2022, considerando a origem dos estudantes da LEDOC a maior parte deles ainda são do município de Goiás (77,5%), seguida de Araguapaz (2,5%), Aruanã (5%), Goiânia (5%), Palmas (2,5%), Amaralina (2,5%), Barreiras (2,5%), Itapuranga (2,5%). Em relação aos Estados maior parte dos estudantes são do estado de Goiás, seguido da Bahia e Tocantins (UFG, 2022).

Ao adentrarmos a explanação sobre os discentes sujeitos dessa pesquisa, é salutar indicar que utilizamos além das metodologias para a produção de dados já mencionadas, os Cadernos de Realidade dos discentes, haja vista que a pesquisadora, ao realizar a observação participante na Disciplina de Experiência Compartilhada, contribuiu na elaboração de textos e artigos apresentados pelos discentes, o que permitiu conhecer parte da história e memória desses sujeitos e de seus territórios de origem.

Na contramão de um modelo capitalista de educação, a Educação do Campo alicerçada num projeto de sociedade busca em seus parâmetros formativos coadunar interesses coletivos e possibilitar uma formação voltada para a produção material da vida no campo. Busca também construir elemento a partir da realidade concreta apresentada pelos sujeitos que ocupam esses espaços. As histórias de vida dos discentes da LEdoC que fizeram parte desta pesquisa expressam um misto de luta, resistência e conquistas de um povo marcado pela exploração e o descaso público desde os tempos da colonização do Brasil.

Os discentes sujeitos desta pesquisa são oriundos de assentamentos, sobretudo o Assentamento Oziel, o Assentamento Plínio Arruda Sampaio e a Escola Família Agrícola, que são seus espaços de vivência.

De forma intencional, escolhemos esses sujeitos por fazerem parte do corpo discente da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás. A princípio, eram 4, mas um deles não respondeu às perguntas da entrevista por motivos que, para nossa pesquisa, foram muito representativos dentro do contexto das dificuldades de acesso às tecnologias digitais. Porém, ele fez parte da observação participante realizada nas aulas da Disciplina, da Experiência Compartilhada e dos Seminários

de Socialização do curso. Os sujeitos foram informados sobre as questões éticas de pesquisa que envolvem seres humanos, com assinatura do TCLE,

Ferraz é discente da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, filho de assentados, mora no Assentamento Mosquito desde os sete anos de idade, estudou na Escola Agrícola da cidade de Itauçu/GO e posteriormente fez curso técnico em Gestão Ambiental na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), sendo atualmente professor na Escola Família Agrícola de Goiás.

O Assentamento Mosquito foi o primeiro do estado de Goiás e tem uma expressiva representatividade histórica em sua trajetória de luta e resistência campesina no estado. Neste estudo não situamos o referido assentamento, escolhemos como espaço de fala a Escola Família Agrícola, local de trabalho do estudante.

Costa é discente da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, filha de assentados e mora desde criança no Assentamento OZIEL. Contribui como educadora no assentamento e desenvolve atividades com as famílias assentadas, e seus pais participaram do processo de mobilização e luta para a estruturação do Assentamento.

Lira também é discente da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, neta de assentados, morou até a adolescência na capital, até a ida dos pais para o Assentamento Plínio de Arruda Sampaio. Voltou para a capital para estudar e retornou para o assentamento após sua entrada no curso, contribuindo com algumas atividades educativas no assentamento.

O território de origem desses discentes é tributário de uma história de lutas políticas e sociais dos(as) trabalhadores(as) rurais que reverberam na trajetória de avanços em torno da Reforma Agrária no Brasil. É também produto das formas organizativas das(os) trabalhadoras(es) rurais na construção pública de suas reivindicações sociais. Especialmente aqui, destaca-se a constituição de sindicatos de trabalhadores rurais e a organização através de movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Nessa direção, são apresentadas a seguir a história e a memória do Assentamento Oziel Pereira, do Assentamento Plínio de Arruda Sampaio e da Escola Família Agrícola por intermédio dos Cadernos de Realidade – instrumento de produção de dados utilizado nos processos de Alternância na articulação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade na LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, intermediados pelas falas provenientes da entrevista semiestruturada e da pesquisa participante.

O Assentamento Oziel Pereira está localizado no município de Baliza/GO, no Território do Médio Araguaia, a 420 km da capital do estado. Ele é fruto de lutas e

mobilizações sociais e da união dos acampamentos Chico Mendes (Niquelândia), Matão (Doverlândia), Dom Elder (Itaberá), Chapadão do Céu (Chapadão), Antônio Conselheiro (Posselândia), Onça (Doverlândia) e Sonho de Rose (Doverlândia).

Em aspectos gerais sobre a gênese do assentamento Oziel vale ressaltar que em 1996 durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, os militantes do MST viram a necessidade de se começar a fazer o trabalho de articulação nas comunidades carentes com o intuito de formar acampamentos como forma de luta e resistência na luta pela terra. Em janeiro de 2000 o MST decidiu fazer uma jornada de luta pelo país, em Goiás houve a ocupação do prédio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nessa jornada participaram do ato mobilizatório famílias oriundas de oito acampamentos do estado Goiás, essas famílias resistiram por uma semana, mas foram obrigadas a se retirar das dependências do prédio localizado na época no setor Santa Genoveva em Goiânia-Goiás Com a saída obrigatória do espaço ocupado esses sujeitos se reuniram em Posselândia-Go e planejaram levantar acampamento em frente ao prédio do INCRA (COSTA, discente da LEdoC).

De acordo com os relatos dos sujeitos da pesquisa, esses processos de lutas deixaram muitas marcas e muitos desafios, como em todo processo de luta pela terra. Alguns trabalhadores durante o processo de luta, foram presos, fizeram greve de fome e muitos tombaram, tais fatos não compõem em muitos relatos sobre a história e memória do Assentamento Oziel, e chamamos a atenção para a citação abaixo para elucidar a história de constituição desse espaço.

No final de 2001 foi decretado prisão para 8 militantes pelo então Secretário de Segurança Pública Demóstenes Torres com alegação que os mesmos estavam efetivando formação de quadrilha, essa ação coadunou em uma greve de fome realizada pelos companheiros dos militantes presos e almejava a libertação dos militantes e o direito a terra. Com o passar de quinze dias do início da greve de fome, os militantes começaram a tombar e outros a serem internados contra a própria vontade, processo doloroso que provocou mortes e diversos problemas de saúde de muitos trabalhadores assentados. Em meio a esses acontecimentos o MST ganhou apoio do Partido dos Trabalhadores (PT), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) fortalecendo não só o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra assim como a causa. Alguns dias depois os, militantes saíram do cárcere (COSTA, discente da LEdoC).

A notícia trazida pelo MST da possibilidade de desapropriação pela União da “Fazenda Bandeirantes”, atual Assentamento Oziel, contribuiu para a união de diversos trabalhadores de acampamentos distintos. O Assentamento Oziel Alves Pereira é um caso de dotação territorial efetuada pelo Estado, foi criado em 2002 e reúne 553 famílias organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Faz parte dos procedimentos

habituais de Reforma Agrária materializada pelo governo brasileiro, na qual famílias de camponeses sem-terra recebem do governo um contrato chamado Termo de Concessão de Uso – TCU) de uma propriedade rural por dez anos. Legalmente, a terra pertence ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Na maior parte dos casos, o INCRA adquire propriedades rurais disponíveis, pagando aos seus proprietários o preço de mercado. Somente após dez anos é que as famílias recebem o título de propriedade da terra e passam a ser os proprietários legais, podendo dela dispor conforme sua pretensão.

Com o apoio político e de entidades sociais foi oficializado que a fazenda Bandeirantes seria comprada pelo União e dividida para as famílias do acampamento Oziel, tendo 20% das parcelas para famílias acampadas de outros acampamentos no município de Baliza-GO e Doverlândia-GO (município em torno da fazenda) e 15 parcelas para os antigos funcionários da fazenda totalizando em 553 lotes/parcelas sendo um desses lotes área social de convívio coletivo onde foi construído a escola Estadual do Campo Oziel Lopes Pereira (COSTA, discente da LEdoC).

O processo de divisão da terra foi demorado, muitas famílias permaneceram em formato de acampamento de 2001 a 2005, em 2005 iniciou o processo de divisão das terras que pendurou até 2006. Durante esse tempo a luta não parou e foi dado início a luta pelo direito a educação das crianças que se encontravam no acampamento, nesse processo a escola ofertava aulas para os anos iniciais e ensino fundamental. Na Fazenda Bandeirantes que então se tornou Assentamento Oziel Alves Pereira já existia a Escola Municipal Bandeirantes que atendia dez alunos, filhos de funcionários ou de fazendeiros vizinhos. A estrutura da escola era precária, não havia canalização d'água, tinha duas salas e não tinha condições de ofertar o acesso aos 800 filhos dos trabalhadores pelo espaço e quantidade insuficiente de professores e funcionários para atender a nova demanda (COSTA, discente da LEdoC).

A posse legal da terra avalizou para essas famílias um descanso no que tange à luta pela terra, ao mesmo tempo que não garantiu melhores nas condições de vida no campo, como relatado. As condições estruturais eram ruins e os assentados sofreram com a falta de investimentos por parte do Estado em políticas públicas mínimas para atender à demanda existente.

O Assentamento Plínio de Arruda Sampaio está circunscrito no município de Amaralina, região Norte do estado de Goiás. No dia 16 de dezembro de 2014, teve a portaria de sua criação publicada no Diário Oficial da União (DOU). Após a Fazenda Santo Antônio do Amparo ser adquirida pelo INCRA, o assentamento beneficiou 249 famílias vindas do campo e da cidade com pouca ou nenhuma experiência com o campo.

[...] Meu pai trabalhava em uma gráfica e minha mãe cuidava da casa e fazia unha como manicure. Um tio da minha prima tem um amigo no MST que pediu sua ajuda para conseguir pessoas que precisavam de terra para viver, assim ele convidou minha prima, que chamou minha mãe, que fizeram o cadastro e começaram a participar do movimento, passaram a participar das reuniões e fomos para o acampamento, no começo eu estive com muito

medo, nossa casa era feita de palha, tínhamos que carregar água para banhar e fazer a comida. Depois de um ano acampados no Plínio Arruda Sampaio, conseguimos a posse da terra, as terras foram divididas e entregues a nós 249 famílias e nós abrimos a porteira da fazenda segurando a bandeira do MST (LIRA, discente da LEdoC).

Muitos são os dilemas e dificuldades das famílias assentadas para permanecer nos assentamentos rurais, o que contribui para a saída do campo e o retorno às cidades, na busca por melhores condições de vida e trabalho. A Licenciatura em Educação do Campo da UFG Goiás significou para muitos sujeitos a oportunidade de realizar um curso de graduação em uma universidade pública. A sua estrutura organizativa, em termos de financiamento na modalidade de bolsas, assegurou para alguns estudantes a inserção no curso, o que, por vezes, também foi questionado, pois as políticas de permanência nas universidades têm critérios de elegibilidade e beneficiam uma pequena parcela de estudantes.

Quando eu estava na terra convivendo diariamente, percebi que não seria fácil ter um emprego e nem dar continuidade aos estudos pois não há faculdade próximo e o emprego nem se fala, quando aparecia serviços era só serviço pesado. Então decidi voltar para a cidade, onde cresci e foi quando consegui um serviço na rodoviária de Goiânia no shopping. O salário era o que dava pra pagar o aluguel e ajudar nas despesas, trabalhei cinco anos como atendente, era quase o dia inteiro, mal conseguia ler um livro direito. Mas decide comprar um celular que desse para acessar a Internet e pesquisar as faculdades e como conseguiria entrar (LIRA, discente da LEdoC).

A fala da discente aponta para as condições geradas pela distribuição desigual da riqueza socialmente produzida, o que acarreta uma diversidade de consequências na vida cotidiana da classe trabalhadora. No caso das famílias que vivem do e no campo, as oportunidades diminutas em seus territórios são impecilhos para a formação integral e para oportunidades de geração de renda e trabalho, condições basilares para a manutenção dessas famílias no campo.

As memórias apresentadas remetem a discussões sobre a educação no modo de produção capitalista, inclusos também nessa dimensão as condições elementares que uma classe exerce sobre outra e as contradições que emanam desses processos. Pensar o assentamento, sua estruturação e as condições materiais delegadas aos seus sujeitos é entender que os projetos societários em disputa estão presentes, mas os voltados para melhorias das condições de vida, apesar da luta constante, se deterioram diante da nulidade do Estado e do poder da classe dominante.

Assim como os assentamentos de origem dos sujeitos deste estudo, apresentaremos a seguir a EFAGO, de onde também provêm estudantes do curso. Portanto, importa-nos conhecer melhor este espaço tão marcante na vida dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo da UFG – *Campus* Cidade de Goiás.

A Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO está situada no meio rural do município de Goiás, no Sítio Paciência, Arraial do Ferreiro, distante cerca de 7 km da cidade de Goiás, em terreno de 7,2 hectares. A escola possui uma segunda área, com 3,5 hectares, no Projeto de Assentamento Serra Dourada, Arraial do Ferreiro. Foi implantada em 1992, com início das atividades escolares em 1994, no município de Goiás. “uma escola rural com uma proposta pedagógica e uma metodologia totalmente diferenciada da escola tradicional e da escola existente no meio rural” (EFAGO, s. d.).

A EFAGO surgiu para atender as necessidades dos assentados/as e pequenos agricultores em proporcionar aos seus filhos/as uma educação que respondesse aos interesses, desafios e demandas expectativas dos agricultores familiares que lutam pela permanência na terra. [...] As competências requeridas para os novos formandos dos Cursos de Ensino Médio e Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, passam a ser a capilaridade de um sistema de valores e saberes que se agrupam e constroem o arcabouço de um modelo de formação dos jovens agricultores/as familiares camponeses/as (EFAGO, s. d.).

A Escola Família Agrícola de Goiás é fruto da articulação e da luta dos sujeitos camponeses por meio de associações: Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Associações de Pequenos Produtores Rurais, Cooperativas de Produção e Comissão Pastoral da Terra – CPT, que ocuparam a região do município de Goiás e que vivem hoje da dinâmica dos 25 assentamentos e trazem em suas histórias experiências exitosas e diversos elementos que colaboraram para constituição do que esse espaço representa nos dias atuais. Na observância das falas, é perceptível que o direito à educação estabelecido pelos parâmetros legislativos nacionais só se efetivaram a partir da luta desses trabalhadores.

[..] este curso se insere em um novo paradigma socioambiental, baseado na matriz política e produtiva da Agroecologia. Permitindo, neste sentido, garantir trabalho para juventude camponesa em suas comunidades e, ao mesmo tempo, o fortalecimento dos diferentes territórios camponeses (EFAGO, s. d.).

Ao buscar condições de vida e trabalho para os assentados e demais trabalhadores do/no campo, as associações citadas viram na Escola Família Agrícola, possibilidades formativas para alicerçar as demandas do campo. A escola iniciou ofertando vagas para o Ensino Fundamental e Médio e hoje oferta o curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, interligado ao Curso do Ensino Médio já existente e utiliza como metodologia a Pedagogia da Alternância.

De acordo com Ferraz, discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFG Cidade de Goiás e educador na Escola Família Agrícola, os processos de troca de saberes representam um elo fundamental para o fortalecimento da região em termos de direitos sociais políticos e econômicos.

Essas histórias de luta e resistência política no campo são parte constitutivas das lutas pela reforma agrária no país, assim como demarcam particularidades na formação regional e local substantivas. “Na verdade, de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?” (BENJAMIN, 2016, p. 86). A narrativa dos sujeitos apresentada de início nos Cadernos de Realidade, apontam elementos importantes de estrutura e composição da sociedade brasileira marcada pela exploração e expropriação dos espaços ocupados e, principalmente, pelos processos de luta e resistência camponesa. Compreender essa dinâmica é também compreender a produção da vida e a estruturação dos espaços ocupados por esses sujeitos dentro dos ditames do modo de produção capitalista na injusta e desleal luta de classes.

Nessa direção, ao referendar essa discussão, é preciso reafirmar o importante significado que tem o movimento da Educação do Campo, que nasceu no seio das lutas populares com a intencionalidade de promover o acesso ao conhecimento propendendo à autonomia dos sujeitos no desenvolvimento das condições concretas materializadas na produção da vida.

Os processos mobilizatórios pela Educação do Campo obtiveram significativos avanços na definição e estruturação de políticas públicas para educação, inserindo em tese o debate sobre direitos humanos fundamentais, sobre a igualdade de condições para os sujeitos do campo. Os movimentos sociais do campo se estabeleceram historicamente e têm como suporte dimensional de luta as Ligas Camponesas entre as décadas de 1940 e 1960, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST instituído na década de 1980. Notadamente a Educação do Campo foi pensada como desenho para sobrepujar o êxodo rural e as mazelas sociais ocasionadas pela industrialização que afetou de forma devastadora o campesinato brasileiro.

A gênese do movimento pela Educação do Campo não pode ser desvinculada do processo de formação da sociedade brasileira em suas várias ramificações sociais, econômicas e culturais, pois assim estaríamos fragmentando e desmerecendo sua historicidade e toda luta camponesa dos sujeitos do campo.

Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 26).

Estas lutas políticas são o chão histórico das trajetórias de vida dos discentes da LEdoC UFG. A partir delas, esses estudantes trazem novas dinâmicas de vida, conhecimentos e habilidades, experiências políticas, sociais e culturais que fazem, inevitavelmente, cisões com a processualidade institucional da universidade. Em particular, cisões dos modelos formativos, dos projetos e processos educativos, das construções político-pedagógicas no cotidiano do curso e, para além dele, da própria vida universitária, nos espaços de gestão universitária e em seu tripé ensino, pesquisa e extensão. Em síntese, apontam para novos paradigmas e construtos educacionais. É sobre esse aspecto, as concepções de educação que emergem na interação entre este perfil discente e o perfil docente no atual contexto universitário que trataremos com maior atenção no próximo tópico.

#### **4.2 Processos educativos e confluência de saberes na LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás**

A pesquisa revela que a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás aponta para concepções de educação que fogem da lógica mercantil-capitalista e se espelham nas experiências contra-hegemônicas trabalhadas anteriormente. Evidencia-se um conjunto de potencialidades socioinstitucionais e político-pedagógicas impulsionadas pelo perfil da comunidade acadêmica do curso e pelas trocas de saberes entre os sujeitos camponeses e a práxis pedagógica dos educadores. É o que podemos perceber na fala de uma docente entrevistada:

A Licenciatura em Educação do Campo/ UFG – *Campus* Cidade de Goiás Goiás entende o campo como espaço de disputa e enfrentamento, por isso se posiciona na defesa de um projeto de Educação do Campo que seja protagonizado por seus sujeitos de direito e que esteja orientado pelo debate da questão agrária em contraposição à Educação Rural e ao modelo da reprodução capitalista no campo (CARDOSO, docente da LEdoC).

Os projetos em disputa representam um desafio na construção de um projeto de sociedade, em que as relações dos pares dialéticos se estabelecem nesse movimento da realidade, sobretudo nas relações hegemônicas/contra-hegemônicas e no terreno das mediações, interpeladas pelos interesses de uma classe sobre a outra. No invólucro da Educação do Campo, essa direção não é diferente. Com o viés de políticas públicas para os sujeitos camponeses, o “Estado”, enquanto agente regulador, ultrapassa seus certames na lógica dos direitos coletivos e institui critérios de elegibilidade voltados para a meritocracia e prioriza políticas econômicas em detrimento das sociais.

No terreno das lutas sociais, o que seriam esses projetos em disputa? Existem dois grandes projetos societários em disputa. Um projeto que concorda com os ditames do capital

globalizado, do todo-poderoso mercado, da competição e do egocentrismo, constituído pela burguesia supranacional, estruturado por um longo período histórico, que ciclicamente entra em crise pelas contradições geradas em seu próprio interior, um sistema nefário e desumano, em que tudo e todos são incluídos como mercadoria para alimentar a produção de bens materiais e imateriais, o consumo exasperado e o lucro descomunal e que descredencia toda e qualquer atividade humana que não gera lucro.

Na contramão desse projeto, delineia um outro, societário, calcado nas bases sociais da produção da vida, dos direitos sociais e da busca por uma sociedade detentora de condições físicas e materiais para alterar a estrutura desigual dessa sociedade de classes. É uma estrutura moldada pelo modo de produção capitalista, malgrado os aspectos de luta e resistência contra a ofensiva neoliberal, que define de forma avassaladora o tamanho do Estado e impede sua mediação na efetivação da igualdade de condições sociais, na distribuição igualitária da riqueza socialmente produzida.

O Estado mínimo, emoldurado nos limites do Liberalismo Clássico definido por Adam Smith, em sua célere obra “A Riqueza das Nações”, direcionou o pensamento de um período histórico a favor de um plano de liberdade individual calcada na meritocracia e na igualdade de direitos. Convém ressaltar que essa igualdade de condições está longe de se aproximar dos direitos sociais planejados por uma igualdade de classes, pois é uma liberdade vincada no mérito, que retira de sua responsabilidade as diferenças sociais, étnicas, físicas, culturais e econômicas. No modelo de “todos são iguais perante a lei”, a assertiva assume uma vertente de ordem social excludente, haja vista que as necessidades humanas não se são nessa ordem, e coloca a responsabilidade nos sujeitos sociais pela sua não ascensão econômica e social.

Como nos alertam Marx e Engels (1998, p. 96), no Manifesto Comunista de 1848, “a burguesia [e seus representantes] não pode existir sem revolucionar constantemente os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção e, com elas, todas as relações sociais”. Seguindo a reflexão dos autores, os projetos em disputa representam a própria luta de classes e suas expressões, que reverberam na concretude da vida cotidiana. O modelo de produção amparada pela apropriação e expropriação define e reorganiza os processos de trabalho, as funções, os cargos e toda estrutura laboral. Dessa forma, demudou o médico, o professor, advogado, o sociólogo, o sacerdote, o poeta, o cientista, etc. em laboriosos humanos empregados/assalariados.

A partir dessa concepção dos projetos em disputa e dos elos constitutivos dos princípios da Educação do Campo como participe dessa orientação de um projeto de formação

humana, a fala docente trazida a seguir explicita uma discussão sobre o identitarismo que está vinculado ao projeto hegemônico em curso, na contramão do que se pretende estruturar como projeto na Educação do Campo.

Duas posturas que se destacam no próprio grupo, existe um compromisso com o PPC. Mas para que isso ocorra existe dois modos de pensar o curso, uma postura mais temerosa em que reafirmam que manter contato com outros cursos pode gerar uma quebra de identidade. Fala de se relacionar com escolas, quilombos e movimentos sociais, mas na prática se abre apenas para outras Ledocs, espécie de defesa de identidade do curso, do latim idem, ( que só abriga idênticas características). Saber científico e saber popular relação de mutualidade. Como formar o homem do campo ? uma postura quer se fechar, e outra que quer abrir a oportunidade do estudante de viver a universidade. Abrir as relações multidisciplinares, a troca de saberes. Uma visão mais conservadora da identidade e outra mais aberta sem perder a própria essência. dar a oportunidade da formação multidisciplinar e crítica para que o sujeito possa entender a condição enquanto sujeitos de direitos. A formação deve ser voltada para definir suas escolhas pessoais e profissionais a partir da troca de saberes. Despertar um olhar crítica para os mecanismos da sua própria realidade (MONTEIRO, docente da LEdoC).

Conforme Dardot e Laval (2016) , o identitarismo está vinculado com a racionalidade neoliberal, cujo foco é o individualismo, a partir de uma “ideologia empreendedora” que camufla as relações inerentes ao modo de produção capitalista, com o escopo de promover o culto ao individualismo, a meritocracia, o consumismo e o acirramento da concorrência singular entre os seres humanos que, na verdade, são ontologicamente sujeitos coletivos.

Nesse sentido, ao entender que a articulação com outros cursos ou espaços pode alterar ou ressignificar novos elementos formativos positiva ou negativamente, a depender das articulações definidas, o estranhamento causado pela oferta de novas possibilidades ainda pode ser concebido como dificuldade de apreensão dos projetos em disputa ou a reafirmação do modelo capitalista de educação.

O processo de estruturação do curso está em constante movimento. No início, os docentes não tinham formação em Educação do Campo e tão pouco estávamos organicamente inseridos nos movimentos sociais do campo. Então, acabávamos reproduzindo no curso a formação das nossas áreas de origens (que são várias, além das ciências da natureza que é a área de habilitação do curso, temos serviço social, pedagogia, letras, filosofia, agronomia). Com o decorrer do tempo, percebemos que precisávamos de uma qualificação e muitos foram para o doutoramento se debruçar na Educação do Campo. Atualmente, estamos fortalecendo a Educação do Campo no interior do curso. Temos pesquisas, extensão, articulações com o movimento da Educação do Campo, estamos inseridos em vários espaços de discussões. Em relação aos nossos discentes muitos chegam de uma educação urbanocêntrica ou educação rural - que ainda é o projeto hegemônico de educação para os sujeitos do campo (CASTRO, docente da LEdoC).

Ademais, os princípios da Educação do Campo voltados para uma formação humana reverberam nas práticas educativas perpetradas pelas metodologias aplicadas na formação por Alternância, definidas na LEdoC em seus tempos formativos – Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Do mesmo modo, observa-se a partir dos dados obtidos, o esforço dos sujeitos em coadunar o debate na relação com as diversas áreas de conhecimento que, em certa medida, promove alterações no olhar dos docentes, dada a sua aproximação dialética com a especificidade do curso.

Nessa direção, é necessário reportar a fala docente como forma de demonstrar os efeitos concretos que a proposta da Educação do Campo, com a estruturação da LEdoC, tem feito no contexto da universidade, como pesquisas, extensão e articulações com os movimentos sociais. Tais aspectos sinalizam que existe um movimento de mudança no interior do curso e das comunidades de origem dos alunos que se projeta para outras dimensões concretas.

Aqui adentramos o cerne da tese: os princípios formativos da LEdoC UFG e sua importância na formação de processos educativos comunitários. Segundo Caldart (2011, p. 99), Essa significa “preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e/ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes para a implementação de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável”. Em particular, esta pesquisa busca captar a troca de saberes entre discentes e docentes no interior desses processos formativos e como essa dinâmica se materializa nos tempos e espaços dos territórios ocupados pelos sujeitos participantes e na própria universidade.

Abordar os princípios formativos da LEdoC é também dialogar com os projetos em disputa que interferem diretamente na dinâmica dos processos sociais e econômicos. Curado Silva e Cruz (2021), ao analisarem a BNCC e a BNC formação mostram a preocupação da incorporação do debate na formação de professores dentro da política de educação,

Esses documentos vão contra a histórica luta das instituições representativas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE em relação a tais direcionamentos. Ao contrário dos instrumentos normativos que retrocedem no campo dos direitos, as instituições representativas têm pleiteado uma educação de qualidade e emancipadora no âmbito da formação de professores reivindicada pela ANFOPE desde 1980.

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com ex-

trema 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. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. Na esteira da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, poderá ocorrer a padronização da avaliação e da formação de professores. A formação docente também está no invólucro dos projetos em disputa e se apresenta tanto nos debates como na estruturação dos processos educativos, os princípios da Educação do Campo são parte integrante dessas disputas e conseqüentemente ao defender uma educação emancipadora forja no terreno das contradições elementos para garantir a materialidade constituída por meio de lutas e processos de resistência (MOLINA 2017, p. 5).

A concepção defendida por Molina é captada nas entrevistas com os docentes e com certa ressonância nas entrevistas dos discentes, o que se constata na fala a seguir:

Há os princípios que perpassam as legislações e àqueles que são construídos no bojo dos movimentos sociais, principalmente do MST. Se pegarmos, por exemplo, os princípios elencados no documento referências nacionais para uma Educação do Campo, podemos dizer que estamos em um esforço constante para fortalecer a identidade da Escola do Campo articulada a um projeto de formação dos sujeitos intrinsecamente vinculado à emancipação humana, bem como, a valorização dos diversos saberes no processo formativo de ensinar e aprender, à autonomia dos sujeitos, entre outros. E estamos realizando seja por meio das disciplinas do tempo universidade, seja no tempo comunidade por meio da alternância (CASTRO, docente da LEdoC).

Importa salientar que as bases principiológicas presentes na primeira proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG – *Campus* Cidade de Goiás foram fundamentadas para estruturar uma educação emancipadora para os povos do campo, sabendo-se que para existência de uma Educação do Campo, é imprescindível um projeto de campo que contribua para o desenvolvimento das potencialidades já existentes.

O diálogo entre a universidade e a comunidade se dá por meio do tempo comunidade onde os conhecimentos aprendidos no tempo universidade são colocados em diálogo e reflexão com os saberes construídos pelas comunidades de origem dos nossos alunos (RIBEIRO, discente da LEdoC).

As contradições existentes na dinâmica do curso são significativas. De um lado, explicitam as atividades exitosas oriundas dos tempos formativos pela Alternância nos Tempos Universidade e Comunidade a partir das experiências compartilhadas para a produção de novos saberes. Por outro lado, elencam as dificuldades para a efetiva realização das atividades como falta de recursos financeiros, ligeireza do prazo acadêmico imposto pelo calendário e a burocracia institucional, para desenvolver os tempos formativos com a articulação necessária que a dinâmica requer para a formação proposta.

Essa materialidade se dá na Alternância, a partir das experiências compartilhadas, por meio das atividades, mas existem as intercorrências estruturais

financeiras para acompanhar as atividades, existem muitas intervenções pedagógicas positivas, mas alterar a estrutura dos assentamentos e acampamentos não tem possibilidades por questões financeiras. A própria projeção do calendário acadêmico dificulta os princípios da formação. Um calendário livre daria maiores condições para essa formação específica. Necessidade de Autonomia curricular e de calendário letivo para desenvolvimento das atividades (MONTEIRO, docente da LEdoC).

A proposta de Alternância na LEdoC Cidade de Goiás e a formação de professores foram analisadas por Cardoso (2020) e Castro (2020) em suas teses de doutorado. As análises são referências importantes para reflexão sobre o curso, pois as perguntas da pesquisa foram feitas em diálogos no interior do curso, haja vista que as pesquisadoras fazem parte do corpo docente.

A pesquisa nos permitiu chegar à tese de que a Alternância na LEdoC/UFG – Regional Goiás - tem se construído na dialeticidade entre o rompimento com práticas incrustadas em um modelo de educação que não inclui o campo e os seus sujeitos e a estruturação de caminhos que produzam uma formação humana, crítica e enraizada na realidade do campo. Esta tese se justifica quando apresentamos elementos obstaculizadores da Alternância ao mesmo tempo em que o curso estabelece práticas transformadoras na formação docente para as escolas do campo (CARDOSO, 2020, p. 204).

Reconhecemos que a Licenciatura em Educação do Campo constitui-se a partir de dois corpos de conhecimento: a Educação do Campo e a Formação de professores, campos teóricos nos quais propusemos as categorias de análise dessa pesquisa. Assim, por meio da análise das transcrições e do registro em diário de campo, pudemos confrontar o desenvolvimento do processo educativo em Alternância com o previsto no PPC. Nesse momento, foi possível inferir que a prática pedagógica dos professores formadores é ancorada nos conhecimentos específicos de suas áreas de formação, o que por sua vez limita o exercício da Alternância no curso e o desenvolvimento de atitudes da militância, em função de uma formação que dê conta das matrizes da Educação do Campo e da Formação de Professores conjugadas. (CARDOSO, 2020, p. 204).

Na mesma direção, CASTRO (2020), em sua tese, assevera que a LEdoC UFG nos processos educativos vem materializando, nos tempos formativos TU e TC, muitas ações significativas. Além disso, curso intermedeia os direcionamentos balizados em práticas transformadoras, apesar dos projetos em disputa no curso. Para elucidar a fala docente no PPC (UFG, 2017a), mostra como os tempos formativos são realizados.

O Tempo Universidade é desenvolvido em período integral, preferencialmente nos turnos matutino e noturno. A duração desta etapa depende da carga horária curricular e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares. O Tempo Comunidade é realizado nas comunidades de origem dos educandos, em escolas do meio rural e em escolas localizadas nas regiões que abarquem os municípios de origem dos discentes. Neste momento são desenvolvidas as atividades dos componentes curriculares, em especial do Núcleo de Atividades Integradoras. Tais atividades são realizadas de acordo com as orientações fornecidas durante o Tempo Universidade e acompanhadas *in loco* por docentes e/ou monitores

designados pelas instituições parceiras da Regional, de modo a integrar ensino, pesquisa e extensão. O acompanhamento pedagógico tem como objetivo garantir o processo formativo durante o Tempo Comunidade, dando suporte aos educandos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção na comunidade e na escola, orientando-os no planejamento de ações, na identificação e na resolução de problemas (UFG, 2017a, p. 9-10).

Nas suas considerações sobre a Alternância, Cardoso (2020) situa o desenho pedagógico que a LEdoC UFG - Goiás construiu para o desenvolvimento das atividades em seus processos formativos:

A forma como o curso optou por fazer a Alternância vinculada a algumas disciplinas (Experiência Compartilhada, Estágio Supervisionado e Orientação de TCC), como descrito no PPC pressupõe que o planejamento, a avaliação e o trabalho coletivo são elementos fundamentais da prática pedagógica dos professores formadores e sua existência promove a integração entre os tempos formativos (CARDOSO, 2020, p. 205).

A preocupação na estruturação dos tempos formativos compareceram também na fala docente nos Seminários de Socialização, que foram obtidas na observação participante em 2021. “Os tempos formativos devem ser repensados pela própria falta de estrutura da Universidade, apesar do esforço dos professores e estudantes ainda estamos desenvolvendo de forma a entender de fato as reais necessidades do curso” (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Pela representatividade da fala docente nas entrevistas, na observação participante ou mesmo nas teses produzidas pelos docentes do curso, observa-se que existem conflitos epistemológicos em seu interior. Mesmo com todas as contradições próprias do modo de produção que o intermedeia, as particularidades e singularidades desse espaço de diálogo construído abraçam de forma significativa os processos comunitários e dão materialidade com a Alternância: o estágio, os diálogos dos seminários de socialização; a interlocução dos saberes; as trocas de experiências expressas nos trabalhos de final de curso dos estudantes e as produções acadêmicas de docentes e discentes. “Apesar dos desafios na LEdoC, não dá para negar as mudanças significativas no território dos estudantes e no próprio curso” (CASTRO, docente da LEdoC).

Na mesma medida, ao serem inquiridos sobre os processos oriundos dos tempos formativos em Alternância, alicerçados pelo debate da práxis educativa e da interlocução dos saberes com a universidade e suas comunidades de origem, os sujeitos argumentam:

Essa alternância tem chegado de forma a transparecer as oportunidades que a universidade proporciona para cada estudante que precisa conhecer a realidade fora da sala de aula, isso tem mostrado na comunidade onde vivo a responsabilidade da universidade em trazer o estudante para a prática, pois essa interlocução da faculdade com a sociedade mostra cada vez mais o compromisso que ela tem em oferecer no término do curso, pessoas gabaritadas para compreender a vivências em diversos ambientes da sociedade (FERRAZ, discente da LEdoC).

A alternância é uma medida de ter novas opções que seja para o bem de todos, e a Universidade teve um meio alternativo de ensinar a distância para o bem em comum, pela saúde e segurança de todos.

Por estar em um ambiente natural em contato com a natureza, a Internet e o meio tecnológico e a única forma de contato, e as experiências de vida e a comunicação é a forma de estar aprendendo, apesar que em alguns momentos a comunicação não é muito boa, mais não deixa de aprender mantendo a comunicação (COSTA, discente da LEdoC).

A formação em alternância, como já explicitado, avança em termos teóricos e práticos como uma construção nova. Desse modo, para além da Pedagogia da Alternância, a formação em alternância é inovadora, pois rompe e avança em termos estruturais ao entender que o foco não está apenas na articulação “família, campo e comunidade”. Na verdade, amplia seu sentido e entende que a categoria trabalho se fortalece nessa dinamicidade formativa, pois dá materialidade a vida.

A LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás desenvolveu diversas atividades em articulação com os tempos formativos TU e TC e vem, desde sua estruturação, reformulando seu PPC, que já está em sua terceira versão, o que também é apontado neste trabalho como materialidade as ações concretas realizadas. A própria dinâmica do curso tem demandado essas novas ações. A diferença – que podemos até nominar de salto ontológico – se estabelece no entendimento que discentes e docentes hoje têm dessa formação, com o amadurecimento teórico advindo das dificuldades, experiências e, principalmente, da devolutiva das comunidades sobre as implicações ocorridas nos territórios de origem dos educandos.

Existem mudanças significativas nos territórios de origem dos estudantes, isso é muito representativo para todos nós, alicerçar o conhecimento para produzir novos conhecimentos e ver que de fato houve modificações concretas nesses espaços nos fez de modo coletivo repensar a formação e amadurecer enquanto grupo. Um acerto metodológico foi estruturar um documento para elaboração dos Cadernos de Realidade, levando em conta as particularidades de cada estudante, de cada território e suas formas de apresentação contribuíram para visualização da materialidade construída na articulação com os saberes (RIBEIRO, discente da LEdoC).

No universo das falas materializadas nos Cadernos de Realidade, está a compreensão do campo cunhada pelos estudantes, a expressão dos costumes e pensamentos próprios de suas vivências e experiências, em tempos e espaços distintos, com visões plurais de significâncias múltiplas, riqueza dos detalhes, análises de estrutura e suas infinitas lutas e resistências para a permanência no campo, a conquista pelos espaços na Universidade e o seu esforço descomunal para a manutenção desses espaços conquistados.

O entrosamento dos conteúdos produzidos nos cadernos de realidade demonstra como os instrumentais pedagógicos utilizados no curso são relevantes e se tornam um elo mediador

que possibilita abraçar a oportuna experiência comunitária como fonte fecunda de ciência. Isso permite que as suas percepções do todo se relacionem com as suas histórias de vida e os façam perfilhar por caminhos antes nunca pensados de caráter mais nevrálgico, entremeando as relações hegemônicas de poder que se fizeram ocultas, impercebíveis ou naturalizadas.

Não caberia posteriormente um debate nesse espaço sem referendar os projetos em disputa nesta sociedade de classes, pois as falas reverberam como gritos de socorro, oriundos da exclusão que o próprio modo de produção engendra ao gerar riquezas e as distribuir de forma desigual.

O projeto neoliberal intencionado pelo modo de produzir lucro e excluir vida trilha caminhos no sentido de precarizar para privatizar, e nessa dimensão estão as instituições públicas de educação.

A partir de 1990 até a atualidade, a orientação neoliberal, assumida por Fernando Collor e pelos governos posteriores, vem se caracterizando por políticas educacionais ambíguas: no discurso reconhecem a importância da educação e do professor, mas, de fato, promovem a ideia de um estado mínimo para a educação e demais políticas sociais. Tal movimento fica evidente pelo processo de diminuição dos gastos públicos e também pelo processo de privatização e desregulação do sistema público de educação, bem como pela proletarianização e cerceamento da autonomia do trabalho docente (CURADO SILVA; CRUZ, 2021, p. 90).

A Carta Magna de 1988 (BRASIL, 2021) determina que a “Educação é direito de todos e dever do estado”. De qual educação se trata? De uma educação pública, laica e de qualidade para todos, que considere os aspectos regionais, culturais, econômicos e sociais? Ou uma educação bancária pautada na técnica, na meritocracia, nos critérios de elegibilidade, nos processos seletivos excludentes, sem apoio para estada e permanência de todos os sujeitos sociais? A relação que se estabelece hoje entre os sujeitos sociais do campo e a Universidade é permeado por esse debate que abrolha nas falas dos discentes.

A LEdoC precisa valorizar e fortalecer vínculos com o campesinato, pois assim a UFG dará a esses sujeitos oportunidades que lhe foram negados ao longo de sua trajetória. Uma educação que respeite a nossa cultura e entenda o que é vida no campo. Um calendário que proporcione condições para que os trabalhadores do campo possam participar e dialogar sobre as dificuldades de estar e ocupar espaços acadêmicos. Incentivar os estudantes dando-lhes oportunidades de expor suas experiências em trabalhos científicos dando-lhes assim voz a esses sujeitos que lutam por conhecimento e reconhecimento em "vida" (FERRAZ, discente da LEdoC).

O discente, ao referenciar o papel social da Universidade, também coloca em tela os projetos em disputa, concatenando com as ideias de transformação pleiteadas pela Educação do Campo como um projeto de desenvolvimento societário calcado na produção do

conhecimento e o reconhecimento do campo e dos sujeitos camponeses no desenvolvimento de novos saberes. “O projeto que envolve o contexto dos camponeses tanto em educação, vivência e modo de vida” (LIRA, discente da LEdoC).

Seguidamente, a fala de outro sujeito da pesquisa confirma as elaborações teóricas projetadas para as LEdoCs que pleiteiam um ideal formativo pautado na formação humana: “Vejo o ensino da LEdoC como uma forma de pessoas do campo estarem tendo a oportunidade de ter um conhecimento que possa estar passando para outras gerações com um ensino de qualidade” (COSTA, discente da LEdoC).

Pensar um projeto de educação é compreender a instituição escolar como espaço de promoção da cultura, da técnica e da socialização da ciência como instrumento valioso para a superação do senso comum, das concepções efêmeras, mágicas e folclóricas de mundo. Nessa direção, a formação de educadores é diferente da formação de professores: esta reside nos termos de suas especificidades, pois o termo “educadores” sinaliza o seu sentido mais amplo, em sentido freiriano, como prática social que não é exclusiva da formação de professores.

Para Gramsci, não apenas os professores e a escola são os responsáveis pela formação/educação, mas todos os processos sociais constroem a concepção e tudo deve estar associado; nessa linha de raciocínio, todo professor deveria ser educador. A categoria formação de professores trabalha com uma profissional e não com todos os sujeitos.

A Educação do Campo direciona a formação para educadores do campo, por entender que amplia a projeção educativa e dá importância para a formação da classe trabalhadora, pois a emancipação tem que ser obra dessa classe e tais processos podem emergir dos processos de organização/auto-organização. “Eu olho para os projetos que são melhores para a educação, em que as condições de ensino são melhores” (LIRA, discente da LEdoC). Essa busca pela qualidade de ensino, qualidade formativa e condições estruturais nas falas discentes representam um desejo social orgânico no estabelecimento de uma sociedade mais justa e mais solidária.

Os ideais para uma Educação do Campo aparecem nas falas docentes e discentes, e a projeção para a formação de educadores é uma direção também dos movimentos sociais e das instituições de composição das LEdoCs. Estas estão voltadas para um projeto societário mais progressista e voltado para os valores humanos fundamentais, na contramão de uma orientação neoliberal que pleiteia minimizar os direitos educacionais já conquistados.

Na tessitura da realidade concreta dos discentes da LEdoC, são observados relatos riquíssimos e experiências de vida marcantes que condensam os tentames compartilhados no

processo de resignificação dos seus ambientes de análise social, ou seja, os seus espaços de vivência e produção do conhecimento. Ao serem inquiridos sobre a importância e a materialidade dos princípios formativos da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, os discentes respondem de forma clara, objetiva e simples, que trazem em seus argumentos uma sabedoria ímpar:

Vejo que essa dinâmica, é de extrema importância, pois desta maneira todos nós acadêmicos ficamos informados das possibilidades e oportunidades que surgem, que poderá nos agraciar com conhecimento para nossa formação, certo que materializa na nossa formação (COSTA, discente da LEdoC).

O ensino que é passado para os estudantes torna uma sociedade em que melhora a qualidade de vida de todos e em torno, o conhecimento que se aprende de forma correta, ajuda muitas famílias (FERRAZ, discente da LEdoC).

A formação é de grande importância e o conhecimento da biologia e dos princípios políticos que nos fazem compreender e melhorar o convívio social. dando grande importância ao bem comum e através da universidade é sim aperfeiçoado o conhecimento que a gente aprende nas escolas até a formação (LIRA, discente da LEdoC).

O processo formativo que compartilha experiências faz o aprendizado ser mais participativo e influenciador. A dinâmica ainda se encontra presa em burocracias como notas, participação etc. mas se os espaços formativos usassem o "senso comum" dos estudantes e aplicasse a teoria o aprendizado se tornaria mais prazeroso e participativo (FERRAZ, discente da LEdoC).

A afirmação sobre a importância dos princípios formativos da LEdoC e das proposições em torno dos saberes que são compartilhados incide na reflexão que os pensadores da Educação do Campo têm buscado durante esses árduos dias de luta e resistência. Está demonstrado que, mesmo com todos os desafios para essa formação em tempos e condições diferenciadas da escola-padrão, a experiência tem dado frutos e desenvolvido a crítica na relação da produção dos saberes.

Quando os discentes reportam para a melhoria dos tempos e espaços, são perceptíveis as contradições presentes no interior e fora do curso, que também são percebida em falas docentes nesta pesquisa. A crítica positiva do educando Ferraz, ao perceber a realidade concreta e todas as questões que a interpelam, demonstra maturidade no debate e revela que os espaços e os saberes interconectados mudam as estruturas sociais almejadas pelos sujeitos que estão escrevendo suas histórias de luta e resistência e, em certa medida, forjando novos terrenos de luta.

A Educação do Campo é um processo em movimento, é práxis formativa que desenha um novo contexto de campo e de sociedade. Nos quase 25 anos de lutas, resistências e conquistas dos movimentos sociais e da Educação do Campo, está a estruturação do curso de Licenciatura em Educação do Campo em diversas universidades públicas no país.

As LEdoCs representam uma vitória dos movimentos sociais do campo e sua materialidade se faz notória nos processos de construção coletiva. Desde sua estruturação, a LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás tem, dentro das condições possíveis e com a interlocução dos sujeitos coletivos do campo, produz conhecimento, compartilhando com as comunidades de origem dos estudantes. Nesse sentido, a Alternância e todos os instrumentos formativos têm alicerçado o desenvolvimento dos tempos formativos de TU e TC.

Os estudantes trabalhadores, mesmo no processo alienante e alienado do formato educativo imposto pelos ditames do capitalismo, asseveram que há uma ressignificação das práticas que os estudantes desenvolvem no processo da Alternância:

Por meio da alternância pode se desenvolver novos conhecimentos e melhorias que pode ser implementado na qualidade da educação e em outros meios (COSTA, discente da LEdoC).

Por parte de muitos, a prática da alternância não tem o significado pedagógico, pois eles não entendem a importância em ter um momento universidade, e esse momento de alternância onde o aluno tem a sua oportunidade de colocar em prática, vivenciar na prática de aprender de corpo a corpo quais experiências que são compartilhadas com ambiente diversificado, onde presenciemos o contexto Educacional dos camponeses dando oportunidade dos Universitários conhecer a real diferença da Educação Urbana de uma Educação Rural (FERRAZ, discente da LEdoC).

Sim, porque é um momento de pandemia e a alternância é um meio de comunicação, mesmo de forma virtual e assim todos evitam a propagação do vírus, e vamos aprendendo conforme o tempo e vivenciando a prática no campo (LIRA, discente da LEdoC).

A edificação de uma instituição de ensino que desenvolva uma formação omnilateral e que conduza seus objetivos formativos para a superação da ordem capitalista com especificidades voltadas para emancipação plena dos sujeitos coletivos deve ser alicerçada no conjunto da classe trabalhadora organizada para desempenhar seu papel revolucionário.

A saber, as ressignificações podem ser diminutas, positivas ou negativas, mas é no terreno das dicotomias que se estabelecem mudanças concretas quando os sujeitos coletivos observam e se reconhecem enquanto sujeitos de sua própria história.

As mudanças ocorrem nos espaços ocupados pelos sujeitos a partir de seu reconhecimento como classe constitutiva e constituinte das relações sociais de produção, e os estabelecimentos de uma nova ordem voltada para a produção e manutenção da vida são estabelecidos por pessoas concretas no movimento concreto da realidade. A visão crítica dos discentes abarcou a difusão das suas realidades expressas em produções acadêmicas e científicas, em seus cadernos de realidade e nas atividades que hoje desenvolvem nos seus territórios de origem, a partir dos saberes compartilhados em seus tempos formativos.

Nesse sentido, asseveramos que existe materialidade e ressignificação no espaço pesquisado, pois ela acontece a partir dos significados existentes, de múltiplas dimensões alcançadas pela articulação dos saberes, da consciência coletiva em que as alterações são apropriadas e percebidas no processo que indica conhecimento/reconhecimento, contradições e mediações entre essas diferentes relações sociais.

Ao pontuar questões relacionadas à ressignificação dos espaços ocupados, levamos em conta não apenas os aspectos positivos, pois ressignificar não se reduz a benefícios ou positivities no contexto das relações sociais estabelecidas, pelo contrário, a ressignificação é em si objeto de contradições. As mudanças ocorrem principalmente quando reconhecemos que os elementos culturais, sociais e econômicos, antes aceitáveis, não são mais toleráveis, pois se apresentam de forma estrutural como empecilhos da nossa própria existência – assim é o conhecimento aplicado à vida.

No tocante às matrizes formativas e seus alicerces, é possível destacar potencialidades e desafios da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás. De acordo com Molina (2017), as matrizes formativas das Licenciaturas em Educação do Campo contribuem de forma imperativa para as políticas de formação de educadores, pois foram pensadas a partir das experiências exitosas da Pedagogia Socialista (Krupskaya, Shulgin, Pistrak) e da interlocução com os ideais de pensadores como Marx, Engels e tantos outros pensadores da Teoria Crítica Social, que, de certa forma, direcionaram os princípios formativos da Educação do Campo.

Pensar a formação por área não é separar sua interlocução; pelo contrário, parte de um esforço coletivo para a construção de um projeto de sociedade que alicerça os saberes e constrói a sua história concreta de forma humana e racional. Tal projeto reconhece que não existem modelos rígidos para atender ao desejo de uma classe, mas considera que determinadas estruturas podem ser modificadas para melhorar a vida de toda a sociedade.

A minha formação contribuiu para desatar alguns nós quando fazíamos o diálogo com as disciplinas de outras áreas, nunca foi uma tarefa fácil, mas as reflexões me ajudaram a compreender qual era o papel dos docentes na estruturação do curso, de fato a desconstrução da forma e conteúdo apreendidos por cada um de nós muitas vezes nos coloca em um universo distante, o diálogo das áreas sempre foi fragmentada. Na escola, nos ensinaram assim de forma rígida, disciplinas que nunca iam dialogar entre si, restou a nós, hoje professores, fazer uma junção epistemológica e um esforço científico de compreensão mesmo, para concretamente contribuir nessa formação para os estudantes da LEdoC (RIBEIRO, docente da LEdoC).

O modelo de educação presente na fala docente congrega aspectos que fazem parte do que já havíamos discutido no Capítulo 1 deste trabalho, uma educação pautada pelos

interesses do modo de produção capitalista, que visa essencialmente atender a uma demanda de mercado, Esse modelo não promove o diálogo dos saberes de forma a satisfazer as necessidades imperativas para uma formação humana, visto que privilegia a fragmentação desses saberes. “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muitas aspirações emancipatórias” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59). Concordando com o autor, Caldart (2011) discorre sobre essa lógica na produção do conhecimento científico, afirmando que:

O modelo disciplinar integra historicamente a lógica do modo de produção da ciência próprio do modo de produção capitalista (modelo positivista de pensar o conhecimento, a ciência), que é caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência. Mas, em determinado estágio, esse isolamento é questionado pela realidade (que não é assim despedaçada), cujos problemas, cada vez mais complexos, exigem a desfragmentação. Surgem, então, as tentativas de reintegração por meio de esforços interdisciplinares e transdisciplinares, o que acontece antes no âmbito da pesquisa/produção da ciência, para mais tardiamente chegar à discussão do currículo escolar (CALDART, 2011, p. 109).

Os direcionamentos para a construção de uma Educação do Campo capaz de efetivar concretamente uma formação para a vida de modo a integrar uma multiplicidade de saberes, produzidos sócio-historicamente, está pautada no amplo debate dos sujeitos que fazem parte do movimento pela educação do/no campo, bem como para os sujeitos que almejam uma educação emancipatória.

O campo não se desenvolve na lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades, onde cada instituição e campo profissional é capacitado para dar conta de um recorte do social. No campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam, tudo é extremamente articulado. Os movimentos sociais percebem e respeitam essa dinâmica produtiva, social e cultural organicamente irrecortável. O produtivo, a sociabilidade, a educação e a cultura estão tão imbricados que seus profissionais e suas instituições têm de estar capacitados a intervenções totais (ARROYO, 2005, p. 10).

Como Arroyo assevera, para a estruturação dessa dinâmica integrada da educação e dos saberes, o conhecimento não se dá apenas no plano das abstrações, mas se materializa no plano social e científico por meio das pesquisas, das publicações, nos debates e reflexões referentes à Educação do Campo. O conhecimento também se materializa nas experiências trazidas pelos sujeitos que fazem parte dessa dinâmica que se instituiu como ferramenta de resistência, mesmo diante dos processos contraditórios na estruturação da política nacional de educação para os povos do campo. Nessa direção, a universidade tem um importante papel contra-hegemônico que foi alicerçado na interlocução com os sujeitos sociais que lutam por mudanças estruturais no bojo das contradições sociais concretas.

O que representa a universidade hoje? Teleologicamente, ela representa a estrutura e o espaço do diálogo que respeita as diferenças e produz, em parceria com a sociedade, os saberes científicos que interpelam todas as formas de lutas sociais almejadas por mentes revolucionárias ou conservadoras, mesmo porque a universidade representa a própria sociedade, da qual é parte integrada e integrante. Os saberes experienciais, os dados para a produção científica estão interconectados num movimento cíclico e dialético, e segregar esse movimento é uma forma inepta de pensar e ver o mundo em suas múltiplas determinações.

Na contramão da educação capitalista está um projeto que almeja uma formação omnilateral como um instrumental valioso. Portanto, as discussões que envolvem as bases para uma formação sólida nas diversas áreas do saber se preocupam em manejar categorias voltadas para uma formação humana integral que integre os saberes para além da construção de manuais explicativos, de modelos preestabelecidos, mas que sejam estruturados e reestruturados de acordo com as necessidades humanas essenciais.

A educação capitalista direciona os modelos formativos voltados para atender às demandas de mercado. Esse modelo educativo conservador, ao segregar as áreas de conhecimento, fortalece suas bases estruturais de acumulação e reforça a permanência fragmentária das ciências, inviabilizando a compreensão do todo e a capacidade de análise crítica da realidade, que se traduz numa formação que não integra a vida e fragmenta seus saberes.

O papel das áreas parece-nos estar, fundamentalmente, no âmbito da organização do trabalho docente, o que quer dizer que não se trata de defender para nossas escolas que o currículo seja organizado por áreas, mas sim que a docência possa ser organizada dessa forma (CALDART, 2011, p. 116).

A experiência nos tempos formativos TU e TC no curso é um desafio constante que nos ajuda a pensar juntos e fortalecer a interdisciplinaridade, mesmo compreendendo que existem discordâncias sobre os conteúdos por área, mas as dificuldades também são elementos formativos importantes. (RIBEIRO, docente da LEdoC).

A BNCC, a BNC Formação e demais documentos de referência instituídos recentemente revelam, entre outras coisas, a imposição de um projeto de desmonte das políticas públicas educacionais e um sucateamento das instituições de ensino. Tais documentos são sustentados ideologicamente por um discurso reducionista de formação, que abarca uma oposição ao debate de construção coletiva de uma educação transformadora, direcionando exclusivamente a base operacional e burocrática das instituições de ensino. Esse processo vai se materializando a partir do corte de verbas, retirada de direitos e não reconhecimento dos sujeitos que, em seus movimentos de luta, pleitearam uma educação

como direito e como bem público e social. “Contudo, o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas que não sejam circunstanciadas apenas ao saber fazer – limite do conceito de competências utilizado na BNCC Formação de Professores” (CURADO SILVA; CRUZ, 2021, p. 96).

Nessa orientação, Molina (2012) faz uma alusão importante aos aspectos positivos oriundos da formação por área e as possibilidades concretas das articulações na condução multidisciplinar das atividades:

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, promovem-se também outras estratégias para produção, socialização e usos do conhecimento científico por meio do trabalho coletivo e articulado dos educadores. Apesar das inúmeras dificuldades e incertezas que a formação por área de conhecimento provoca nos docentes da LEdoC, que se desafiam, de fato, a promover uma formação interdisciplinar, uma significativa mudança positiva que essa licenciatura produz é que sua prática exige e promove o trabalho coletivo dos educadores. Conceber e executar a formação por área de conhecimento, pensando a interdisciplinaridade como exigência da própria materialidade, da complexidade dos problemas da realidade que se quer compreender e explicar exige, fundamentalmente, o trabalho coletivo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 595).

As falas dos docentes apontam elementos da formação por área e a articulação com as diversas disciplinas no processo formativo e nas ações desenvolvidas no campo, na universidade, na comunidade e nas estruturas antagônicas engendradas nesse processo.

Um processo em constante construção (CASTRO, docente da LEdoC).  
A interdisciplinaridade é algo que ainda precisa avançar muito na LEdoC pois ainda são tímidas as iniciativas dialógicas entre os professores de áreas distintas (MONTEIRO, discente da LEdoC).  
Existe uma projeção significativa para essa formação de forma crítica emancipadora. A gestão dos saberes acontece dentro do espaço da sala de aula e por vezes nos processos formativos no tempo comunidade (RIBEIRO, docente da LEdoC).

As discussões que permeiam o debate relacionado à fragmentação dos conteúdos não é recente, pelo contrário, fizeram parte de diversos períodos históricos e de diversas construções teóricas em torno do tema, que referenciaram projetos educacionais, modelos educativos e de formação profissional, direcionaram a elaboração de diretrizes, decretos e legislação específica para a educação.

Os desenhos dessa trajetória foram delineados no decorrer da história, não podendo ser considerado como uma novidade no debate, muito menos um critério não tendencioso. Em

concordância com essa diretiva, é Santomé quem afirma que uma disciplina pode ser entendida como “uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão” (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

A direção pedagógica das LEdoCs tem suas intencionalidades e suas raízes formativas voltadas para uma matriz omnilateral que vê a educação não apenas como uma relação de ensino-aprendizagem, mas que entende a educação como um processo humano ampliado.

É nesse contexto que está a organização curricular por área do conhecimento, que tem neste curso como desafio principal a habilitação para a docência por área, mas também a organização do estudo para além das aulas, e as aulas para além de um ensino apenas transmissivo, mas que não descuidem da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que ajudem na compreensão da realidade que precisamos transformar. Nesse âmbito, o desafio pedagógico de que as aulas do curso possam pela sua forma provocar a reflexão sobre didáticas, métodos de ensino consideradas as distinções dos tempos da formação e etapas da educação escolar, incluindo o desafio de pensar em aulas que possam ser exposições ou produções teóricas exigidas pelas diferentes dimensões do processo formativo e/ou pelas diferentes atividades-processo que integram o currículo do curso. E no mesmo contexto de debate pedagógico está o desenvolvimento da pesquisa como estratégia pedagógica de integração curricular e como experiência específica de apropriação e produção de conhecimento, trabalhada de forma articulada com as atividades de inserção nas escolas e comunidades e com as práticas pedagógicas que integram o currículo do curso (CALDART, 2011, p. 6).

Dentro do diálogo da fragmentação histórica e intencional, é importante evidenciar os aspectos fundamentados no Capítulo 3 desta tese, onde se apresentou o debate do sistema de complexos que vem das experiências da Pedagogia Socialista, que foram formatadas em momento histórico distinto, mas contrapõem o projeto dominante alicerçado no ideal positivista da ciência, colocando em formato de disciplinas os saberes ou conhecimentos a serem produzidos para atender a uma demanda do modo de produção.

Os complexos de estudo integram a formulação para a organização curricular da escola na experiência do início da Revolução Russa (década de 1920, com destaque para o trabalho da equipe de Pistrak e Shulgin). Esta retomada dialoga com as pesquisas do Prof. Luiz Carlos de Freitas sobre este período de formulação da pedagogia socialista, especialmente com as ideias desenvolvidas no capítulo introdutório à obra de Pistrak e sua equipe *A escola-comuna*, São Paulo, Expressão Popular, 2009, e no texto. “A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção” (CALDART 2011, p. 11).

A fragmentação dos conteúdos é utilizada estrategicamente para ocultar as contradições imperantes numa sociedade de classes, que podem ser percebidas historicamente

pelos processos de produção, a exemplo do conhecimento voltado para o desenvolvimento de material bélico e de diversas tecnologias durante as guerras. Se fizermos uma analogia para as contradições presentes no campo atualmente, podemos citar as bases científicas para a produção do maquinário, de agrotóxicos e insumos químicos para atender à demanda do agronegócio e poucos investimentos em estudos e pesquisas comprometidos com um projeto de campo direcionado à matriz produtiva agroecológica e à segurança alimentar.

Nessa direção, o sistema de complexos possibilita pensar as LEdoCs de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, numa visão de totalidade a partir da realidade concreta do par dialético campo/cidade interconectado com a produção e a manutenção da vida em sociedade.

A formação por área vislumbrada para as LEdoCs sintetiza as lutas forjadas no terreno das resistências contra um modelo disciplinar categorizado e representa possibilidades de integração dos saberes, por meio do diálogo entre áreas para possíveis alterações na realidade concreta. Entretanto, essa direção ainda é um processo em construção e representa um grande desvio em sua estruturação, haja vista que os projetos em disputa, sobretudo no momento atual de avanço na ablação de direitos e direcionamentos para o desmonte das políticas públicas educacionais.

[..] a centralidade do projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) não está/não deve estar na questão da docência por área do conhecimento: ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existente sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais camponeses. Deslocada deste centro a questão da docência por área tende a ser absolutizada, exatamente pela novidade e os desafios de sua implementação, e desloca a atenção e o trabalho educativo dos aspectos centrais onde esta discussão específica faz sentido, pelo menos desde as finalidades formativas que entendemos devem orientar esse curso (MOLINA; SÁ, 2011. p. 39).

Concordo que a formação por área, a interdisciplinariedade, a autogestão e a Alternância, são elementos fundamentais na formação do educador popular. Na LEdoC/UFG – *Campus* Cidade de Goiás, a formação para a gestão dos processos comunitários acontece nos diferentes tempos formativos da Alternância. No TU existem componentes curriculares que preveem esta formação, assim como no TC são previstos e desenvolvidos processos formativos em diferentes espaços das comunidades que deem conta dessa formação (CARDOSO, docente da LEdoC).

Na contraposição aos diálogos supramencionados, a fala docente diferencia-se parcialmente do debate realizado por (MOLINA; SÁ, 2011) referendando a importância da formação por área nos espaços de TU e TC. Apesar disso, convergem ao situar as amplas

dimensões requeridas para a formação de um educador popular, bem como ao indicar as condições elementares para a gestão dos processos comunitários, da autogestão e dos tempos formativos por Alternância, como partes de um processo basilar para as mudanças significativas pleiteadas na estruturação das LEdoCs no Brasil, principalmente quando dimensionada de forma ampliada nos processos de formação em Alternância.

Diante disso, é possível perceber que a Formação em Alternância avança e contribui nas ações concretas que os estudantes desenvolvem não apenas nos tempos formativos em TU e TC, pois a realidade concreta é um espaço de aprendizagem que não se esgota, e reduzir a dinâmica da vida a espaços de formação institucionais pode gerar equívocos no que concerne à compreensão de uma formação humana. A interlocução dos saberes pode gerar novas possibilidades impossíveis de serem mensuradas, uma vez que para cada ação uma nova reação concreta é apresentada pelos sujeitos a partir de suas necessidades e interesses. A universidade formata uma estrutura, os sujeitos apresentam suas demandas e as relações sociais determinam os caminhos a partir das experiências compartilhadas. “Há relatos de estudantes que começam a olhar e agir em suas comunidades de forma mais ativa e crítica” (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Entre a poesis e a teoria, Aristóteles estabeleceu a práxis. Posteriormente, em outra conjuntura histórica, Marx parte da ideia que é necessário tomar consciência da nossa condição de classe trabalhadora, pois, teoricamente, para ele só existem duas classes “burguesia e proletariado”. Nesse sentido, é a partir dessa consciência da classe, “do lugar que ocupo” como sujeito coletivo na sociedade, que “eu posso agir” para mudar as estruturas sociais que criam essa diferenciação de classe.

O processo formativo dos estudantes procura ser estruturado dentro do conceito de práxis, o que por sua vez, não compreende a teoria e prática como aspectos duais. Assim, existe uma intencionalidade do curso em organizar os processos formativos na relação entre teoria e prática como elementos presentes nos tempos formativos da Alternância. De modo especial no Tempo Comunidade há uma preocupação em trabalhar a realidade concreta das comunidades com vistas a sua transformação, dialogando com a concepção de teoria e prática apoiada na práxis. O que, portanto, prevê que os processos formativos sejam colocados no constante movimento de reflexão e ação. (CARDOSO, docente da LEdoC).

Essa ação humana para transformar a realidade existente Marx denomina de práxis. Para o pensador, práxis é a união dialética da teoria e da prática. A partir de uma construção ideária, a teoria leva a uma ação com vistas à transformação da sociedade. Nesse sentido, Marx coloca o sujeito como agente transformador de sua própria história, pois é a ação que

leva à transformação da realidade, e essa ação consciente no plano teleológico é muito mais que a prática, é muito mais que o fazer, é um fazer consciente em que a ação dos sujeitos transforma o meio onde vivem. Práxis, para Marx, é a ação transformadora da realidade e só existe na prática pensada, que é uma prática que transforma a realidade existente.

Então, na projeção capitalista de desenvolvimento social seria materialmente impossível se estabelecer a práxis? Segundo Marx, a práxis só poderá ser instituída em sua plenitude quando for dizimado o modo de produção vigente. Assim, ela poderia ocorrer no âmbito da poesia, como se dissessemos: “vi a realidade concreta, abstraí teleologicamente, estruturei a ação e fiz”.

A práxis é uma categoria teórica que inclui todas as objetivações humanas, materiais e ideais, em sua complexidade e diversidade; que envolve o trabalho como objetivação fundante, mas o transcende, revelando o humano como ser criativo e autoprodutivo, “produto e criação da sua autoatividade” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 44).

A partir da reflexão introdutória sobre práxis, é salutar pontuar que a Educação do Campo e seus elementos constitutivos aparecem na contramão de um sistema hegemônico e promovem suas ações de forma a impetrar caminhos possíveis. A materialidade dessas ações pensadas a partir dos conhecimentos produzidos é forjada positivamente como artífice de uma nova história construída pelos sujeitos camponeses, pelos movimentos sociais e por instituições diversas, partícipes desse processo de luta e resistência,

A percepção crítica dos alunos é notadamente percebida pelos docentes a partir da projeção teórica que os mesmos aplicam na prática. Em sentido singular o conteúdo das disciplinas favorecem algumas mudanças no cotidiano dos alunos, como possibilidades de plantio na visão agroecológica, o que altera positivamente a dinâmica dos estudantes no seu cotidiano. As disciplinas de química contribuem muito nessa dinâmica, o entendimento teórico produz mudanças estruturais na prática cotidiana dos espaços ocupados pelos alunos. Comprovado nos trabalhos de conclusão de curso (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Não tem como discutir os saberes acadêmicos descolados dos saberes populares que os discentes possuem. Ao tratar uma determinada categoria teórica os fazeres e experiências cotidianas e de vida sempre comparecem. Lembro que ao discutir a questão da posse da terra, compareceu o seguinte: “nós não temos o título da terra, a terra ainda não é nossa de fato. Precisamos lutar por isso”. Penso que essa e outras discussões refletem em suas vidas (CARDOSO, docente da LEdoC).

É no terreno das contradições que se estabelecem relações concretas nessa sociedade de classes, contudo existem movimentos contra-hegemônicos que contribuem para mudanças sociais significativas. É nessa direção que a resignificação acontece, pois resignificar alude

a um processo anterior que já tem uma significação e uma história. Quando se fala da Educação do Campo e seus princípios, também se fala de construções históricas, de vidas, de lutas que foram escritas com tintas de sangue e suor, pois a produção e permanência da vida no campo exige resistência.

O curso deve ampliar a interlocução entre as disciplinas de forma orgânica e não individualista de planos e programas de disciplinas isoladas, isso ajudaria na formação dos estudantes que recairia numa maior ressignificação dos espaços (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Falar de estruturas constitutivas das LEdoCs no Brasil é dizer que essa formatação tem nome e sobrenome, que as estruturas educativas, mesmo que de forma ínfima, foram ressignificadas. Quando nos depara com essas falas docentes, são perceptíveis os projetos em disputa, mas também é indubitável a referência à ressignificação que esse projeto educativo trouxe para o espaço da universidade, dos espaços de vivência e convivência dos sujeitos nas comunidades de origem dos estudantes e dá resposta e materialidade para os sujeitos do campo que pleitearam uma educação transformadora.

Temos no interior do curso, educandas e educandos com experiências de vida riquíssimas. É uma via de mão dupla, aprendemos muito com eles. A alternância é realizada no sentido de contribuir para que esses sujeitos possam ter outro olhar a respeito das suas vidas, do trabalho, de ser e estar no mundo, no fortalecimento da agroecologia em seus cotidianos. Nas discussões que temos feito, o retorno que eles trazem é que o aprendizado no curso têm contribuído para eles repensarem as suas vivências, seja no trabalho, na comunidade e na relação com a Escola do Campo (CARDOSO, docente da LEdoC).

A cidade de Goiás foi palco de lutas camponesas desde sua fundação e hoje faz parte de um território onde está o maior conglomerado de assentamentos do estado. A vinda da LEdoC é uma conquista para esses sujeitos. Se as condições materiais atuais atrapalham o desenvolvimento das ações pensadas para o curso, é mister entender que fazem parte do desmonte das políticas públicas perpetradas pelo sistema capitalista.

Trata-se, portanto, de um movimento de ruptura do paradigma predominante no ensino e na pesquisa, que considera a realidade como exemplo ilustrativo da ciência; no caso da formação do educador do campo, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Todo o trabalho centra-se no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve ser intencionalizado para que os estudantes desenvolvam a capacidade de elaboração própria e de prosseguir nos estudos de modo autodidata (MOLINA; SÁ, 2011, p. 43).

Sem uma análise conjuntural articulada com a materialidade que os docentes apresentam ao desenvolver suas atividades em tempos e espaços distintos que concatenam as trocas de saberes nos processos formativos e na produção de conhecimento, é impossível vislumbrar as mudanças que foram efetivadas e as estruturas que foram ressignificadas.

Na alternância do curso são construídos instrumentos pedagógicos específicos para a realidade da formação de professores do campo na UFG. Compreendo que a adoção destes instrumentos como o Caderno de Realidade, o Plano de Estudos, o Seminário de Socialização, entre outros fortalecem e dinamizam o diálogo de saberes no processo formativo. Neste contexto, tanto discentes como docentes constroem saberes novos pautados na práxis. Acredito que a presença do diálogo de saberes na formação docente pode contribuir de modo significativo para a reconstrução da prática pedagógica dos professores formadores em ambos os tempos formativos (TU e TC). De modo especial nos componentes curriculares em que sou responsável, procuro além dos instrumentos pedagógicos do curso (Caderno de Realidade, o Plano de Estudos, o Seminário de Socialização), trazer de outras formas os diferentes saberes em diálogo com o conhecimento científico. Isto tem contribuído para a reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas e sobre o processo de construção do conhecimento (CASTRO, docente da LEdoC).

Assim, ao analisar as falas, observamos que os episódios relatados demonstram a construção coletiva e a ressignificação dos espaços. Isso pode ser verificado pelos elementos que os docentes consideram importantes na produção dos saberes, seja pelos instrumentos educativos consolidados, pelas atividades desenvolvidas no campo, nas cidades, nas comunidades tradicionais, na universidade, na articulação e na sintonia com os movimentos sociais, no retorno discente ou mesmo na totalidade das ações concretas apresentadas.

As particularidades do momento histórico causado pela pandemia de Covid-19 trouxeram várias reflexões para a humanidade e instigaram um olhar diferenciado no âmbito das mazelas sociais oriundas desse taciturno tempo histórico. Nunca se discutiu tanto sobre a produção do conhecimento e o desenvolvimento da ciência para a manutenção da vida. As irreparáveis perdas humanas soaram forte sobre o viés da grande produção capitalista, que também teve que ser reestruturada. Pela primeira vez na história da humanidade, o mundo de fato parou, mas não parou pelas lutas, pelas mobilizações sociais, parou pelo medo do desconhecido, incógnita para a maioria da sociedade mundial inepta quanto a uma possível disseminação do vírus mortal.

No Brasil, nesse período, houve mudanças na política educacional, a BNCC e a BN Formação foram instituídas por decretos, mudando a forma e a estrutura da formação. Diante do cenário, o texto foi demudado, não acatando indicações das instâncias representativas da

educação brasileira. Nessa direção, Curado Silva e Cruz vão assinalar que esses documentos deveriam ser referenciados em outra perspectiva: “perspectiva de formação também referenciada na unidade de princípios de uma Base Comum Nacional que tem como referência o trabalho coletivo, a autonomia e a emancipação”. A seguir, descrevem em quais elementos constitutivos isso se dá:

[...] nos elementos constitutivos da Base Comum Nacional elaborada pela ANFOPE e na política educacional para a formação de professores, expressa no Parecer CNE/CP nº 22/2019 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (CURADO SILVA; CRUZ, 2021, p. 91-92).

Diante do exposto, é salutar retomar neste espaço diminuto o debate que fundamentou a análise deste estudo, sobre a condição estrutural que alicerçou a escola capitalista como ambiente de desenvolvimento e reafirmação do modelo hegemônico de produção. É necessário entender como os processos educativos são estabelecidos na dinâmica para a produção do lucro e não para formação humana, que integre saberes e alicerce condições materiais para a produção e a manutenção da vida, como almejado pelo movimento autogestionário que pensa a vida em sociedade numa nova forma produtiva de bens e valores humanos fundamentais.

Viana (2021) ao referenciar a intensificação da alienação durante a pandemia de Covid-19, vai asseverar que, intencionalmente, para atender às demandas do modo de produção capitalista, é imperativo o aperfeiçoamento e qualificação profissional para operar “máquinas e técnicas mais complexas”, para produção em menor tempo, gerando maior lucro. Para isso, também é necessária uma consciência alienada alicerçada por ideias legitimadoras, tudo possibilitado pela complexa divisão social do trabalho na sociedade capitalista e também concretizado na universidade. Distante de ser o *locus* de abolição da alienação, a universidade é, ela mesma, a reprodução dessa alienação.

A partir de agosto de 2020 a UFG determinou o retorno às atividades formativas no contexto da Pandemia. Desde então a LEdoC optou por retornar as atividades do TU e TC de forma remota. As atividades do TU estão sendo desenvolvidas em encontros síncronos e assíncronos utilizando diferentes plataformas (google meet, SIGAA, google classroom, whatsapp, entre outros). No TC os discentes estão sendo orientados também remotamente, de modo que não foram retomadas as idas dos orientadores às comunidades em que residem os estudantes. Atividades como diagnóstico da

comunidade e estágios, por exemplo são desenvolvidas tentando se adequar à realidade de cada comunidade e seguindo os protocolos de segurança (CARDOSO, docente da LEdoC).

A pandemia possibilitou mudanças estruturais no modelo educativo. Pelas impossibilidades concretas do desenvolvimento tradicional de aulas presenciais, o modelo remoto foi instituído e os componentes curriculares, o calendário acadêmico, os dias letivos, os conteúdos e toda a organização burocrática da universidade foram modificados, atendendo a normas sanitárias improvisadas, até mesmo pela própria condição material causada pela pandemia.

Certo é que nunca foi tão difícil para mim como professor lecionar no sistema remoto, percebemos que os estudantes não estavam absorvendo conhecimento, como precisava, eles sentiram a falta do professor ao seu lado, por mais que as redes sociais nos fazem estar perto, mas o corpo a corpo faz muita diferença, hoje dá para perceber que a educação é algo que nunca poderá ser mecanizada ou algo do tipo, por mais que trazemos conhecimento aos estudantes, percebi que chegou o final do ano, muitos deixaram atividades sem fazer, outros fizeram parte das atividades e alguns não fizeram nada, tivemos que nos desdobrar pois precisávamos fechar as notas, pois esses alunos tinham que ter nota, fizemos vários tipos de estratégia de ensino focando o momento atípico que passamos (FERRAZ, discente da LEdoC).

Na contramão das instruções normativas e burocráticas da política educacional ou do espaço físico da universidade, as lutas da classe trabalhadora resistem com as possibilidades criadas como resistência pelos povos do campo e com o esforço coletivo para mudar as estruturas capitalistas excludentes. Como dissemos anteriormente neste trabalho: “a universidade é uma parte integrada e integrante de uma sociedade”. Não dá para separar a ciência da vida, mas existem formas de inserção intelectual pelos saberes compartilhados, a depender da forma como compreendem e ressignificam os espaços ocupados, pois a condição de criação de toda esfera organizativa da sociedade é feita por seres humanos com seu poder teleológico que os diferenciam dos outros animais.

A relação entre capitalismo e pandemia é complexa e envolve dois elementos fundamentais. O primeiro elemento é a produção capitalista de pandemias. O segundo elemento é o combate à pandemia no capitalismo. Derivado disso, temos um terceiro elemento, que são as consequências das pandemias na sociedade capitalista. Isso pode ser abordado de forma abstrata, num plano mais teórico, ou pode ser abordado no plano concreto do capitalismo contemporâneo (VIANA, 2019, p. 1).

De acordo com Viana (2019), o capitalismo produz pandemia. Se nos reportarmos a história das grandes navegações, os sujeitos viajantes “descobridores” levavam além de novidades de um mundo distante, doenças inexistentes para populações de territórios “descobertos”, uma pausa para a relação de descobridores e descobertos, irônica e trágica,

essa é a relação que se conta nos livros de história brasileira, ilustrada pelos descobridores e salvadores da pátria que na verdade foi uma relação de dominação, invasão e exploração.

Do mesmo modo, essa ilusão falaciosa do modo de produção traveste de magia e glória seus processos alienantes de dominação social pela sua ideologia imperante. Assim, falar de pandemia e suas consequências requer apreender alguns elementos de análise, ficando evidente nesse contexto de mundialização do capital, do acesso das novas formas de trabalho, que a facilidade de circulação de um vírus é maior, na proporção em que diminuem as distâncias, em que é facilitado o acesso entre estados, regiões, países e continentes e se criam maiores condições de disseminação de vírus e doenças.

No capitalismo, o combate à uma pandemia ocorre fundamentalmente através do aparato estatal e, secundariamente, através dos serviços de saúde (estatais e privados) e de iniciativas privadas, incluindo o capital farmacêutico, instituições de pesquisa, entre outras. Porém, o Estado não pode priorizar o combate à pandemia, pois está vinculado a outros interesses, pois ele expressa os interesses da classe capitalista. Esse combate só se torna prioridade quando ele aparece como ameaça ao capitalismo, seja no plano meramente econômico, seja no plano das reações populares diante do caos que pode se instalar. E isso é mais grave no atual estágio do capitalismo, comandado pelo regime de acumulação integral, no qual o estado é neoliberal e desestruturou sua coordenação da economia, reduzindo o intervencionismo estatal, privatizando empresas estatais, etc. Assim, o Estado capitalista tem uma capacidade limitada para enfrentar pandemias com alta transmissibilidade e disseminação (VIANA, 2019, p. 3).

Ao fazer referência à crise econômica e social gerada pela pandemia, percebemos uma palavra muito difundida nos veículos de comunicação: “reinventar”, palavra justificada como elemento primordial da produção e do lucro, ou da sobrevivência e possibilidades criadoras. A crise sanitária gerada pela pandemia provocou mudanças no âmbito das políticas públicas, gerando inclusive medidas sociais urgentes. Na educação, não foi diferente, pois não está deslocada dos processos humanos e das relações que se estabelecem.

No contexto da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, a pandemia afetou drasticamente a rotina e os planos de vida dos sujeitos, inclusive os processos de vivência e convivência partilhados nos tempos formativos TU e TC, Para além desses elementos, como bem apontam os discentes, suas comunidades de origem, assentamentos e escolas do campo foram muito prejudicados também.

Ao responderem à pergunta sobre o desenvolvimento dos tempos formativos desenvolvidos durante a pandemia, os discentes apontam diversas situações concretas

relativas às suas inquietações, decepções, aceitações e possibilidades de resistência. Nesse misto de sentimentos entre o novo e o inesperado momento histórico, que marca toda uma geração e traz à baila um novo significado para a humanidade, os discentes descrevem o desenvolvimento dos tempos formativos (TU e TC) no invólucro do desenvolvimento da Alternância no curso.

TU tem acontecido de modo virtual por meio de atividades síncronas ( seminários, debates , discussões, etc...) e assíncronas ( leituras, pesquisas, atividades no SIGAA-questionário, etc...), onde os professores buscam a melhor forma de ministrar suas aulas teóricas e fazer com que os estudantes tenham um aprendizado significativo (COSTA, discente da LEdoC).

As atividades ocorreram normalmente, exceto pelo contato físico que não se teve, as aulas são transmitidas on-line por aparelhos eletrônicos e o tempo comunidade são relatos vivenciados no campo com a comunidade e o dia a dia (LIRA, discente da LEdoC).

As condições econômicas não nos foram favoráveis na pandemia, nos assentamentos temos dificuldades de acesso não só por causa da internet, mas também por equipamentos como computadores e celulares mais novos para baixar os aplicativos que a escola e a universidade usam para as aulas, mas quando a dinâmica muda, as ações também mudam, estamos aprendendo muito com tudo isso. (FERRAZ discente da LEdoC).

As relações humanas mudaram com a pandemia e vão deixar marcas, as estruturas do capital reformulam suas dinâmicas e vão dando forma e materialidade a novas estratégias. Nessa dinamicidade, a luta no campo também tem demonstrado sua materialidade nas mudanças apresentadas. A realidade concreta dos sujeitos que compõem a LEdoC - Goiás, os saberes compartilhados e produzidos modificaram a percepção em relação à própria realidade apresentada, pois são experiências humanas de pessoas concretas fazendo suas mediações possíveis dentro dos objetivos e finalidades.

A pandemia trouxe inúmeras consequências sociais e econômicas devastadoras para a população mundial impossíveis mensurar em sua totalidade, mas a classe menos abastada sofreu mais em termos de acesso a recursos oriundos de políticas públicas e a tecnologias digitais, o que também pode ser verificado neste estudo a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Em consonância com o pensamento de Caldart (2020), quando existe a crítica e a percepção nesse terreno de disputas impetradas pela lógica capitalista, observa-se que, quanto mais os sujeitos se dão conta daquilo que lhes falta para avançar nas práticas necessárias e quando as finalidades se tornam mais amplas, as exigências formativas se aprofundam e se ampliam. Ao contrário, quanto mais conservadores os propósitos, mais rasos

e unilaterais as exigências educativas e a concepção de educação se apresentam. Essa dinâmica de reconhecimento da realidade vivida contribui para alicerçar os parâmetros educativos e as inúmeras possibilidades formativas.

No tempo Universidade as aulas são à noite em sala virtual através do aplicativo Meet e assim são feitas as atividades passadas pelos professores e no tempo comunidade são pesquisas feitas pela nossa própria vivência e escrito às experiências vivenciadas tanto passado como presente (LIRA, discente da LEdoC).

Nessa direção, o Projeto Pedagógico como instrumento de ação política propicia condições para que os sujeitos compartilhem experiências diversas, e a partir de necessidades particulares que ocupam no mundo, de fato mudem suas estruturas. A formação pretendida para essa sociedade não é unilateral e rígida, mas uma formação integral, onnilateral e que abarca uma dimensão humana em sua completude, relacionando aspectos físicos, mentais e técnicos.

Tenho aprendido muita coisa na LEdoc e repassado para o assentamento, vejo hoje novas formas de ajudar minha comunidade, temos a oportunidade de estudar de forma diferente por que meu conhecimento é valorizado nas aulas e percebo muitas mudanças tanto na universidade, quanto na comunidade. A LEdoc trouxe uma nova possibilidade para nossas vidas, novas oportunidades (COSTA, discente da LEdoC).

Na relação das falas, os dados mostram que os discentes percebem a sua realidade com a produção do conhecimento na LEdoC, em articulação com outros espaços de suas vivências, e esses conhecimentos construídos em articulação com a realidade ressignificam a sua percepção da realidade. Infelizmente, a realidade apresentada indica as desigualdades e as péssimas condições materiais das famílias nos assentamentos no que se refere ao acesso às políticas públicas essenciais.

Escola vazia sem estudantes ,nem parece que é uma escola, o silêncio prevalece tudo fica diferente, apenas o barulho, das aves, dos porcos e das vacas , nada de gritos ou conversa de estudantes, que realidade triste é essa, não poderíamos deixar a escola abandonada, portanto a nossa caminhada mesmo na pandemia, tinha que acontecer em direção à escola, pois a cada dia acreditávamos que a qualquer momento surgiria uma vacina e todos retornaríamos, mas não foi assim, o tempo foi passando, pessoas morrendo , alunos dispersos ,outros evadidos (FERRAZ, discente da LEdoC).

A partir do debate da escola capitalista alienadora dos processos sociais, continuaremos as análises de modo a perfilar os elementos indispensáveis para apropriação de um conhecimento por parte, alienado pela própria dinâmica capitalista, por outro, pelas formas de resistências possíveis dentro desse elo constitutivo das relações contraditórias da existência. Se existem dicotomias, paradigmas, bases epistemológicas, visões distintas sobre ser e estar no mundo, estruturas concretas de gestão e dominação, esferas de poder, violência, solidariedade, humanidade e guerras é porque existe o homem, é porque existe vida.

O estudo da alienação e a alienação do estudo são duas realidades da sociedade capitalista. Surgem por causa da alienação do trabalho que existe na relação entre a classe burguesa e o proletariado e outras classes exploradas. O estudo da alienação foi alterado profundamente por Karl Marx ao ressignificar a alienação como manifestação concreta das relações de trabalho, existindo em diferentes sociedades de classes e que na sociedade capitalista expressa o poder de controle e apropriação do processo de trabalho por parte do capital. A partir daí a alienação como relação social capitalista se generaliza para outras esferas da vida social para além das relações de trabalho. Por conseguinte, ela também se alastrou para o conjunto das instituições de educação, afetando profundamente os estudantes (SILVA; ANJOS, 2021, p. 1).

Separar a existência das construções materiais da produção é fragmentar o discurso e, sem sombra de dúvidas, é não reconhecer que a produção material da vida é que determina o modo de ser e estar no mundo. Enquanto sujeitos que constroem sua própria história, somos os responsáveis por todos os modos de vida existentes desde os tempos mais remotos da humanidade, pois quem definiu e define os modelos de vida subdivididos entre pobreza e riqueza é próprio homem, e essas construções humanizadoras ou desumanizadoras foram construídas historicamente.

Hoje eu estou aqui, na Escola Família Agrícola [de Goiás] passando por momento triste em saber que começou uma doença não conhecida por muitos, que tudo indica que trará o grande distanciamento entre os estudantes, mesmo diante de uma atividade muito educativa, a qual eu comecei na criação de um laboratório agroecológico, queria proporcionar grande conhecimento aos estudantes, preparando parte por parte dessa área de pesquisa sem saber em que dia voltaremos às aulas. Bom, o tempo passa e como passa, e os estudantes até hoje não retornaram, as plantas desenvolveram, cresceram, produziram, e momentos como este em que precisava de estar todos reunidos e não puderam estar, momentos de aulas práticas que não aconteceram (FERRAZ, discente da LEdoC).

Com sua inteligibilidade o ser humano cria teleologicamente as estruturas da sociedade, modifica a natureza e a sua própria natureza, como bem nos explicita Karl Marx em sua obra “O Capital”, e desconsiderar essas forças, naturalizando o que se vive em determinado tempo histórico pode ser arriscado. A todo o momento, o ser humano dá significado à sua existência, e tais significados são dialeticamente ressignificados – esse estado de ressignificação é próprio da construção humana, que cria e recria condições materiais para a manutenção da sua própria existência.

Os elementos universais e singulares que partem das particularidades, mediações e contradições nessa sociedade de classes perpassam as estruturas sociais existentes, as formas de sociabilidade interpelam as construções históricas e, nesse movimento cíclico da realidade estão a produção e manutenção da vida. Dentro dos parâmetros para constituição da vida em

sociedade estão os contratos sociais, os acordos coletivos, os modos de produção, a estruturação de leis, a economia, a cultura para uma “harmonia social “de convivência, sem retirar, é claro, desse debate os interesses individuais e coletivos de uma classe sobre a outra.

Nesse sentido, o ensino público brasileiro não estava preparado para sanar demandas sociais oriundas da desigualdade social presente no país. Vale lembrar que a internet e todo ramo das tecnologias digitais não são acessíveis para todas as classes sociais, pois tal acesso também é um fator de exclusão.

O ensino remoto utilizado atualmente foi prejudicial ao desenvolvimento das atividades formativas, com destaque para a falta de acesso as tecnologias digitais funcionais para desenvolvimento das atividades exigidas pela universidade. Outra dificuldade é a entrada pelo ENEM de estudantes de outros estados que terão dificuldades para retornar a cidade de Goiás para as aulas presenciais (MONTEIRO, discente da LEdoC).

A pandemia trouxe diversas mudanças significativas no cotidiano das famílias, devido à adoção do distanciamento, as escolas passaram a funcionar em método de Ensino Remoto, isso acarretou uma mudança no cotidiano escolar das famílias do assentamento Oziel, muitas famílias que não tinham ou tem computadores e acesso a internet em casa tiveram que se adaptar Por meio da internet móvel via celular com uso do WhatsApp. O acesso à internet é limitado o wi-fi é via rádio, as duas formas de acesso ainda são prejudicadas pois o sinal oscila. Para as famílias que moram em parcelas onde o acesso à energia é mais difícil fica impossível o acesso a internet. Algumas famílias possuem aparelhos celulares sem tecnologia avançada o que dá acesso apenas a ligações (COSTA, discente da LEdoC).

Na LEdoC UFG as mudanças repentinas foram sentidas concretamente pelos discentes e docentes, principalmente no período inicial da pandemia, porque as decisões institucionais se voltaram primeiramente para atender os protocolos sanitários de distanciamento social. Com isso, as aulas foram interrompidas e as incertezas quanto ao retorno fizeram uma reviravolta na dinâmica universitária.

A definição sobre o ensino remoto emergencial exigiu muito esforço coletivo para o desenvolvimento das atividades do curso, principalmente no que refere aos tempos formativos por Alternância e às mudanças no calendário acadêmico que também afetaram as formas de ingresso, acesso e permanência.

Durante o período pandêmico, a Universidade Federal de Goiás fez empréstimos de computadores para alguns estudantes que provaram não ter recursos para compra esses equipamentos e também para atender a uma demanda estabelecida para as atividades que seriam realizadas de forma remota. No interior da LEdoC, muitos estudantes não tinham

acesso à internet por condições econômicas desfavoráveis ou pelo não acesso devido nos locais em que residem e muitos assistiam às aulas utilizando aplicativos via celular.

Os professores do curso se articularam para desenvolver atividade de formação que também fossem motivadoras, o objetivo era dar um lugar de aprendizado e conforto para os estudantes sem perder a qualidade afinal a educação deve abarcar outras dimensões da vida (RIBEIRO, docente da LEdoC).

As mobilizações docentes se voltaram para qualificar a formação e não perder o caráter formativo do PPC e a interlocução entre as áreas e saberes produzidos na relação campo/comunidade/universidade. Nessa direção, em 2021, o curso estruturou, entre outras coisas, um documento nominado “Orientações para Elaboração do Caderno de Realidade – Tempo Comunidade”, por entender que existia uma necessidade concreta, uma vez que o Caderno de Realidade na LEdoC UFG é uma ferramenta importante para a interlocução comunidade/universidade.

A relação estabelecida entre os territórios dos estudantes trabalhadores e a universidade na produção do conhecimento se formou na articulação dos saberes experienciais com base nas necessidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a direção instituída para um novo projeto do campo busca conjecturar a escola com a vida estabelecendo os conteúdos científicos como ferramenta primordial para a apreensão crítica da realidade, movendo ações imprescindíveis para modificação dos espaços ocupados. Assim, estudantes trazem novas exigências pedagógicas e a necessidade de pensar a realidade local e conectar com os conhecimentos científicos.

É perceptível a mudança na universidade e nos território de origem dos estudantes. A articulação dos movimentos sociais e os saberes produzidos no campo demandaram de nós docentes aprimoramento epistemológico para contribuir na produção de conhecimentos a partir da troca de saberes. A diversidade das narrativas, das linguagens, das concepções estéticas modificaram positivamente a maneira de entender o campo, ao mesmo tempo em que temos relatos dos estudantes asseverando que as atividades e conteúdos teóricos mudaram o modo de pensar seus territórios, isso gerou ações concretas (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Percebo que a partir dos conhecimentos adquiridos na universidade estou mais atenta, vejo que posso dar dicas e ajudar minha comunidade, também percebo que os estudantes e suas experiências são ouvidas e às vezes também ensinamos, existe uma troca valiosa e tem dado certo (COSTA, discente da LEdoC).

A pesquisa apontou resultados importantes das mudanças ocorridas na universidade e nos territórios de origem dos estudantes, revelando que, com base nas necessidades apresentadas pelos sujeitos, mudanças foram produzidas de forma significativa na própria reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso, que atualmente está por apresentar sua terceira versão:

O novo PPC da LEdoC buscou atender as necessidades atuais do curso de acordo com a demanda dos estudantes, incluso a tais mudanças está o tempo formativo desenvolvido nas comunidades que passa a ser nos meses de julho janeiro, período em que os professores estão de férias (CARDOSO, docente da LEdoC).

A modificação do horário do curso ocorreu pela própria demanda dos estudantes, o curso era ofertado nos períodos matutino e vespertino, passando a ser ofertado no período noturno. (RIBEIRO, docente da LEdoC).

A universidade representou o acesso ao ensino superior para muitos estudantes oriundos do campo e da cidade. Logo, a LEdoC UFG - Goiás tem sido um alicerce para a formação de professores por meio da Residência Pedagógica, que oferece vagas e bolsas para estudantes do 5º ao 8º Período do curso. O curso também objetiva contribuir para a formação profissional e do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que oferece aos alunos da primeira metade do curso uma aproximação prática com o dia a dia da escola através do estágio em escolas públicas. Vale ressaltar que tais programas trazem em seus direcionamentos um perfil extensivista, ligando a universidade com a comunidade, e tais ações foram provocadas pela entrada dos estudantes no curso e pelas necessidades apresentadas por eles.

Em Goiás temos articulado com a secretaria de Educação e as escolas do campo a inserção dos alunos no estágio da licenciatura e da Residência pedagógica, já estamos em nosso 3º edital da PIBID e isso tem fortalecido os território de origem dos estudantes e a própria universidade (CARDOSO, docente da LEdoC).

No âmbito das suas atribuições públicas, muitas vezes a universidade sonega direitos, impelindo os sujeitos do campo às condições estruturais estabelecidas pelo modo de produção. Assim, ao não envolver a vida no campo e suas contradições de classe, tais diretivas burocráticas em muito impedem o acesso ao conhecimento científico e contribuem para que os sujeitos não tenham oportunidades concretas para poderem optar ou não pela permanência no campo. Na LEdoC UFG - Goiás não é diferente, mas a pesquisa nos revela que os processos de resistência, articulação e luta constante de docentes e discentes têm contribuído para uma mudança significativa a partir das demandas apresentadas.

Realizamos uma atividade no Assentamento Mosquito sobre a questão da água e manutenção das nascentes. A partir dessa atividade surgiram novas demandas apresentadas pelos assentados que geraram novas ações. Uma dessas ações foi a participação de um professor do curso de Direito em um encontro no Assentamento para esclarecer dúvidas referentes a questões jurídicas sobre a posse e uso da terra (RIBEIRO, docente da LEdoC).

Há um interesse das comunidades indígenas para a formação de professores em Ensino de Ciências. Destaca que há professores que atuam no campo, se interessam sobre a Educação do Campo, mas que não possuem notas relativas à avaliação do ENEM e dessa forma não poderiam participar do

processo seletivo da LEDOC. Além disso, ressalta a necessidade de um calendário específico considerando a natureza do perfil dos estudantes. (UFG, 2022).

As demandas vêm aumentando consideravelmente nesses anos de estruturação do curso no município de Goiás, muitas trazidas pelos estudantes em função das necessidades de suas comunidades de origem, outras advindo das instituições públicas de ensino, dos sindicatos, dos movimentos sociais e dos assentamentos da região, mas também aparecendo demandas espontâneas de discentes e docentes no intuito de ampliar o conhecimento produzido.

Os alunos indígenas na LEdoC, tem nos proporcionado muito aprendizado, a sua cultura, suas linguagens dentre outros fatores importantes e determinantes nos levaram a repensar a formação, o PPC, os instrumentos pedagógicos e todo processo das aulas, vale lembrar que a língua indígena é um fator limitante para os docentes pois ninguém no curso tem essa habilidade linguística, alguns estudantes indígenas falam português e fazem a tradução o que facilita a participação nas aulas (RIBEIRO, docente da LEdoC).

As ações promovidas nos territórios, a presença dos “corpos e pensamentos” que historicamente não frequentavam a universidade transforma o espaço e permite um diálogo com as várias matrizes de saberes populares. Isso, por sua vez também muda o lugar de origem dos estudantes da LEdoC e da própria universidade (FERRAZ, discente da LEdoC).

Pela realidade do campo, a universidade é tomada por novos saberes, novos conhecimentos que se adensam aos típicos conhecimentos dos componentes curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente tese de doutorado nos debruçamos sobre um problema deste tempo. Não nos limitamos a tratar do processo de implantação e consolidação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil – fenômeno que já ocorre há quinze anos. Considerando o histórico progresso e posterior a este período, tratamos justamente das consequências da LEdoC em seus principais autores.

Trata-se, de um lado, de estudantes que ingressam no curso oriundos de comunidades agrícolas e assentamentos onde muitos exercem sua atividade laboral como trabalhadores rurais. Ao adentrarem a esfera acadêmica, levam consigo sua cultura, seu ofício, sua história de vida, sua consciência política e sua atuação social para o interior de uma esfera distinta da qual provêm. Por sua vez, regressam também às suas comunidades levando elementos de cultura, possibilidades técnicas e de recursos que são difundidos a partir da universidade.

Por outro lado, trata-se de uma estrutura universitária calcada nos marcos das instituições escolares da educação formal no capitalismo, cujas marcas burocráticas, mercantis e competitivas fazem-se presentes. No interior dessa estrutura, reside o curso de Licenciatura em Educação do Campo, composto por uma política acadêmica, por um Projeto Político Pedagógico, por um currículo, um corpo docente, um histórico institucional e pelo corpo dos discentes. Vimos quem são os sujeitos que corporificam a estrutura da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás e quais os efeitos gerados nesse ambiente com a inserção dos discentes do curso, trabalhadores camponeses.

Objetivamos identificar a gênese e o desenvolvimento dos processos educativos estabelecidos no âmbito da LEdoC UFG e compreender como esses processos contribuem para qualificar e/ou transformar os espaços socioculturais das comunidades dos educandos trabalhadores a partir da troca de saberes.

Visando compreender as múltiplas formas de afetação entre tais partes, percorremos pelos três primeiros capítulos diversos debates que nos auxiliam nesse propósito. Os capítulos iniciais tanto sedimentaram parte das bases teóricas da presente tese, quanto serviram de alicerce para uma crítica à educação tal como existe na sociedade capitalista. Dessa crítica, depreende-se quão elevadas são as limitações impostas por essa formação social a todo processo educacional que almeje romper com o ciclo da reprodução do capital.

É no terceiro capítulo que iniciativas educativas elaboradas e desenvolvidas em oposição à sociedade burguesa são apresentadas, na esteira da retomada das principais

influências para a Educação do Campo. Assim, seja com os intentos de uma educação socialista na União Soviética da primeira metade do século XX, seja com a escola do MST que vem do final desse século ao século XXI, ou ainda com a pedagogia da alternância, que atravessa a história de diversas iniciativas neste cenário vemos as bases político-pedagógicas da Educação do Campo.

No entanto, é também no Capítulo 3 que se inicia um debate igualmente relevante, que alcança maior desenvoltura: uma história institucional e legislativa da Educação do Campo no Brasil. Tal história, cujas nuances remetem a diversas questões paralelas, como a formação rural brasileira, o percurso da educação no país e as características do estado de Goiás, serve como complemento processual à própria história das lutas camponesas pela educação campesina.

Finalmente, com o quarto capítulo, seguimos do plano teórico e histórico para adentrarmos o campo da prática, do específico e do concreto, calcado no contexto eleito na pesquisa: os sujeitos envolvidos no curso da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás, *Campus* Cidade de Goiás.

Sendo assim, com o presente trabalho trouxemos como contribuições uma avaliação da LEdoC da Universidade Federal de Goiás a partir da análise das representações de discentes e docentes do curso; uma retomada não apenas do histórico de lutas dos movimentos populares pela Educação do Campo, mas do percurso institucional que deu origem às políticas educacionais voltadas para o meio rural no Brasil; um diálogo profícuo entre literatura teórica e documentação legal no que se refere à constituição da Educação do Campo; uma articulação analítica entre observação participante e entrevistas semiestruturadas que pôde identificar percepções e posicionamentos de estudantes e educadores da LEdoC acerca do curso; agregar à literatura que aborda tanto do ponto de vista teórico e abstrato quanto concreto e situado a Educação do Campo no Brasil; entre diversos outros contributos.

Sem dúvidas, além de preencher certas lacunas existentes na temática, levantamos diversas questões que permanecerão em aberto. São aquelas que demandam um esforço sistemático de pesquisa e que poderão ser tematizadas por novos trabalhos acadêmicos que venham na esteira da literatura da Educação do Campo. Há, também neste caso, uma contribuição desta pesquisa, conquanto o saber acadêmico se desenvolva não apenas com as respostas que oferece, mas com as perguntas que levanta.

Dessa maneira, tanto no que se refere a futuros trabalhos acadêmicos quanto a ações institucionais relacionadas à Educação do Campo, esta tese sintetiza uma pesquisa que poderá vir a servir de base material relevante. Isso não apenas em relação a trabalhos acadêmicos

voltados à Licenciatura em Educação do Campo, ou mesmo à Universidade Federal de Goiás, mas a um conjunto inespecífico de cursos e instituições acadêmicas Brasil afora.

A pesquisa não se restringe a ações institucionais de elaboração de novos cursos relacionados às questões da Educação do Campo, uma vez que poderá ser tomada como fonte de reflexão para eventuais reformulações em cursos já implantados e estabelecidos, de acordo com a realidade viva e dinâmica, que é a vida dos discentes que compõem os cursos, trabalhadores do campo cuja existência remete à estrutura social do modo de produção capitalista.

Ao mobilizar pedagogia, história, direito, sociologia e outros saberes acadêmicos, bem como metodologias e técnicas de pesquisa que envolvem pesquisa de campo, como a observação participante, entrevista, análise de documentos, revisão bibliográfica, análise jurídico-legal e reflexão teórica, também encontra-se neste trabalho uma empreitada sistemática de abordar um caso de pesquisa concreto, considerando suas particularidades e determinações de caráter geral.

Portanto, a interdisciplinaridade esteve presente nesta tese não apenas como objeto de pesquisa – já que a pedagogia da alternância e a Licenciatura em Educação do Campo, como vimos, são defensoras da articulação das várias áreas do saber acadêmico e científico –, mas também como diretriz da abordagem adotada. Isso, no entanto, sem desconsiderar os saberes populares dos quais os discentes da LEdoC e interlocutores da pesquisa são expoentes, mas, ao contrário, tomando-os como lugar social de destaque a ser considerado com seriedade, tanto por pesquisadores quanto por docentes e gestores das iniciativas acadêmicas em que esses sujeitos se inserem.

Nesse momento vimos os efeitos que discentes trabalhadores do campo geram na universidade e, mais especificamente, no próprio curso ao qual estão vinculados, e também que efeitos a universidade e, mais apropriadamente, a LEdoC gera nas comunidades de pertencimento de seu corpo discente, educandos trabalhadores do meio rural.

Os estudantes trabalhadores trazem em suas experiências aspectos da sua cultura familiar e comunitária, do desenvolvimento de atividades laborais e de lazer no campo, com formas distintas e singulares que se tornam amplas e direcionam novos saberes, novos direitos, novas formas de sociabilidade dentro e fora das instituições burocráticas. São quilombolas, indígenas, amarelos, brancos, negros, das florestas, das águas, das comunidades ribeirinhas, de grandes ou pequenos centros urbanos, a nos mostrarem que qualquer espaço no planeta agrega a diversidade que se constrói na produção da vida.

Dessa forma, constatamos como tais efeitos ressignificam a vida desses sujeitos, os espaços de vivência e convivência, compartilhando seus saberes em interlocução com suas comunidades de origem e na inter-relação com os movimentos sociais. Nessa direção, apresentamos aqui uma síntese do que foi exposto no decorrer da tese: as potencialidades, os avanços e desafios da troca de saberes entre educandos e educadores da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás na particularidade dos seus processos educativos.

Como demonstramos nos Capítulos 3 e 4, as Licenciatura em Educação do Campo e, de modo específico, a LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás, são frutos de uma conquista histórica dos movimentos sociais do campo e expressam a materialidade de necessidades sociais e educacionais oriundas das populações camponesas, pequenos produtores rurais, populações ribeirinhas, acampados, assentados, etc. Elas são a institucionalização de necessidades educacionais e refletem políticas educacionais que rompem com o modelo de escola e formação tradicional.

Nessa direção, os achados da pesquisa sinalizam para a importância dessa experiência na cidade de Goiás – GO, especialmente pela trajetória política e social que o município representa na reforma agrária goiana e brasileira. São marcas históricas de grupos organizados no campo, atualmente situados em 24 assentamentos no município, que demandam respostas institucionais e políticas de permanência das população no campo, de estruturação de políticas sociais destinadas a esse segmento e, particularmente, de políticas educacionais.

Desse modo, a própria existência da LEdoC UFG – *Campus* Cidade de Goiás representa uma conquista histórica e demonstra um avanço nas estratégias contra-hegemônicas do modelo educacional vinculadas aos ditames do capital e seus interesses. No entanto, a pesquisa nos permite afirmar que a experiência da LEdoC transcende o espectro institucional. Os processos pedagógicos e as práticas desenvolvidas pelos sujeitos que a integram apontam para novos paradigmas e mudanças educacionais que alteram as realidades múltiplas desses sujeitos. Sobretudo as práticas docentes contribuem para o adensamento de novos saberes e novas dinâmicas educacionais que modificam os territórios de origem dos discentes, assim como a trajetória discente e sua vinculação marcada pelo luta política pela terra trazem novas necessidades e interações para a universidade, alterando-a significativamente.

No tocante à práxis pedagógica dos educadores e sua contribuição para os territórios do campo, podemos destacar com veemência: novos conhecimentos científicos adensados pelo conhecimento popular vêm contribuindo para a solução dos dilemas e dificuldades

enfrentados no e pelos povos do campo. Especialmente, vem incidindo nas condições objetivas e subjetivas de vínculo desses estudantes no campo, construindo a autonomia dos sujeitos e as possibilidades de projetos de vida e de trabalho no campo e para além dele.

Acrescem a esse avanço significativo, as atividades educacionais no campo e, especificamente, nos assentamentos. As atividades planejadas para o Tempo Comunidade vêm problematizando e construindo soluções a partir de demandas que integram a realidade do campo. Em outras palavras, a própria intervenção formativa e pedagógica se volta aos problemas emergentes da comunidade rural e os estudantes são estimulados a ampliar seu leque de conhecimentos, habilidades e competências para dar respostas educacionais a partir de temas geradores que integram vários projetos formativos das áreas específicas das ciências da natureza. Só a título de exemplificação, recentemente foi desenvolvido um tema gerador que possibilitou a construção de plantio no modelo agroecológico – com as áreas de Química, Agronomia, Filosofia e Serviço Social.

Ademais, evidencia-se a qualificação docente (pós-graduação na área de Educação do Campo e demais áreas), pesquisa, extensão, produção de Orientações “Caderno de Realidade”, mudanças institucionais, mudanças no PPC, mudanças no calendário acadêmico, atividades nos assentamentos, fortalecimento da relação universidade e comunidade, articulação com instituições públicas de educação (secretarias de educação e escolas do campo), novos processos formativos para os professores do campo (Residência Pedagógica e Bolsas PIBID), projetos de pesquisa e atividades de extensão para alicerçar as demandas do curso com base nos saberes discentes e comunitários, produção acadêmica e científica de discentes e docentes, engajamento docente com os movimentos sociais, projetos para produção de insumos agroecológicos, fortalecimento dos vínculos comunitários e demais dimensões formativas.

No que diz respeito aos discentes, é perceptível o quanto a sua inserção na universidade altera a lógica das políticas de acesso e permanência estudantil. Essa nova realidade impõe à gestão universitária pensar políticas, programas e serviços que contemplem as necessidades sociais e educacionais dos educandos, suas linguagens, identidades culturais, necessidades de alimentação, transporte, moradia, creche, apoio pedagógico e financeiro, e suporte educacional. Além disso, apontam para ações institucionais destinadas a políticas acadêmicas voltadas à população do campo, ou seja, que os programas acadêmicos direcionados a projetos de ensino, pesquisa, extensão, residências, estágios e projetos culturais estejam articulados à dinâmica dos territórios do campo.

É possível destacar que, pela militância, os estudantes modificam os espaços de gestão universitária, participam de centro acadêmico, são representantes nos conselhos e colegiados institucionalizados pela universidade, contribuem para a estruturação de serviços educacionais e sociais voltados para o acesso e permanência estudantil.

Os espaços são ressignificados a partir do momento em que os sujeitos compartilham seus saberes de forma intencional e que esses saberes se concatenam num movimento dialético que se inicia no campo das abstrações, mas criam sua materialidade no envolvimento e desenvolvimento de ações concretas – de início, podem parecer banais, mas, com o passar do tempo, se tornam perceptíveis. Muitos elementos imbricados nas relações sociais não são passíveis de mensuração, como uma soma numérica na matemática ou a fabricação de um objeto material, mas a percepção das mudanças oriundas dos processos envolvendo os saberes vão se delineando nas falas e nas novas ações promovidas pelos sujeitos.

Reportando a essa questão, explicitamos que as mudanças em torno do diálogo dos saberes não se deram de forma linear, rígida ou de fácil percepção por muitos sujeitos, mas ocorreram de forma lenta, gradual como em todo processo social. São percebidas nas falas dos sujeitos e na materialidade apresentada, pois elas não acontecem só de forma positiva nem de um dia para outro. Essas mudanças ocorrem quando as estruturas começam a mudar, quando o debate e as reflexões já se veem mais tensionados, quando as perguntas, as críticas e a não aceitação comparece, quando a burocracia institucional é questionada para dar lugar ao direito, quando os PPCs são mudados para atender a uma demanda em prol da melhoria das condições dos espaços, quando os saberes produzidos coletivamente são aplicáveis dentro e fora da universidade, quando o diálogo inicial é trocado pela fala coletiva. É nesse ponto que está a LEdoC UFG - Goiás hoje: mesmo com muita dificuldade em termos de estrutura e manutenção, encontra uma direção coletiva e uma condição diferente na sua continuidade. O espaço mudou, os sujeitos mudaram, a universidade com suas estruturas burocráticas já a abriga, mesmo a contragosto, num movimento de resistência, a transformação acontece nas comunidades de origem dos estudantes, na articulação com os movimentos sociais e com as instâncias públicas de direito, Novos rumos, novas lutas, novas memórias.

Em síntese, a tese defendida é que os processos educativos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás e, de modo particular, as trocas entre os saberes dos sujeitos camponeses e a práxis pedagógica dos educadores expressam um projeto contra-hegemônico de educação e demonstram processos que contribuem para qualificar e/ou

transformar os espaços socioculturais das comunidades de origem dos educandos trabalhadores e a dinâmica de transformação da universidade, a partir da troca de saberes.

Nesse sentido, chegamos finalmente à tese desse estudo, que se estabelece a partir da instituição da LEdoC e da interlocução dos saberes dos sujeitos partícipes do processo. As contradições, os projetos em disputa, as estruturas hegemônicas, os processos de luta e resistência e todas os elementos analisados contribuíram para as considerações em torno do objeto desta pesquisa: a ressignificação dos espaços a partir do diálogo dos saberes entre docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo do *Campus* Cidade de Goiás.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMIN, S. Uma crise estrutural. *In*: AMIN, S.; MASSIAH, G.; HUSSEIN, M. **A crise do imperialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: tempo escola/tempo comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 213-228.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A.; MACHADO, M. Z. V. Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 17 set. 2020.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. Memórias de Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2020.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 47-64.
- BENAKOUCHE, R. **Acumulação mundial e dependência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BERNARDO, J. **Capital, gestores, sindicato**. São Paulo: Vértice, 1987.
- BERTOLDO, M. E. L. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- BERTRAN, P. **Uma introdução à história econômica do Centro-Oeste do Brasil**. Brasília: CODEPLAN; Goiás: UCG, 1988.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí, SC: Ed. Unijuí, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Prefácio: sobre as artimanhas da razão imperialista. *In*: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 2/2002** – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2002. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. 2002a. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital\\_%2002\\_31082012.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%2002_31082012.pdf). Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 2 de fevereiro de 2005**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**. Brasília. SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasília, 2009a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009**. Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Brasília, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf).

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2010a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf#:~:text=DECRETO%20No%2D%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art..>

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, 2010b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Seleção nº 2/2012** – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 9 maio 2021.

CALDART, R. S. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. (Por uma educação no campo, 4).

CALDART, R. S. Escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan.jun. 2003.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. *In*: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138. (Caminhos para a transformação da escola, 3).

CALDART, R. S. (org.). **Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. (Caminhos para a transformação da escola, 4).

CALDART, R. S. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. *In*: MOLINA, M. C. *et al.* (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-76.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CARDOSO, E. C. F. **A formação de professores de ciências na Licenciatura em Educação do Campo: tecendo tramas na alternância**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, A. G. **Do rural ao campo: formação de professores para qual educação?** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

CEDU – Companhia Estadual de Desenvolvimento Urbano. Governo do Estado da Bahia. **A grande Salvador: posse e uso da terra**. Salvador, 1978.

- CERQUEIRA, M. C. A.; SANTOS, C. R. B. As escolas famílias agrícolas, a pedagogia da alternância e o caderno da realidade. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL e FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: CAMPO E CIDADE EM BUSCA DE CAMINHOS COMUNS*, 1., 1., Pelotas, RS. **Anais** [...]. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, 2012, p. 1-15. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Marcia%20Cristina%20de%20A.%20Cerqueira%20e%20C%C3%A9lia%20Regina%20B.%20dos%20Santos.pdf>.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1981.
- CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Teoria e educação no labirinto do capital*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, 2018.
- CURADO SILVA, K. A. P. C.; BARREIROS, D. Sentido e significado fazer currículo estrito sensível na formação de professores da educação básica. *In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRÍCULOS*, 10., 2012. Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2012. v. 1.
- CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Rev. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021.
- DALMAGRO, S. L. A escola no contexto da luta do MST. *In: MACHADO, I. F.; VENDRAMINI, C. R. (org.). Escola e movimento social: experiência em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELGADO, G. C. Especialização primária como limite ao desenvolvimento. **Desenvolvimento em Debate**, v. 1, n. 2, p. 111-125, jan./abr. 2010.
- DEMO, P. Desafios da universidade. *In: DEMO, P. Desafios modernos da educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EFAGO - Escola Família Agrícola de Goiás. **Projeto Político Pedagógico**. Cidade de Goiás, [s. d.].
- ESTABLET, R. A Escola. **Tempo brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 35, 1974.
- FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, n. 6, p. 24-34, 2012.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. *In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005.
- FERNANDES, F. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. 2. ed. São Paulo, Pioneira. 1976.
- FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

- FERNANDES, I. L. C. Educação do campo: a trajetória de um processo de mudanças para os povos do campo. **Revista Ed Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58- 69, 2012.
- FONEC. **Reunião Ampliada do Fonec**. Relatório Final. Brasília: Fonec, 2017.
- FRANK, A, G. **Acumulação dependente e subdesenvolvimento**: repensando a teoria da dependência. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do Iterra**, n. 15, 2010.
- FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Cedes – Unicamp. **Anais [...]**, Campinas, SP, 2011.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. (org.). **A Escola-Comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- FREITAS, L. C. O trabalho na escola. *In*: PISTRAK, M. M. (org.). **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 265-272.
- GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante? *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideais & Letras, 2006, p. 93-121.
- GIMONET, J-C. **Alternance et relations humaines**. Paris: Messonance: Unmfreo, 1983.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- GLIESSMAN, S. R. The framework for conversion. *In*: GLIESSMAN, S. R.; ROSEMEYER, M. (ed.). **The conversion to sustainable agriculture**: principles, processes, and practices. Boca Raton: Taylor and Francis Group, 2010. p. 3-14.
- GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola: 1994.
- GOLOVATY, Ricardo V. A escola do trabalho de Moisey Pistrak (1918-1929): crítica da educação politécnica bolchevique. **Enfrentamento**, Goiânia, ano 12, n. 22, p. 79-97, 2017. Disponível em: <https://redelp.net/revistas/index.php/enf/article/view/1016>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- GÖRGEN, S. A. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Porto Alegre: Via Camponesa, 2004.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAZIANO NETO, F. **Questão agrária e ecologia: crítica da agricultura moderna**. São Paulo: Brasiliense, 1985
- GRAZIANO NETO, F. A (difícil) interpretação da realidade agrária. *In*: SCHMIDT, B. V. *et al.* **Os assentamentos de reforma agrária no Brasil**. Brasília: UnB, 1998.
- GUHUR, D.; SILVA, N. R. Agroecologia. *In*: DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2021. p. 59-73.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MICHELOTTI, F. Formação em alternância. *In*: DIAS, A. P. *et al.* (Orgs). **Dicionário de agroecologia e educação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 429-437.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HORKHEIMER, M. The end of reason. **Studies in Philosophy and Social Science**, New York, v. 9, 1941.
- IAMAMOTO, M. **Serviço social em tempo de capital fetiche**. São Paulo: Cortez, 2014.
- IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informações sobre os municípios brasileiros**. 2010. Disponível em: [http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 23 maio. 2019.
- ILLICH, I. **Sociedade desescolarizada**. Porto Alegre: Deriva, 2007.
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, (s. d.). Disponível em: <http://www.incra.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2020.
- JACOBY, R. **O Fim da utopia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- KAGEYAMA, A. *et al.* O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais. *In*: DELGADO, G. C. *et al.* (org.). **Agricultura e políticas públicas**. Brasília: IPEA, 1990. p. 113- 223.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. (Coleção Por Uma educação do Campo, 4), 2002.
- KORSCH, K. **Karl Marx**. Lisboa: Antígona, 2018.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão popular, 2017.
- KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 5-75.
- JESUS, J. N. A geografia da educação no espaço rural: debates e proposições. *In*: JESUS, J. N.; SANTOS, G. C. (org.). **Geografia e sujeitos do Cerrado: análises e reflexões**. Goiânia: Kelps, 2015.

- JESUS, S. M. S. A. de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 63-74.
- JESUS, S. M. S. A.; JESUS, C. A. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.) **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Col. Caminhos da Educação do Campo).
- JESUS, S. M. S. A.; LACKS, S.; ARAÚJO, M. G. B. Problemas de pesquisa na pós-graduação: questões colocadas a partir da epistemologia histórico-dialética. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 291-308.
- LAPASSADE, G. **Grupos, organizaciones y instituciones**. La transformacion de la burocracia. Barcelona: Gedisa, 1999.
- LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- LIMA, F. B. G. Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MAIA, L. A burocracia escolar. **Revista Enfrentamento**, Goiânia, ano 7, n. 12, 2022.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MARICATO, E. T. M. **Enfrentando desafios**. Tese de Livre-Docência. São Paulo: FAUUSP, 1997.
- MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. *In*: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983a.
- MARX, K. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Lisboa: Editorial Avante!, 1983b.
- MARX, K. **El capital**. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. Versão para ebooks. Rocket Edition, 1999.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I (O processo de produção do capital). São Paulo: Boitempo, 2013.

- MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- MARX, K.; ENGELS, F. Escritos de juventud. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras fundamentais**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Economica, 1987.
- MARX, K.; ENGELS, F. A história dos homens. *In*: FERNANDES, F. (org.). **Marx/Engels: história**. São Paulo: Ática, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família** ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MERTON, R. K. Estrutura burocrática e personalidade. *In*: CAMPOS, E. (org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MICHELS, R. **Sociologia dos partidos políticos**. Brasília: UnB, 1982.
- MOLINA, M. C. **A contribuição do Proneza na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- MOLINA, M. C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In*: SOUZA, J. V. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.
- MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MOLINA, M. C. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994562>. Acesso em: 17 set. 2020.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. et al. (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012a. p. 326-333.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 468-474.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação em alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidos na UnB e na UFMG: articulando universidade, campo e escola numa perspectiva socioterritorial. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. 1-30, 2021.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-25, 2020.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MOTTA, F. C. P. **O que é burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. *In*: ITERRA. **Caderno de Educação nº 13 – Dossiê MST Escola**. Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005a.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Textos do Boletim da Educação nº 8. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. *In*: ITERRA. **Caderno de Educação nº 13 – Dossiê MST Escola**. Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005b.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NETTO, P. J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, M. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, F. **A economia da dependência imperfeita**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

PALUDO, C. Educação popular. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1995.

QUARESMA, J., *et al.* Divulgação do governo eletrônico e inclusão digital: uma relação necessária. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 2007, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Intercom Nordeste, 2007.

QUEIROZ, D. T. *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007.

- RAMOS, P. (org.). **Dimensões do agronegócio brasileiro: políticas, instituições e perspectivas**. Brasília: MDA, 2007.
- RIBEIRO, M. Trabalho-educação no movimento operário e no movimento camponês: unidade na diversidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009.
- RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- RIBEIRO, M. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./dez., 2011.
- RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**. v. 18, supl. 2, p. 48-54, 2009.
- RUMMERT, S. M. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009, p. 29-44.
- SABOURIN, E. **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, M. **A urbanização desigual**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SANTOS, M. **Manual de geografia urbana**. São Paulo: HUCITEC, 1981.
- SANTOS, S. P. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHLESENER, A. H. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- SHULGIN, V. N. V. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2012.
- SILVA, R. V.; ANJOS, D. M. Estudo alienado. In: SANTOS, J. I.; CONCEIÇÃO, M. V. C. *et al* (org.). **Educação em perspectiva: análises contemporâneas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.
- SOUZA, K. T. A. F. **Educação do campo e emancipação humana: contribuições do ProJovem Campo – Saberes da Terra (Edição 2008) em Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- TARDIN, J. M.; TRAVASSOS, R. Educação popular em agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al*. (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: EPSJV, 2021. p. 375-383.
- TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>. Acesso em: 12 maio 2021.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. *In*: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.
- THOMPSON, E. P. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- TIRIBA, L. **Economia popular e cultura do trabalho**: pedagogia(s) da produção associada. Ijuí, SC: Unijuí, 2001.
- TIRIBA, L. Educação popular e pedagogia da produção associada. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan.-abr. 2007.
- TIRIBA, L. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 69-94, jan.-jun. 2008.
- TIRIBA, L.; FISCHER, M. C. B. De olho no conhecimento “encarnado” sobre trabalho associado e autogestão. *In*: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009. p. 173-188.
- TONÁ, N.; GUHUR, D. O diálogo de saberes, na promoção da agroecologia na base dos movimentos sociais populares. **Rev. Bras. de Agroecologia**, v. 4, n. 2, p. 3322-3325, 2009.
- TONET, I. Educação numa encruzilhada. **Revista de Estudos da Educação**, Maceió, Ano 11, n. 19, 2003, p. 33-53.
- TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- TRAGTENBERG, M. **Educação e burocracia**. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.
- TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 1, n. 7, 27, 2017.
- UFG. Universidade Federal de Goiás. **Resolução CEPEC 1122**. Regulamento Geral dos Cursos de Graduação. Goiânia: Gráfica UFG, 2012.
- UFG – Universidade Federal de Goiás. Curso de Graduação em Educação do Campo. **Projeto Pedagógico**. Cidade de Goiás, 2013. [Não publicado].
- UFG – Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Educação do Campo – *Campus* Cidade Goiás. **Projeto Político Pedagógico**. Cidade de Goiás, 2014.
- UFG – Universidade Federal de Goiás. Curso de Licenciatura Educação do Campo. **Manual de orientação para o Tempo Comunidade**. Cidade de Goiás, 2015. [Não publicado].
- UFG – Universidade Federal de Goiás. Curso de Graduação em Educação do Campo: Ciências da Natureza Projeto Pedagógico. **Projeto Pedagógico**. Cidade de Goiás, 2017a. [Não publicado].
- UFG. Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político Pedagógico**. Cidade de Goiás, 2017b.
- UFG. Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Educação do Campo. **Regulamento de Estágio**. Cidade de Goiás, 2017c.
- UFG. Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Educação do Campo. **Orientações para a elaboração do Caderno de Realidade**. Cidade de Goiás, 2018.

- UFG – Universidade Federal de Goiás. LEdoC UFG - Campus de Goiás. **Ata de Reunião do Núcleo Docente Estruturante**. Cidade de Goiás, 2022.
- URBAN, S. P. **A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de resistência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8439>.
- VARELA, L. B. **Das sesmarias à propriedade moderna: um estudo de história do Direito Brasileiro**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.
- VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.
- VENDRAMINI, C. R.; TIRIBA, L. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPED, 2011.
- VENDRAMINI, C. R.; TIRIBA, L. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, n. 55, p. 54-72, mar. 2014.
- VIANA, N. Educação, sociedade e autogestão pedagógica. **Revista Urutágua**, Maringá, PR, v. 16, n. 16, 2008.
- VIANA, N. **O capitalismo na era da acumulação integral**. Aparecida: Ideias e Letras, 2009.
- VIANA, N. Educação física, competição e sociabilidade capitalista. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [s. l.], n. 16, 2011.
- VIANA, N. **A teoria das classes sociais em Karl Marx**. Florianópolis: Bookess, 2012.
- VIANA, N. **As esferas sociais**. A constituição capitalista da divisão do trabalho intelectual. Rio de Janeiro: Rizoma, 2015a.
- VIANA, N. Hegemonia e luta cultural. **Revista Sociologia em Rede**, [S. l.], v. 5, n. 5, 2015b.
- VIANA, N. **A Mercantilização das relações sociais: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas**. Rio de Janeiro: Ar Ed., 2016.
- VIANA, N. O significado histórico da classe burocrática. **Enfrentamento**, Goiânia, ano 13, n. 23, 2018.
- VIANA, N. Marxismo e escola. *In*: BODART, C. N. (org.). **Sociologia e educação: debates necessários**. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2019.
- VYGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. 1930. Disponível em: [http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade\\_vigotski.pdf](http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade_vigotski.pdf).
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista da USP**, São Paulo, n. 65, 2005.
- WRIGHT MILLS, C. **Poder e política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para aplicação da entrevista via *on-line***



**Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Doutoranda:** Patricia Basilio Teles Stabile

**Orientadora:** Mônica Castagna Molina

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO ON-LINE**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é **PATRICIA BASILIO TELES STABILE**, sou a pesquisadora responsável pela coleta de dados, sou docente do Curso de Serviço Social da UFG Regional Goiás e atualmente faço Doutorado em Educação na Universidade de Brasília na **Linha de Pesquisa EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO (EAEC)** e sou orientanda da **Professora Doutora Mônica Castagna Molina**.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de nenhuma forma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Patricia Basilio Teles Stabile: (62) 98239-5577 email: [patriciaestabile@hotmail.com](mailto:patriciaestabile@hotmail.com); [patriciaestabile@ufg.br](mailto:patriciaestabile@ufg.br). Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, e sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, no telefone: (62) 3269-8338 ou no endereço: 1ª Avenida S/Nº Setor Leste Universitário, Unidade de Pesquisa Clínica, 2º andar. Horário de funcionamento é de segunda-feira a sexta-feira, das 07 horas às 17 horas. Goiânia, Goiás. E-Mail: [cephcufg@yahoo.com.br](mailto:cephcufg@yahoo.com.br). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

**INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA**

**TÍTULO: “A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS SUJEITOS CAMPONESES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NA UNIVERSIDADE”.**

O intuito dessa pesquisa é coletar dados para a tese de Doutorado em Educação da UnB - Universidade de Brasília. Esse estudo tem como **objetivo principal** Identificar a gênese e o desenvolvimento dos processos educativos estabelecidos no âmbito da LEdoC/UFG e compreender como esses processos contribuem para qualificar e/outransformar os espaços socioculturais das comunidades dos educandos trabalhadores oriundos da Região do Rio Vermelho a partir da troca de saberes. Os objetivos Específicos são: Analisar os processos educativos desenvolvidos pela LEdoC UFG, no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade,

buscando compreender como se materializam na execução do Projeto Político Pedagógico do Curso; Analisar como são organizados os processos da Pedagogia da Alternância na formação de educadores e se esses processos dialogam com as experiências do trabalho desenvolvido pelos educandos trabalhadores que estão no curso; Analisar se as experiências e os saberes acumulados dos educandos trabalhadores no Tempo Comunidade nos diferentes territórios nas quais estão inseridos, são incorporados nas abordagens pedagógicas da LEdoC/UFG nos Tempos Universidade subsequentes ao Tempo Comunidade. Averiguar se há uma ressignificação na dinâmica desenvolvida nas disciplinas a partir da realidade social apresentada pelos discentes da LEdoC UFG, no território do Vale do Rio Vermelho a partir da inserção destes educandos nos processos formativos do curso. A coleta de dados será realizada por intermédio de entrevista semiestruturada ( contará com um roteiro de perguntas abertas). Em atenção as medidas de distanciamento social propostas pelas autoridades sanitárias para evitar a propagação do COVID-19, a participação neste estudo por meio eletrônico, via plataforma digital Google Forms atende esta recomendação. Você ao aceitar participar da pesquisa deverá:

1. acessar as perguntas após marcar “aceito participar”
2. responder as perguntas on-line.
3. responder as perguntas no momento e local de sua preferência. O tempo de duração desta atividade é de aproximadamente 40 minutos.
4. responder as perguntas e apertar a tecla enviar, pois, o sistema não permite responder por etapas ou seja, fechar o programa e retomar em outro momento.

A qualquer momento do processo da pesquisa você poderá sanar dúvidas com a pesquisadora pelos emails ou pelo contato telefônico supramencionado no TCLE.

#### **DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:**

A RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 cita no item “V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Diante do item supracitado da resolução, sabemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Assim, nesta pesquisa, os riscos podem estar relacionados ao incômodo, cansaço em responder às perguntas, bem como o constrangimento ao expor suas opiniões e ideias pessoais. Para minimizar qualquer incômodo, cansaço ou constrangimento, é assegurado a você, o direito de recusar responder questões que considerar constrangedoras.

Dessa forma, caso aceite ser sujeito da pesquisa os riscos serão amparados legalmente e o sujeito pode responder apenas as questões que julgar pertinentes, pois não existe a obrigatoriedade em responder aos itens da pesquisa. Em relação aos benefícios a pesquisa, é relevante a sua participação, haja vista a possibilidade real de a partir das falas e da teoria estudada averiguar relações formativas estabelecidas no âmbito da Educação do Campo experienciadas pelos sujeitos que constroem diuturnamente a história do espaço que ocupam, assim, o intuito é contribuir no desenvolvimento institucional, comunitário e com o desenvolvimento e o processo formativo do espaço pesquisado. Os sujeitos da pesquisa contribuem para o desenvolvimento da ciência.

#### **GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:**

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Nome e Assinatura da pesquisadora

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ RG/ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo :

“A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS SUJEITOS CAMPONESES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NA UNIVERSIDADE”.

Como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Patricia Basilio Teles Stabile sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome e Assinatura sujeito:

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para aplicação da entrevista presencial



**Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Orientanda: Patricia Basilio Teles Stabile**  
**Orientadora: Dra. Mônica Castagna Molina**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PRESENCIAL

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é **PATRICIA BASILIO TELES STABILE**, sou a pesquisadora responsável pela coleta de dados, sou docente do Curso de Serviço Social da UFG Regional Goiás e atualmente faço Doutorado em Educação na Universidade de Brasília na **Linha de Pesquisa EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO (EAEC)** e sou orientanda da **Professora Doutora Mônica Castagna Molina**.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de nenhuma forma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Patricia Basilio Teles Stabile: (62) 98239-5577 email: [patriciaestabile@hotmail.com](mailto:patriciaestabile@hotmail.com); [patriciaestabile@ufg.br](mailto:patriciaestabile@ufg.br). Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, no telefone: (62) 3269-8338 ou no endereço: 1ª Avenida S/Nº Setor Leste Universitário, Unidade de Pesquisa Clínica, 2º andar. Horário de funcionamento é de segunda-feira a sexta-feira, das 07 horas às 17 horas. Goiânia, Goiás. E-Mail: [cephcufg@yahoo.com.br](mailto:cephcufg@yahoo.com.br). O Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

## **INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA**

**TÍTULO: “A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS SUJEITOS CAMPONESES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NA UNIVERSIDADE”.**

O intuito dessa pesquisa é coletar dados para a tese de Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Esse estudo tem como objetivo principal: Identificar a gênese e o desenvolvimento dos processos educativos estabelecidos no âmbito da LEdoC/UFG e compreender como esses processos contribuem para qualificar e/ou transformar os espaços socioculturais das comunidades dos educandos trabalhadores oriundos da Região do Rio Vermelho a partir da troca de saberes. Os objetivos Específicos são: Analisar os processos educativos desenvolvidos pela LEdoC UFG, no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, buscando compreender como se materializam na execução do Projeto Político Pedagógico do Curso; Analisar como são organizados os processos da Pedagogia da Alternância na formação de educadores e se esses processos dialogam com as experiências do trabalho desenvolvido pelos educandos trabalhadores que estão no curso; Analisar se as experiências e os saberes acumulados dos educandos trabalhadores no Tempo Comunidade nos diferentes territórios nas quais estão inseridos, são incorporados nas abordagens pedagógicas da LEdoC/UFG nos Tempos Universidade subsequentes ao Tempo Comunidade. Averiguar se há uma ressignificação na dinâmica desenvolvida nas disciplinas a partir da realidade social apresentada pelos discentes da LEdoC UFG, no território do Vale do Rio Vermelho a partir da inserção destes educandos nos processos formativos do curso. A coleta de dados será realizada por intermédio de entrevista semiestruturada ( contará com um roteiro de perguntas abertas ).

### **DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:**

A RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 cita no item “V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Diante do item supracitado da resolução sabemos que toda

pesquisa com seres humanos envolve riscos. Assim, nesta pesquisa, os riscos podem estar relacionados ao incômodo, cansaço em responder às perguntas, bem como o constrangimento ao expor suas opiniões e ideias pessoais. Para minimizar qualquer incômodo/cansaço/ constrangimento, é assegurado a você, o direito de recusar responder questões que considerar constrangedoras se assim você o desejar. Dessa forma, caso aceite ser sujeito da pesquisa os riscos serão amparados legalmente e o sujeito pode responder apenas as questões que julgar pertinente, pois não existe a obrigatoriedade em responder a todos os itens da pesquisa. Em relação aos benefícios a pesquisadora julga relevante a sua participação, haja vista a possibilidade real de a partir das falas e da teoria estudada averiguar relações formativas estabelecidas no âmbito da Educação do Campo experienciadas pelos sujeitos que constroem diuturnamente a história do espaço que ocupam, assim o intuito é contribuir com o desenvolvimento e o processo formativo do espaço pesquisado. Os sujeitos da pesquisa contribuem para o desenvolvimento da ciência.

#### **GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA**

**E GARANTIA DE SIGILO:** Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a você.

#### **CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Nome e Assinatura da pesquisadora

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ RG/ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS SUJEITOS CAMPONESES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NA UNIVERSIDADE”.

Como sujeito fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Patricia Basilio Teles Stabile sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome e Assinatura do sujeito:

**APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada com os discentes da LEdoC UFG-Goiás**



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Doutoranda: Patricia Basilio Teles Stabile**  
**Orientadora: Dra. Mônica Castagna Molina**

**TÍTULO: “A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS SUJEITOS CAMPONESES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES NA UNIVERSIDADE”.**

**Roteiro da entrevista semi-estruturada com os Discentes da LEdoC UFG- Goiás.**

**Discentes da Educação do Campo**

**Identificação:** \_\_\_\_\_

**Data de realização:** \_\_\_\_\_

**Horário:** \_\_\_\_\_ **Local:** \_\_\_\_\_

1 – Como foi sua trajetória de vida até a escolha pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo?

2 - Existem diversos projetos em disputa no invólucro da Educação do Campo em qual desses projetos você enxerga a LEdoC UFG/Goiás- GO ?

3 - Os princípios formativos da LEdoC UFG/GO são importantes e repercutem na formação de processos educativos comunitários ? Como você enxerga essa dinâmica? Onde e como ela se materializa?

4 - Como se dá a Alternância na LEdoC UFG Regional Goiás e em que medida essa pratica contribui nos espaços de vivencia no seu território de origem a partir da interlocução com a universidade.

5- Há alguma ressignificação das práticas que os estudantes desenvolvem no processo da Alternância?

6 - Como a LEdoC tem desenvolvido o Tempos Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) no momento atual com a Pandemia do covid19? Comente suas percepções

**APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semi-estrurada com os Docentes da LEdoC UFG- Goiás.**



**Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade UnB Planaltina – FUP  
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e  
Desenvolvimento Rural PPG-Mader**

**Doutoranda:** Patricia Basilio Teles Stabile

**Orientadora:** Dra. Mônica Castagna Molina

**Título: “A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: ENTRE OS SABERES DOS  
SUJEITOS CAMPONESES E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES  
NA UNIVERSIDADE”.**

**Roteiro da entrevista semi-estrurada com os Docentes da LEdoC UFG- Goiás.  
Discentes da Educação do Campo**

**Identificação:** \_\_\_\_\_

**Data de  
realização:** \_\_\_\_\_

**Horário:** \_\_\_\_\_ **Local:** \_\_\_\_\_

- 1) Qual sua área de formação? e quais disciplinas ministra no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Regional Goiás ?
- 2) Existem diversos projetos em disputa no invólucro da Educação do Campo, em qual desses projetos você enxerga a LEdoC UFG/Goiás- GO ?
- 3) Quais são os critérios para seleção dos estudantes? Sujeitos que estão trabalhando? Como os critérios foram definidos no processo de estruturação do curso?

4) Os princípios formativos da LEdoC UFG/GO são importantes e repercutem na formação de processos educativos comunitários ? Como você enxerga essa dinâmica? Onde e como ela se materializa?

5 - A formação por área, a interdisciplinaridade, a autogestão e a Alternância, tudo isso seria elemento importante na formação de um educador popular que consegue fazer avançar os trabalhos da comunidade? E como se dá a gestão /habilitação para processos comunitários?

6) Há alguma resignificação das práticas que os estudantes desenvolvem no processo da Alternância? Em que medida os docentes da LEdoC UFG, conseguem promover o dialogo dos saberes e como esses diálogos dos saberes resignificam a pratica desses educadores no tempo universidade e como, se ocorrer esse diálogo, isso ajuda esses [estudantes] trabalhadores a olhar de outro lugar o seu próprio trabalho ?

7) Como a LEdoC/UFG Regional Goiás tem estruturado suas atividades no momento atual com a Pandemia do covid19 e as novas diretrizes para a Educação do Campo ?