

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ANNA IZABEL COSTA BARBOSA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NA LICENCIATURA EM EDUCACAO DO CAMPO/UNB:
do projeto às emergências e tramas do caminhar**

Brasília

2012

ANNA IZABEL COSTA BARBOSA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NA LICENCIATURA EM EDUCACAO DO CAMPO/UnB:
do projeto às emergências e tramas do caminhar**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, área de concentração Educação Ambiental e Ecologia Humana, linha de pesquisa Educação do Campo.

Orientadora: Lais Mourão Sá

Brasília

2012

BARBOSA, Anna Izabel Costa.

A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar

Brasília, 2012.

351 p.

Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

1. Educação do Campo, Formação de Professores, Organização do Trabalho Pedagógico I. Universidade de Brasília. FE.

II. Título.

ANNA IZABEL COSTA BARBOSA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
NA LICENCIATURA EM EDUCACAO DO CAMPO/UnB:
do projeto às emergências e tramas do caminhar**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, área de concentração Educação Ambiental e Ecologia Humana, linha de pesquisa Educação do Campo.

Aprovado em 17 de maio de 2012 por:

Profa. Dra. Lais Mourão Sá
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado
Universidade Estadual de Mato Grosso

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina
Universidade de Brasília

Prof. Dr. João Bastista Pereira de Queiroz
Universidade de Brasília

A minha mãe Ignez

*Agradeço a todos e todas que dispensaram a mim
cuidado, paciência e amor*

El derecho al delirio

¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar?

¿Qué tal si deliramos, por un ratito?

Vamos a clavar los ojos más allá de la infamia, para adivinar otro mundo posible:

el aire estará limpio de todo veneno que no venga de los miedos humanos y de las humanas pasiones;

en las calles, los automóviles serán aplastados por los perros;

la gente no será manejada por el automóvil, ni será programada por la computadora, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor;

el televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia, y será tratado como la plancha o el lavarropas;

la gente trabajará para vivir, en lugar de vivir para trabajar;

se incorporará a los códigos penales el delito de estupidez, que cometen quienes viven por tener o por ganar, en vez de vivir por vivir nomás, como canta el pájaro sin saber que canta y como juega el niño sin saber que juega;

en ningún país irán presos los muchachos que se nieguen a cumplir el servicio militar, sino los que quieran cumplirlo;

los economistas no llamarán nivel de vida al nivel de consumo, ni llamarán calidad de vida a la cantidad de cosas;

los cocineros no creerán que a las langostas les encanta que las hiervan vivas;

los historiadores no creerán que a los países les encanta ser invadidos;

los políticos no creerán que a los pobres les encanta comer promesas;

la solemnidad se dejará de creer que es una virtud, y nadie tomará en serio a nadie que no sea capaz de tomarse el pelo;

la muerte y el dinero perderán sus mágicos poderes, y ni por defunción ni por fortuna se convertirá el canalla en virtuoso caballero;

nadie será considerado héroe ni tonto por hacer lo que cree justo en lugar de hacer lo que más le conviene;

el mundo ya no estará en guerra contra los pobres, sino contra la pobreza, y la industria militar no tendrá más remedio que declararse en quiebra;

la comida no será una mercancía, ni la comunicación un negocio, porque la comida y la comunicación son derechos humanos;

nadie morirá de hambre, porque nadie morirá de indigestión;

los niños de la calle no serán tratados como si fueran basura, porque no habrá niños de la calle;

los niños ricos no serán tratados como si fueran dinero, porque no habrá niños ricos;
la educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla;
la policía no será la maldición de quienes no puedan comprarla;
la justicia y la libertad, hermanas siamesas condenadas a vivir separadas, volverán a juntarse, bien pegaditas, espalda contra espalda;
una mujer, negra, será presidenta de Brasil y otra mujer, negra, será presidenta de los Estados Unidos de América; una mujer india gobernará Guatemala y otra, Perú;
en Argentina, las locas de Plaza de Mayo serán un ejemplo de salud mental, porque ellas se negaron a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria;
la Santa Madre Iglesia corregirá las erratas de las tablas de Moisés, y el sexto mandamiento ordenará festejar el cuerpo;
la Iglesia también dictará otro mandamiento, que se le había olvidado a Dios: «Amarás a la naturaleza, de la que formas parte»;
serán reforestados los desiertos del mundo y los desiertos del alma;
los desesperados serán esperados y los perdidos serán encontrados, porque ellos son los que se desesperaron de tanto esperar y los que se perdieron de tanto buscar;
seremos compatriotas y contemporáneos de todos los que tengan voluntad de justicia y voluntad de belleza, hayan nacido donde hayan nacido y hayan vivido cuando hayan vivido, sin que importen ni un poquito las fronteras del mapa o del tiempo;
la perfección seguirá siendo el aburrido privilegio de los dioses;
pero en este mundo chambón y jodido, cada noche será vivida como si fuera la última y cada día como si fuera el primero.

Eduardo Galeano

RESUMO

Este trabalho trata da organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo, curso de graduação da Universidade de Brasília que tem como objetivo formar educadores para atuar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas de Educação Básica do e no campo. Parte do pressuposto de que o Curso pode atuar de modo contra-hegemônico para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo e, tendo como método a pesquisa-ação, realiza uma análise crítica da organização do trabalho pedagógico identificando inovações e submissões ao paradigma dominante na Universidade, em relação ao paradigma da Educação do Campo. As estratégias relatadas são analisadas como resistências quando se mantêm no paradigma dominante, ou como rupturas quando, orientadas pelos princípios e matrizes da Educação do Campo, tensionam o paradigma dominante, criam fissuras, contribuindo para a transição paradigmática. Rupturas e resistências são elementos contraditórios que apontam os desafios para que o Curso crie uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação de Professores, Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This paper deals with the organization of educational work in the Rural Education Program, undergraduate degree from the University of Brasilia, which aims to train teachers to serve on Elementary and Secondary Education in schools for basic education and schools located in rural areas. It assumes that the course can act in an anti-hegemonic manner to form working class intellectuals in the rural areas; with the action research method, it performs a critical analysis of the educational work organization and identifies innovations and submissions to the dominant paradigm in the academy, concerning to the paradigm of Rural Education. The strategies reported are analyzed as resistances when they remain in the dominant paradigm, or as ruptures when, guided by the principles and arrays of Rural Education, challenge the dominant paradigm, creating cracks that contribute to the paradigmatic shift. Ruptures and resistances are contradictory elements that point out challenges that enable the program to create the possibility of an education beyond the capital, founded on new principles, logic, values and meanings.

Keywords: Rural Education, Teacher Education, Educational Work Organization.

RÉSUMÉ

Ce document traite de l'organisation du travail éducatif dans le cours en Éducation en Milieu Rural, diplôme de premier cycle de l'Université de Brasilia, qui vise à former des enseignants pour servir sur l'éducation élémentaire et secondaire dans les écoles de l'éducation de base et dans les zones rurales. Il part de la présupposition que le cours peut agir d'une façon anti-hégémonique pour former des intellectuels de la classe ouvrière de la campagne, avec la méthode de recherche-action, il effectue une analyse critique de l'organisation du travail éducatif pour identifier les innovations et les soumissions au paradigme dominant dans l'université, en ce qui concerne le paradigme de l'éducation en milieu rural. Les stratégies sont analysées et rapportées comme résistances quand elles restent dans le paradigme dominant, ou ruptures quand, guidées par les principes et les matrices de l'éducation en milieu rural, tendent le paradigme dominant, en créant des fissures, ce qui contribue au changement de paradigme. Ruptures et résistances sont des éléments contradictoires qui mettent en évidence les défis pour créer dans le cours la possibilité de l'éducation au-delà du capital, fondée sur des nouveaux principes, nouvelle logique, valeurs et significations.

Mots-clés: éducation en milieu rural, la formation des enseignants, l'organisation du travail éducatif.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1 DESATANDO NÓS	37
1.1 Educação, Escola, Pedagogia	38
1.2 Crítica à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na escola capitalista	53
2 PRINCÍPIOS E MATRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	63
2.1 Pedagogia da Alternância	63
2.2 Pedagogia Socialista.....	76
2.3 Pedagogia do Oprimido	87
2.4 Educação do Campo.....	96
3 A LEDOC.....	110
3.1 Projeto Político Pedagógico	110
3.2 Os estudantes e o processo seletivo	115
3.3 Os territórios: compreensão preliminar	122
3.4 Os Docentes	128
3.5 O Currículo.....	133
3.6 A Organização do Trabalho Pedagógico	138
3.6.1 Alternância da LEdoC	139
3.6.2 Organização do Tempo Escola (TE) em tempos educativos	144
3.6.3 Trabalho.....	146
3.6.4 Organicidade.....	148
3.6.5 Tempo Comunidade	151
4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: caminhada e aprendizados.....	155

4.1 Tempo Comunidade.....	155
4.2 Tempo Escola	190
4.3 Tempo Escola e Tempo Comunidade.....	222
4.4 Instrumentos	246
5 RUPTURAS E RESISTÊNCIAS	248
5.1 Na práxis docente	249
5.2 No currículo.....	255
5.3 Na organicidade	260
5.4 Na alternância	263
5.5 Condições Institucionais.....	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	276
APÊNDICE	282

INTRODUÇÃO

Quem olha de onde

*Ainda que o gesto me doa,
não encolho a mão: avanço
levando um ramo de sol.
Mesmo enrolada de pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai comigo
é fogo:
está sempre acesa.*
Thiago de Mello

Um trabalho que se constrói a partir do compromisso da pesquisadora com seu objeto de pesquisa, em que a união entre sujeito e objeto é, a todo instante, perseguida, em que a subjetividade da pesquisadora se coloca não só na análise, mas nos fatos relatados, me faz supor que preciso começar esclarecendo quem é a pesquisadora, de onde eu olho para a Licenciatura em Educação do Campo.

Nasci e cresci em Brasília. E o que isso significa? Qual a relação com meu modo de viver o mundo? O que tem a ver com meu jeito de ser gente, mulher, mãe, educadora?

“Brasília não tem filhos!”, era o que eu ouvia durante minha adolescência. Sem filhos, sem raízes, sem história, sem sotaque... Será? Ser brasiliense não indicava nada; nossas referências eram as origens de nossos pais. Minha mãe é carioca. Meu pai mato-grossense-do-sul. Que mistura!

Sou filha de Brasília. Filha da cidade planejada, moderna, expressão do ideal modernista de racionalidade urbana, onde o planejamento tentou, e tenta, ocultar a desigualdade. Cresci no Plano Piloto, com seus espaços fragmentados em setores, espaços uniformes, funcionais, padronizados... Espaços disjuntos. Cidade que, sob a lógica da racionalidade instrumental, é destinada a um homem abstrato. Aprendi, então, a viver em um espaço linear,

numerado, organizado, de modo que as coisas jamais se misturem. E esta visão cartesiana compõe meu modo de pensar o mundo.

Fui alfabetizada em escola pública e depois fui para uma escola privada, católica, tradicional, de disciplina rígida. Toda a minha experiência escolar foi o retrato do que Paulo Freire denominou de Educação Bancária, o que me fez questioná-la. Não porque eu tivesse já uma visão crítica da educação, mas porque tinha dificuldade em atender ao que me exigiam: engolir, memorizar, aceitar, e, pior, deixar guardada curiosidade pelas coisas, pelo mundo. Fui uma “má” aluna!

Em 1990 me formei em Pedagogia, com habilitação em magistério de 2º grau, que me credenciava a lecionar em cursos de magistério. Um curso também fundado na tradição pedagógica. Ensinaaram-me a fazer planos de aula seguindo rigidamente um modelo, inflexível, centrado no professor, sem que a possibilidade da dialogicidade fosse sequer mencionada. Segui desconfiada do que me ensinaram...

E desconfiada do que durante toda a minha vida escolar foi me apresentado como verdade, como única possibilidade, procurava um caminho que não fosse aquele asfaltado, sinalizado, em que bastava seguir sem pensar.

E como “quem procura, acha”, diz o ditado popular, encontrei-me com o professor Sato, que dirigia um programa do governo local com o objetivo de desenvolver um processo de formação continuada dos servidores **do** público, com um enfoque na formação integral do ser humano, entendido como ser complexo que atua profissionalmente mobilizando diversos saberes. Neste sentido, o processo de formação era compreendido para além do desenvolvimento de conhecimentos técnicos, que eram, em geral, o foco dos cursos de treinamento da época.

Saí da estrada asfaltada e para ela não voltei mais.

Durante 10 anos me construí e reconstruí como pedagoga trabalhando com formação continuada de professores do sistema público de ensino, tanto do Distrito Federal como de Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Na vivência junto a esses professores preocupava-me entender o processo de construção de saberes que determina a prática pedagógica do professor, refletindo sobre a complexidade de tal processo, a maneira como o

formador interfere na construção dos saberes e como os professores se relacionam com os diversos espaços/tempos de formação continuada.

Há alguns anos os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ haviam proposto a Educação Ambiental como tema transversal e, em decorrência, vários projetos chegavam às escolas de todo o país. A curiosidade de menina queria se transformar em curiosidade da pesquisadora, mas incomodava-me o modo de fazer pesquisa em educação, principalmente, o distanciamento existente entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa.

Um novo encontro, agora com as professoras Leila Chalub e Lais Mourão, me apresentou a um novo caminho: reencontrei Paulo Freire, conheci Edgar Morin e René Barbier; aprendi a ver o cerrado com novos olhos. Desconfiei que houvesse uma relação entre a questão ambiental e a problemática da fragmentação dos saberes, que há muito me instigava. Fui tateando no escuro, procurando pistas, arriscando ideias.

Cheguei ao Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do CDS² com um projeto de pesquisa que pretendia buscar um olhar complexo sobre a Educação Ambiental em articulação com a formação continuada de professores. Esta busca significaria o desafio de superar os condicionamentos socioculturais que engendram a lógica do meu pensamento e que me leva a negligenciar e a recusar tudo o que não está de acordo com as crenças, convicções e verdades aprendidas no seio da cultura em que fui criada.

Mas, se há determinações sócio-noo-culturais que aprisionam o conhecimento, impondo-se para garantir verdades absolutas e certezas, é preciso considerar também as condições que mobilizam e libertam o conhecimento, que permitem a autonomia do pensamento; as brechas para buscar outras formas de entender as coisas, de libertar da prisão paradigmática as formas de pensar. Foi a este desafio que me lancei.

O mestrado significou o mergulho na questão ambiental e, por característica do CDS, que congrega estudantes de variadas formações, o contato formidável com diversos sujeitos e seus saberes inscritos em variadas áreas do conhecimento. Cursei disciplinas variadas, que percorriam diversos campos do saber: ciências naturais, economia, direito, gestão, turismo,

¹ Referenciais curriculares propostos pelo Governo Federal vigentes a partir de 1997.

² Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília

políticas públicas. A elaboração de trabalhos coletivos nos colocava frente ao desafio de dialogar com uma diversidade de sujeitos, saberes e experiências.

Conheci uma comunidade remanescente de quilombo do noroeste do Estado de Goiás, apaixonei-me e fiz daquele lugar meu lócus para a pesquisa de campo. Em 2006 desenvolvi na escola dessa comunidade um projeto de formação continuada para suas professoras, com o objetivo de, por meio de oficinas de Educação Ambiental, promover a religação dos saberes, para que a comunidade se fortalecesse como coletivo social e pudesse reconstruir sua história de vida e territorialidade.

Durante um ano estive mensalmente na comunidade. A experiência extrapolou os muros da escola e a proximidade com os sujeitos da comunidade, sua cultura, seus dilemas, enfim, com a vida daquele lugar, foi para mim formativa, transformadora. A religação que eu pretendia operou-se em mim. Reencontrei-me com a vida na roça que conheci na infância, com a ancestralidade que compõe uma neta de camponeses.

Em março de 2007 defendi, para uma banca composta pelas professoras Dras. Leila Chalub e Lais Mourão e pelo Prof. Dr. Miguel Arroyo, a dissertação intitulada “Tramando En-cantos do Forte: saberes e diálogos nos caminhos complexos da Educação Ambiental”.

Em seguida fui convidada pelas professoras Lais Mourão e Mônica Molina para compor a equipe do recém-criado Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural – CETEC, da Universidade de Brasília, e dedicar-me, entre outros, à realização da Licenciatura em Educação do Campo.

Desde abril de 2007 empenhei-me em viabilizar a Licenciatura, em um esforço contínuo de busca, na estrutura da UnB, das condições para tal, do processo seletivo ao registro dos candidatos aprovados, da coordenação geral à docência de disciplinas.

Atuar na Licenciatura em Educação do Campo significou mergulhar em um campo novo, que emergiu durante a realização do mestrado, e que me reaproxima do campo da educação e das teorias pedagógicas: a Educação do Campo.

A vivência na Educação do Campo, com os estudantes, nas comunidades, fortaleceu o enraizamento que por tantos anos ficou esquecido:

sou neta de camponês, filha de um homem que nasceu no campo e dali saiu para estudar. Passei os fins de semana da infância em uma casa de adobe, tomando banho de rio, comendo fruta no pé.

Trazendo na bagagem a formação como pedagoga, a experiência e a ancestralidade, e a ausência de vinculação com as lutas sociais, lancei-me a um novo desafio, do qual faz parte a realização do doutorado e a escrita desta tese.

“Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.”

(Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia)

A Licenciatura em Educação do Campo

O curso de Graduação de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é fruto de um movimento educativo que tem construído um novo paradigma de educação e de escola para os povos do campo, forjado pelos movimentos sociais que, nas tensões da luta por um novo projeto de campo e de país, conferem novos significados para a educação dos trabalhadores.

A Licenciatura em Educação do Campo insere-se na história de luta por uma política nacional de formação de educadores do campo e por condições de vida no campo³. No processo de reivindicação é realizado em 1998 a “I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”⁴ – CNEC, que inaugura uma nova referência para o debate da questão: a Educação do Campo, como contraponto ao silêncio do Estado e aos 500 anos de abandono da educação rural.

O termo “Educação do Campo”, “batizado” na I CNEC, é fruto da luta dos educadores e educadoras do campo pelo direito à educação. Refere-se à

³ Campo é compreendido como “lugar de vida, de cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos” (II CONFERÊNCIA, 2004), como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social e, portanto, vinculado a um novo projeto de desenvolvimento do país.

⁴ Promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB

educação como um direito dos povos que vivem do e no campo, que somente será garantido se articulado ao direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades.

Em 2004, a II CNEC aponta a falta de docentes com formação adequada como um dos maiores entraves para a ampliação da oferta da Educação do Campo, especialmente do Ensino Médio.

Em resposta à luta dos movimentos sociais do campo o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) com o objetivo de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior do país. O Programa volta-se especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.

Em 2007 o MEC por intermédio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade convida a Universidade de Brasília (UnB) para protagonizar, junto a outras quatro universidades federais, um projeto piloto de licenciatura em educação do campo. O curso, que se inicia em 2007 como projeto, é aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade de Brasília e torna-se um curso regular, ofertando 60 vagas anualmente.

No entanto, é importante salientar, a LEdoC não marca a entrada da Educação do Campo na universidade, que se inicia uma década antes quando professores de universidades brasileiras que vinham desenvolvendo atividades na área de educação nos projetos de assentamento da Reforma Agrária, os movimentos sociais do campo e parceiros realizam o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA (1997) e, na sequência de lutas pelo direito à educação dos povos do campo, conquistam a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998.

O PRONERA⁵ é criado com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária tendo como referência o desenvolvimento sustentável e utilizando metodologias específicas que respeitassem as especificidades do campo e seus sujeitos.

Portanto, o Procampo traz consigo os nove anos de experiências do PRONERA na realização de diversos processos formativos em parceria com universidades públicas, em cursos de Pedagogia da Terra, Licenciaturas, Direito, Agronomia, entre outros.

A LEdoC tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e como objetivo formar educadores do campo para atuarem na Educação Básica em escolas do campo. Pretende, simultaneamente, contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que sirva como referência para políticas de Educação do Campo.

Tal experiência é colocada em marcha em um novo *campus*, a Faculdade UnB Planaltina, criado no contexto de expansão da Universidade de Brasília, possibilitando à LEdoC reconhecimento e participação em sua construção.

O curso é assumido por uma pequena equipe docente, da qual faço parte, ampliada por uma diversidade de docentes-voluntários oriundos de vários departamentos da própria UnB e de outras universidades do país, além de estudantes de pós-graduação, que se lançaram ao desafio de receber os sujeitos do campo, historicamente excluídos da universidade pública em nosso país.

O desafio da Licenciatura em Educação do Campo não está apenas na especificidade de seus sujeitos, mas começa na própria materialidade de origem da Educação do Campo. A Educação do Campo não é uma proposta pedagógica para as escolas do campo e o desafio da Licenciatura, portanto, não está na organização do trabalho pedagógico em si.

⁵ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA é criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Inicialmente vinculado ao Gabinete do Ministro, em 2001 o Programa é incorporado ao INCRA.

A Educação do Campo, como afirma insistentemente Roseli Caldart, só pode ser compreendida na tríade campo - política pública - educação.

O debate do campo precede o da educação, ou seja, não se trata de discutir a educação em uma perspectiva apenas pedagógica. O campo é o primeiro elemento da tríade porque a Educação do Campo nasce da luta dos sujeitos do campo, “campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando” (CALDART, 2007, p. 3). Nasce destas contradições, da precariedade das condições de vida no campo, da luta por um projeto de campo em contraposição ao projeto capitalista de um campo sem gente.

A Especificidade da Educação do Campo é, portanto, o campo, seus sujeitos e seus processos formadores.

A Educação do Campo é negatividade, no sentido de luta e de negação das condições desumanas postas pela sociedade capitalista; mas é também positividade, pois sem se encerrar na denúncia empreende práticas concretas de educação, de políticas públicas, de produção; e é ainda superação, pois tem um projeto de construção de outra concepção de campo, de cidade, de sociedade, de educação e de escola em uma perspectiva de transformação social e de emancipação de homens e mulheres (CALDART, 2007). É uma utopia no sentido dado por Paulo Freire e Eduardo Galeano.

A Educação do Campo afirma uma determinada concepção de educação. Educação é compreendida no sentido da especificidade dos processos formativos dos sujeitos do campo, das matrizes que formam estes sujeitos, não se limitando a discussão pedagógica de uma escola para o campo, nem de aspectos didáticos e metodológicos, ao mesmo tempo em que significa a construção pelos sujeitos do campo de um novo desenho para as escolas do campo, que possa ter as matrizes formadoras dos sujeitos como espinha dorsal, que possa estar adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz.

Isso demarca uma concepção de educação em perspectiva socialista e emancipatória que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho: educar os sujeitos para um trabalho não alienado, para intervir nas

circunstâncias objetivas que produzem o humano. Não se trata da relação entre educação e trabalho da visão neoliberal, que subordina a educação às exigências de relações de trabalho de um determinado modelo de desenvolvimento social pautado pelos interesses do mercado capitalista, em cada momento histórico.

A materialidade de origem da Educação do Campo, a novidade epistemológica que representa, os sujeitos que traz para a Universidade, faz com que sua implementação não seja trivial, não seja apenas mais um curso que a UnB oferece. Mas por quê?

Porque a demanda dos movimentos sociais é pela construção de um conhecimento científico que contribua com a formulação de um novo projeto de sociedade, o que coloca em questão o paradigma de produção de conhecimento da universidade pública.

A universidade pública que, a serviço da ciência cartesiana, excluiu a vida, as lutas sociais, a produção da existência dos sujeitos, se vê diante da emergência de colocar em diálogo a ciência e a vida, o saber científico e o saber feito da experiência.

Trata-se de um processo de transição de paradigmas, em que está em jogo a mudança na correlação de forças. A presença dos movimentos sociais do campo no território acadêmico, fruto de seu processo de luta pelo direito à educação, coloca em disputa paradigmas e ideologias, territórios imateriais.

No contexto de transição paradigmática e de crise da universidade a Licenciatura em Educação do Campo pode atuar como uma possibilidade de construção de novos sentidos, ocupando as brechas surgidas no paradigma em crise e provocando novas fissuras que promovam transformações.

Colocam-se, então, algumas questões. Quais são as brechas capazes de abrir o caminho para a mudança das relações de produção do conhecimento científico? Como fazer, nessa transição, o exercício de uma nova racionalidade e de novas práticas capazes de construir um novo projeto de sociedade, novas formas de relações sociais?

Como a universidade trilhará este caminho, que estratégias construirá para transformar sua forma cartesiana e instituir um novo modo de formar educadores é a questão que se coloca para a Licenciatura em Educação do Campo. Que espaços educativos? Que práxis? Que estratégias criamos?

Nesta trajetória teremos que refletir sobre duas questões centrais: em que medida se consegue incorporar à prática pedagógica universitária, historicamente centrada nos conhecimentos científicos, os saberes da vida, do trabalho, dos movimentos sociais, da tradição camponesa, para além de apenas reconhecer que os sujeitos do campo têm saberes, que produzem saberes? O que emerge da interação (antagonismos, complementaridades e concorrências) entre a estratégia formativa da Licenciatura em Educação do Campo e as estratégias pedagógicas da Universidade?

O caminho que se está construindo a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília é novo e incerto. Incerteza que não significa ausência de meta, de rumo, de projeto, mas sim, o reconhecimento de que se trata de um caminho a ser construído, de “picadas” a serem abertas no mato alto.

Dedicar um olhar atento à Licenciatura em Educação do Campo é fundamental para a Universidade de Brasília. Significa a postura crítica da Universidade diante de uma inovação que ela protagoniza por meio da LEdoC, refletindo, durante a trajetória do curso, sobre as diversas questões que emergem do diálogo com os sujeitos do campo, sobre as incertezas e riscos do processo, e produzindo conhecimento a partir desta experiência.

À necessidade de reflexão aliou-se à oportunidade de fazê-la por meio de uma pesquisa implicada, em que a Licenciatura poderia se ver e ser vista por seus próprios sujeitos, no percurso da caminhada a partir da segunda turma.⁶ Minha atuação na Licenciatura em Educação do Campo, compondo a equipe de coordenação e atuando como docente, e tendo participado desde os primeiros momentos de formulação da proposta pedagógica e do currículo, oferecem tal oportunidade.

Esta pesquisa pauta-se pelo pressuposto de que a Licenciatura em Educação do Campo significa uma inovação para a formação de educadores, pelos princípios que adota tomando como referência a luta dos movimentos sociais do campo, pela nova forma de organização do trabalho pedagógico que

⁶ A primeira turma, iniciada em 2007, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), foi realizada nas dependências do Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis/RS. Portanto, é a partir da segunda turma que a Licenciatura em Educação do Campo passa a ocupar espaço dentro da Universidade de Brasília e a questionar sua forma.

a alternância⁷ exige, pelo movimento contínuo de ação e reflexão necessário à sua realização, propondo contribuir sistematizando sua trajetória dentro da Universidade de Brasília.

Universidade pública e transição entre paradigmas

A universidade, fundada sob a lógica da ciência e do poder, para formar quadros para o Estado ou mercado e, portanto, distante da sociedade e dos interesses sociais, é um espaço de disputas, disputa de conhecimentos, de pesquisa, de ideologias (SÁ; MOLINA; FREITAS, 2010).

As classes dominantes impõem à universidade seu modo de pensar a educação, reduzindo o sentido do que é público, desarticulando educação, capitalismo e luta de classes, psicologizando e tecnicizando o pensamento educacional (LEHER, 2010).

Mas a universidade pública é também um espaço de contradições, onde se constroem ideologias e hegemonias e, portanto, pode ser espaço de produção de contra-hegemonia. É neste sentido que os movimentos sociais disputam o espaço acadêmico, por seu papel contra-hegemônico no debate e formulação de um novo projeto de campo e de país (SÁ; MOLINA; FREITAS, 2010; JEZINE, 2010), desafiando a universidade a repensar seu papel social. Em especial, fazem emergir a preocupação com a educação da classe trabalhadora.

Recorremos a Leher (2010) para tratar da relação da universidade com a educação da classe trabalhadora. Segundo o autor, a temática da educação da classe trabalhadora perdeu relevância na academia com a ofensiva neoliberal ao movimento de renovação pedagógica protagonizado pelos movimentos sociais a partir de 1980, que retomaram as discussões e práticas de Educação Popular. A presença da temática, sem apoio das agências nacionais e internacionais de financiamento, ficou enfraquecida na pós-graduação enquanto estavam fortalecidas perspectivas neopositivistas, pós-modernas e pedagógicas psicologizadas.

⁷ Estratégia de organização curricular do Curso que será abordado nos capítulos seguintes.

Sob tal ofensiva, o pensamento educacional produzido na educação popular, assim como o pensamento socialista, estiveram ausentes na academia, ou estudados em perspectiva estritamente pedagógica, desvinculada da política. É exemplar o estudo de Paulo Freire como método de alfabetização.

São os movimentos sociais que vão gradativamente restabelecendo os nexos entre educação, capitalismo e classe. Mas a força da ideologia neoliberal é complexa e atua conformando, até mesmo ao que se opunham ao capitalismo (sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais), à ideia de que não existe alternativa à integração capitalista dependente na economia mundial (LEHER, 2010).

Nas palavras de Leher, “o transformismo da maior parte da esquerda coloca os socialistas (anticapitalistas) diante de um áspero desafio: o de reverter a vitória do capitalismo dependente e de sua correspondente barbárie, expressas na naturalização da ideologia neoliberal” (2010, p. 26). A educação popular e a formação política são eixo central dos movimentos de massa que não se subordinam à barbárie e, mesmo considerando com Mészáros que a educação para todos, omnilateral e centrada no trabalho só será possível em uma sociedade para além do capital, é preciso empreender no contexto atual a “batalha das ideias” (Ibid.), produzindo ideias que possibilitem romper com o neoliberalismo.

Ainda segundo Leher, os movimentos e os setores classistas na universidade precisam forjar um espaço de produção de conhecimento contra a ordem social vigente, recusando aquele que não esteja comprometido com as lutas sociais, pois são as lutas sociais que fazem mover a história.

[...] para produzir conhecimento novo, a teoria não será construída a partir de um ponto zero (a tradição crítica é reinventada) e tampouco está pronta. A teoria, igualmente, não pode ser produzida em ambientes assépticos, alheios às lutas de classes e ao calor das batalhas sociais. O conhecimento emancipatório tem de ser a práxis emancipatória e libertária conforme ensinou Paulo Freire e, mais recentemente, protagonistas como os povos indígenas e camponeses Zapatistas (no México), o CONAIE (no Equador) e os camponeses do MST (no Brasil). (Ibid., p. 28)

Trata-se de recusar os pressupostos e categorias centrais de uma ciência acrítica e eurocentrada, a serviço da extração da mais-valia, que opera

na separação entre trabalho manual e intelectual e produz tecnologia para um modelo de desenvolvimento predador dos recursos naturais e humanos (Ibid.) Para construir um conhecimento novo é preciso um diálogo de novo tipo entre universidade e movimentos sociais.

Leff (2004) contribui com a discussão quando propõe o diálogo de saberes como meio de construção de uma nova racionalidade que se contraponha à racionalidade capitalista dominante. Para o autor, a construção de uma nova racionalidade se faz na busca de novas matrizes e implica a formação de um novo saber que articula os conhecimentos fragmentados, extrapolando as disciplinas tradicionais e a articulação das ciências pretendida pela interdisciplinaridade, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e saberes tradicionais, por meio do diálogo de saberes.

O diálogo de saberes é compreendido como um diálogo entre seres marcados pela diversidade de saberes, que questiona o projeto totalizante do conhecimento objetivo e se inscreve em uma revolução paradigmática. Pretende articular o real, o simbólico e o imaginário, estabelecendo um espaço de sinergias e complementaridades entre saberes e apontando para novas formas de compreensão deste mundo e desta realidade (Ibid., 2001, 2003).

A Educação do Campo traz para o diálogo os sujeitos do campo e seus saberes. Sujeitos porque não há “o” sujeito do campo, há sim uma diversidade de sujeitos que incluem, entre outros, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas, indígenas, enfim, uma diversidade riquíssima de sujeitos coletivos, de identidades, de riquezas culturais. (ARROYO, 2005)

A luta dos movimentos sociais pela ocupação de seu lugar no processo de produção de conhecimento científico significa para a universidade pública um momento de transição, oportuno para que se abra um espaço de escuta das experiências e saberes desses movimentos, e a universidade possa constituir-se como espaço de diálogo. A universidade que se pretende democrática, comprometida com a construção de um novo projeto de sociedade, deve assumir a tarefa de criar condições institucionais para a transição paradigmática.

Paradigmas são os princípios ocultos, tácitos que organizam o pensamento. Estão no núcleo não só do sistema de ideias como de toda

cogitação⁸ e, portanto, controlam a lógica, embora sejam por ela controlada. O paradigma parece ser do domínio da lógica, mas está escondido debaixo da lógica; é infralógico (subterrâneo à lógica), pré-lógico (anterior à sua utilização) e supralógico (superior à lógica); é inconsciente e sobreconsciente (irriga o pensamento consciente e controla-o); subterrâneo e soberano (MORIN, 1991).

Para Morin (1991, p.188), “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles”. Assim, tanto os raciocínios individuais como os sistemas de ideias são organizados em virtude dos paradigmas, que se referem não apenas ao saber científico, mas a todo conhecimento, todo o pensamento, todo o sistema noológico⁹.

O grande paradigma ocidental, caracterizado pela disjunção que opera entre sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência; exerce seu domínio na universidade que, por seu turno, alimenta o paradigma.

Invisível e invulnerável, o paradigma não pode ser atacado nem vencido diretamente, “é preciso que ele tenha gretas, fissuras, erosões, corrosões no edifício das concepções e teorias que segura”; é preciso que fracassem as tentativas de restaurações e reformas; é preciso que surjam novas teses ou hipóteses que não mais obedeçam ao paradigma e, por fim, que as novas teses se multipliquem e se confirmem onde as antigas fracassaram (Ibid. p. 193).

A universidade fechada em si, em seus métodos, técnicas e saberes científicos provoca crises, como formula Santos (1996), afirmando que o paradigma dominante atravessa uma profunda crise, resultado de uma diversidade de condições sociológicas e teóricas.

⁸ Cogitação é uma emergência da computação pela complexificação do aparelho cerebral humano, ou seja, os processos computantes assumem no homem a forma cogitante (pensamento, linguagem, consciência). Todo ser vivo efetua atividades computantes que comportam as instâncias informacional (extrai informação do meio), simbólica (codifica a informação em signos /símbolos), memorial (memoriza) e logicial (manipula/trata os signos/símbolos efetutando operações de associação – conjunção, inclusão, identificação - e separação – disjunção, oposição, exclusão). No homem o “computo” torna-se “cogito” por meio da linguagem, do pensamento, e da consciência. (MORIN, 1996)

⁹ Noosfera é um termo forjado por Teilhard de Chardin nos anos 20 para conceituar o universo onde habitam nossos símbolos, idéias e mitos, indispensáveis à vida social. Noologia, por seu turno, é o estudo dos seres que habitam a noosfera e seus princípios de organização (MORIN, 1991).

As condições sociológicas estão assentadas na industrialização da ciência que, ao estabelecer um compromisso com o poder econômico, social e político levou ao colapso as ideias de autonomia da ciência e da neutralidade do conhecimento científico. A industrialização da ciência caracteriza-se pela definição das prioridades científicas em função de tais compromissos; pelas relações de poder autoritárias e desiguais entre os cientistas; pelo aprofundamento do fosso entre os países centrais e periféricos em decorrência de uma investigação baseada em instrumentos caros e raros (SANTOS, 1996). Nas palavras de Santos (1978, p.15) “o compromisso da ciência com o modo de produção material acarretou o seu compromisso com o sistema social e, portanto, a sua corresponsabilização na criação e gestão das contradições e conflitos dele emergentes (e dele decorrentes) e suas repercussões, quer a nível interno, quer a nível internacional”.

Em um movimento convergente, a concepção de universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento científico avançado, formadora das elites e isolada das demais instituições sociais, fundada na dicotomia entre alta cultura/cultura popular, educação/trabalho, teoria/prática, entrou em crise¹⁰. Esta *crise de hegemonia*, segundo Santos (2005) se dá na medida em que a universidade, incapaz de responder às exigências sociais emergentes, leva os grupos sociais ou o Estado a buscar alternativas para atingir seus objetivos, fazendo com que deixe de ser considerada única e exclusiva.

As contradições entre as funções da universidade produzem uma tripla crise. Além da *crise da hegemonia*, que emerge da contradição entre “conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais”, e que é considerada por Santos (2005) como a mais profunda, manifestam-se ainda: a *crise da legitimidade*, da contradição entre hierarquização e democratização; a *crise institucional*, da contradição entre autonomia institucional e produtividade social¹¹.

Se a hegemonia da universidade não pode ser pensada fora das dicotomias em que está fundada - alta cultura/cultura popular, educação/trabalho, teoria/prática - a *crise de hegemonia* leva ao

¹⁰ Para Santos (2005) o questionamento da universidade é um fenômeno tão antigo quanto ela própria, porém considera legítima a ideia de “crise da universidade” considerando que tal questionamento vem se intensificando nos últimos anos.

¹¹ Ver Santos (2005)

questionamento de tais disjunções. Neste contexto, a universidade é criticada por não mobilizar os conhecimentos produzidos e acumulados em favor das problemáticas sociais e dos interesses dos grupos sociais dominados.

A crise indica a necessidade de pensar em outro modelo de atuação universitária que, no contexto de transição paradigmática, transforme seus processos de produção de conhecimento e seus princípios, tornando-se um espaço de confronto entre saberes.

As configurações de saberes são sempre, em última instância, configurações de práticas sociais. A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio da equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados (SANTOS, 2005, p. 228).

A pergunta é em que medida a LEdoC atua nas brechas provocadas pela crise de hegemonia da universidade pública, atuando de forma contra-hegemônica para formar os intelectuais da classe trabalhadora do campo.

Contra-hegemonia e formação de intelectuais orgânicos

Para Gramsci cada grupo social possui sua própria categoria especializada de intelectuais, ou seja, cria para si, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais, para atender à necessidade de expansão da própria classe.

Não existem homens não intelectuais. Intelectual é todo homem, mesmo que só alguns assumam a função de intelectual na sociedade.

Todo homem exerce uma atividade intelectual criadora, o que significa dizer que o operário, por exemplo, não se caracteriza pela atividade física e instrumental que exerce, mas por determinadas relações sociais, pois, “em qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 1991, p. 7). Não existe atividade humana em que esteja excluída a atividade intelectual, ou seja, não se pode separar o *homo faber* do

homo sapiens, mesmo considerando que existam graus diversos de atividade específica intelectual.

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (Ibid., p. 7-8).

No sentido dado por Gramsci, intelectual é todo aquele que exerce uma função organizativa na sociedade, seja no campo da produção, no campo político e administrativo, ou no cultural. São categorias especializadas formadas pelos grupos sociais em seu desenvolvimento histórico para o exercício da função intelectual.

A importância das categorias intelectuais no mundo moderno faz surgir a escola, como vimos, para desenvolver a intelectualidade dos indivíduos, multiplicar e aperfeiçoar as especializações e promover a “alta cultura”. Gramsci afirma que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (Ibid., p.9).

A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual. (Ibid., p.20)

Contra-pondo-se à concepção burguesa de educação, Gramsci afirmou que para a classe trabalhadora era preciso formular uma nova concepção de escola, indicando que “nem um ‘estudo objetivo’, nem uma ‘cultura desinteressada’¹² pode ter lugar nas nossas filas (...)” (GRAMSCI apud DEL ROIO, 2006, p. 353).

Na Itália, a escola de classe burguesa, expressa na sequência ginásio-liceu-universidade, formava a classe dirigente. Para a classe operária o Estado burguês organizou a escola popular e a escola profissional, cuja função social era manter a divisão de classe, fazendo com que o filho do operário fosse também um operário.

¹² Desinteressada não tem um sentido de neutralidade, mas de uma orientação que não é meramente prática ou imediatista.

O conhecimento científico, nas condições instauradas sob o domínio burguês, está fora do alcance da classe operária, que fica submetida a um conhecimento fragmentado, derivado da prática profissional e a uma baixa auto-estima, própria dos dominados. Daí a necessidade dessa classe criar instituições próprias que organizem o conhecimento. (Ibid., p. 325)

A luta contra o capitalismo e a instauração de um Estado operário pressupunha a formação de uma massa de intelectuais orgânicos da classe operária em estreito vínculo com o processo de trabalho, que lhe fizessem capazes de conduzir o controle social da produção, fundamento do objetivo revolucionário (Ibid.).

Gramsci formula, portanto, a ideia sobre o papel dos intelectuais, orgânicos ou tradicionais, na construção da hegemonia de classe, compreendendo que sua relação com a sociedade é histórica e se modifica segundo as situações que vivem as sociedades (NOSELLA, 2002).

Os intelectuais orgânicos (profunda e explicitamente envolvidos com sua classe) não são necessariamente progressistas, assim como os intelectuais tradicionais (clero, escritores, professores, filósofos, etc.) não são sinônimos de conservadorismo de direita. Esta compreensão é fundamental para entender que o educador, que exerce seu compromisso político essencialmente no âmbito do poder ideológico, não efetiva tal compromisso somente por uma militância orgânica, mas o compromisso se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico, afirma Nosella (2002).

É neste sentido que expressamos a perspectiva contra-hegemônica da LEdoC, que assume o compromisso político de contribuir com o acúmulo de forças e com a construção de uma nova cultura para a disputa da hegemonia pela classe trabalhadora do campo.

O termo hegemonia, de origem Grega, se converte em conceito de teor político ao integrar a tradição marxista, mas é Gramsci que aprofunda e reformula o conceito analisando como a burguesia produz e reproduz sua dominação nas sociedades capitalistas modernas, tendo como referência a Itália do início do século XX (PRONKO & FONTES, 2012).

Segundo Gramsci, hegemonia é um complexo sistema de relações e de mediações, um conjunto de atividades culturais e ideológicas protagonizadas por intelectuais, que organizam o consenso e a capacidade de direção. Uma

classe mantém seu domínio por ser capaz de, indo além de interesses corporativos estreitos, conformar todo o conjunto da sociedade às suas formas de pensar, sentir e agir (PRONKO & FONTES, 2012; NOSELLA, 2002).

Hegemonia não é, portanto, apenas exercício de poder, de dominação de uma parte da sociedade por outra, mas antes a direção que se exerce com o consentimento da sociedade, fruto da legitimidade histórica que uma determinada classe conquistou (NOSELLA, 2002).

O conceito gramsciano de hegemonia precisa ser compreendido no bojo da concepção ampliada de Estado que formula. Para Gramsci existem dois grandes planos superestruturais: a sociedade política ou Estado, que exerce o domínio direto ou o comando de uma sociedade; e a sociedade civil, que corresponde à função de hegemonia que a classe dominante exerce no conjunto da sociedade por meio dos “aparelhos privados de hegemonia” (PRONKO & FONTES, 2012). A concepção de Estado, portanto, vai além do aparelho estatal para incorporar as organizações que atuam na sociedade civil.

Neste sentido, hegemonia não é apenas um conjunto de instrumentos de coerção, mas um sistema de liderança intelectual e de produção de consenso. Por sua vez, revolução não é apenas a tomada de poder do aparelho político-coercitivo (Estado em sentido estreito), mas pressupõe a construção de contra-hegemonia, de um modo próprio de pensar, sentir e agir das classes dominadas/oprimidas que, organizadas, são capazes de exercer a direção intelectual e moral da sociedade, para superar a divisão de classe e libertar das formas de opressão. Aqui Paulo Freire, para quem a tarefa histórica dos oprimidos é a de superar a contradição opressor-oprimido, encontra-se com Gramsci.

A hegemonia, embora dominante, não é estática nem absoluta, mas enraizada nos processos de luta e, portanto, “toda relação de hegemonia pressupõe, como possibilidade, a existência de experiências, relações e atividades contra-hegemônicas” (Ibid., p. 392).

A perspectiva contra-hegemônica da LEdoC está na realização de uma práxis pedagógica em que a produção de conhecimento seja realizada pelos próprios trabalhadores, eliminando a divisão entre trabalho manual e intelectual; explicitando a luta de classes e as contradições da sociedade capitalista e produzindo conhecimento a partir delas; superando a

fragmentação ao vincular o conhecimento científico e humanista à prática social.

Objeto de estudo, metodologia e estrutura do trabalho

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as estratégias de organização do trabalho pedagógico na formação de educadores do campo, tendo em vista seus impactos contra-hegemônicos na transformação da lógica dominante na universidade pública, com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Realizar uma análise crítica da organização do trabalho pedagógico na LEdoC, identificando inovações e submissões ao paradigma dominante na universidade, em relação ao paradigma da Educação do Campo.

Para tanto empreendi a tarefa de sistematizar a experiência da LEdoC/UnB no período de 2008 a julho de 2011, no que se refere à organização do trabalho pedagógico, tendo como referência:

- A concepção de educação e de escola do movimento da Educação do Campo;
- Os limites e possibilidades colocados na relação dialética com as estratégias pedagógicas e administrativas da universidade pública;
- A possibilidade de uma concepção de universidade pública e de práxis acadêmica que se articule com os princípios da Educação do Campo.

O encaminhamento metodológico tem como orientação a pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social de base empírica e argumentativa, concebida e realizada em estrita associação com uma ação e na qual o pesquisador e os participantes estão envolvidos de forma cooperativa ou participativa (THIOLLENT, 1988). Apesar de ser considerada uma pesquisa do tipo participativa, difere da Pesquisa Participativa, pois não se limita à observação participante, mas exige realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema sob observação e, ainda, pressupõe uma ação não trivial, ou seja, que é problemática e exige investigação para ser elaborada e conduzida (Ibid.).

BARBIER (2002) propõe uma pesquisa-ação existencial e integral, apresentando as noções necessárias para sua compreensão. Apresenta

noções e não conceitos porque entende que a ideia de noção dá ênfase à compreensão, ao “como”, ao raciocínio por aproximações, enquanto a ideia de conceito tem ênfase na explicação, no “porque”, no raciocínio lógico. Segundo o autor, tais noções são entrecruzadas numa abordagem em espiral. São elas: a complexidade, segundo o paradigma proposto por Morin; escuta sensível; pesquisador coletivo; negociação e avaliação; mudança; processo; autorização; implicação.

Esta pesquisa se dará pela adoção de algumas noções propostas e de alguns instrumentos do método, combinando-os com outras estratégias, de forma a adequar às características do objeto de pesquisa. Portanto, adotamos as seguintes noções:

- Complexidade

Segundo Morin (2002) a complexidade é um problema, é um desafio e não uma resposta, um desafio à construção de um novo modo de pensar que articula, faz pontes, põe em diálogo (no sentido de dialógica de várias lógicas simultâneas), procura a interação/modos de relação (complementaridades, antagonismos e concorrências) entre os elementos de um fenômeno, aproximando-se da realidade concebida como complexa.

Complexificar significa abandonar a ideia de que tudo aquilo que escapa à ordem - a desordem, a incerteza, etc. - deve ser rejeitado e, se possível, eliminado. Significa enfrentar as eventualidades, os erros, as incertezas e os perigos do processo de conhecimento, estando consciente das mutilações, limitações e ilusões que operam neste processo.

O paradigma da complexidade traz à pesquisa-ação seus três princípios:

- Dialógico: coexistência dos processos antagônicos
- Recursivo: os efeitos ou produtos de um processo são ao mesmo tempo causadores e geradores do próprio processo, ou seja, os estados finais são necessários à geração dos estados iniciais.
- Hologramático: “a parte não está somente no todo, pois o todo está, ele próprio, presente, de certa maneira, na parte que se encontra nele” (MORIN, 1991, p.73). Não podemos reduzir o todo às partes nem as partes ao todo. Assim, na relação parte-todo temos que: o todo é maior que a soma das partes, porque todo o estado global apresenta novas qualidades emergentes, além das qualidades de seus componentes; o

todo é inferior à soma das partes, porque toda a relação implica imposições.

- Escuta Sensível

A escuta sensível diz respeito ao reconhecimento e aceitação incondicional do outro, no sentido buberiano¹³ de relação. O pesquisador apoia-se na empatia para sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender, identificando-se com o outro. “A escuta sensível começa por não interpretar para suspender todo o julgamento. [...] Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida” (BARBIER, 2002, p. 97). Só depois, estabelecida uma relação de confiança entre os sujeitos, tratar-se-á de atribuir um sentido aos fatos, sem esquecer que cada experiência pessoal é única e não redutível a um modelo qualquer. A escuta sensível afirma, ainda, uma atitude de coerência do pesquisador que também comunica suas emoções, seu imaginário e seus sentimentos, para estar inteiro, consistente, com o grupo. (BARBIER, 2002)

- Processo

A noção de processo, por sua vez, refere-se à rede simbólica e dinâmica, inscrita no tempo e no espaço, construída pelo pesquisador. Um processo é repleto de incertezas, de estados que não podem ser previstos *a priori*, de elementos que oscilam em um movimento de estruturação, desestruturação, reestruturação ou explosão.

- Implicação

A implicação é uma noção que se contrapõe e radicaliza o padrão convencional de separação entre sujeito e objeto de pesquisa, entre observador e observado. Significa uma relação dialógica entre os sujeitos da pesquisa, considerando o pesquisador um destes sujeitos. Assim, o que o pesquisador observa e interpreta não é independente da sua formação, de

¹³ Para Buber é através da palavra que o homem se introduz na existência, se faz homem e se situa no mundo com os outros. O homem é, portanto, um ente de relação e o outro é, assim, imprescindível para sua realização existencial. O que fundamenta sua existência são as palavras-princípio proferidas: EU-TU ou EU-ISSO, duas possibilidades do EU revelar-se como humano. As palavras-princípio revelam atitudes do homem face ao mundo e diante do ser. Cf. Martin Buber. EU e TU. Trad. De Newton Aquiles Von Zuben. SP: Centauro, 2004.

suas experiências e, sobretudo, de seu próprio mergulho na situação investigada (THIOLLENT, 1988).

As fontes dos dados foram:

- Os registros da própria pesquisadora sobre os momentos coletivos de gestão pedagógica do Curso no período de 2008 a julho de 2011, enquanto atuava na coordenação geral (administrativa e acadêmica), na coordenação de turmas e na docência de quatro disciplinas;

- Os documentos oficiais e os produzidos durante seu desenvolvimento: Projeto Político Pedagógico, programas, cronogramas, relatos, relatórios, memoriais, etc.;

- O registro em gravação de debates entre a equipe docente durante algumas das reuniões pedagógicas;

- A memória da experiência da pesquisadora em sua atuação em todas as instâncias e tarefas do Curso.

O que pode parecer um privilégio para um pesquisador pela amplitude de acesso ao objeto de estudo, e o é, se constituiu também, antagônica e complementarmente, na maior dificuldade para a elaboração deste texto. Primeiro pela dificuldade do necessário afastamento para alcançar um olhar em que a neblina das relações e emoções pudesse ser em parte dissipada; segundo pela dificuldade em lidar com tantas informações e por fim dar-lhes uma organização que pudesse ser inteligível ao outro.

As escolhas que fiz são interpretações marcadas pelas minhas emoções de coordenadora-docente-amiga-pesquisadora. Devo confessar que não foi tarefa fácil.

O texto está organizado em quatro grandes partes.

Primeiro parto das concepções dominantes no pensamento pedagógico para chegar aos princípios e matrizes formadoras da Educação do Campo, que são os referencias que buscamos para a organização do trabalho pedagógico da LEdoC.

No segundo capítulo apresento a estrutura da LEdoC: o projeto político-pedagógico, os sujeitos - estudantes, seus territórios e os docentes - e o currículo.

O terceiro capítulo apresenta a organização do trabalho pedagógico da LEdoC, ou seja, com que ferramentas praticamos os princípios e matrizes da educação do campo.

Em seguida, no quarto capítulo, descrevo nosso caminhar, as idas e vindas, as dificuldades e nossas invenções para realizar um curso de graduação em alternância, para sujeitos do campo, com formação por área de conhecimento.

No capítulo cinco empreendo a tarefa de construir uma interpretação dos dados da experiência no sentido de, tomando como referência a base conceitual apresentada, identificar as práticas contra-hegemônicas da LEdoC, analisando em que avançamos e o que repetimos da forma/fôrma escolar capitalista.

Nas considerações finais retomo as perguntas iniciais, retornando à ideia da LEdoC como ação contra-hegemônica capaz de contribuir no processo de transição paradigmática, refletindo sobre em que medida esta contribuição é possível e quais os seus limites.

1 DESATANDO NÓS

*O conhecimento é uma aventura que não só comporta riscos,
mas que se alimenta de riscos*

Edgar Morin

*... não se conhecerá permanecendo na praia contemplando as espumas das ondas.
Deve-se correr o risco, é necessário atirar-se na água e nadar.*

Martin Buber

Como quem se arrisca a “fazer a trilha com a botina”, como diz um querido amigo, sempre que nos aventuramos a percorrer o cerrado por caminhos inexistentes, é preciso saber aonde se quer chegar (mesmo que a decisão seja não chegar a lugar nenhum, apenas apreciar o caminho); é preciso ter um mapa (de papel ou “de cabeça”); alguma sabedoria; e ferramentas essenciais. Os princípios e matrizes formadoras da Educação do Campo são para mim como ferramentas: lanternas, que iluminam o caminho, ampliam minha visão; o cantil de água que garante a vida; o canivete que me permite experimentar frutos; a corda que me permite ir até onde não alcanço.

Olhar para a Licenciatura em Educação do Campo com a pretensão de compreender seu movimento, seu fazer-se, para sistematizar e registrar no limite do que se conseguir apreender de um processo tão complexo, é uma tarefa que faço de dentro deste movimento, de sua dinâmica, vivendo suas tensões, contradições, conquistas, descobertas, dificuldades, enfim, implicada, mergulhada, comprometida com o curso, com a equipe docente e, principalmente, com os estudantes e os povos do campo. É este comprometimento que define o traçado desta escrita.

E por onde poderia começar uma pedagoga? Quantas opções... E uma decisão: começarei percorrendo a construção histórica das concepções dominantes de educação, escola, ensino, pedagogia, considerando que é necessário partir desta compreensão para a efetiva mudança de paradigma a que nos propomos na LEdoC.

1.1 Educação, Escola, Pedagogia

A educação é da natureza do ser humano, é inerente à experiência humana, é o modo pelo qual o ser humano se humaniza, tornando-se um ser de cultura e diferenciando-se dos demais animais. Educação não depende de escola, se dá desde os primórdios da humanidade, por meio das relações familiares e sociais. Para TARDIF (2010), educação é um termo indefinível, pois varia segundo as épocas, as culturas e os autores, mas mesmo considerando que qualquer definição é parcial e incompleta opta por uma abordagem funcionalista, inspira-se em Durkheim e define a educação como “a ação exercida pelos adultos sobre e com as crianças, a fim de integrá-las à sua comunidade e lhes transmitir a sua cultura”. Tal ação tem suas características próprias nas sociedades tradicionais e se altera ao longo da história da humanidade.

Com inspiração marxista, Saviani (2008b) define educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, uma exigência do e para o processo de trabalho sendo ela, ao mesmo tempo, um processo de trabalho. O que diferencia os homens dos animais é o trabalho, ou seja, a necessidade humana de produzir continuamente sua existência, adaptando a natureza às suas necessidades. Pelo trabalho, na produção da existência, o homem produz o mundo da cultura. A educação situa-se na categoria de trabalho não-material¹⁴, trata da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, da produção do saber. Educação é trabalho. O trabalho educativo é para Saviani “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Ibid, p. 13).

Educação é, portanto, diferente de ensino. É com os gregos, que questionam a natureza e a sociedade e se afastam da tradição, da repetição de modelos de pensar e agir, que surge o ensino. A sociedade fechada, fundada na religião, na autoridade e em uma ordem social tradicional, modelo trazido desde a origem da espécie humana, é rompida na Grécia Antiga com a

¹⁴ Cf. Saviani, 2008b, p. 11 a 13. Assumimos com Freitas (1995) a crítica à concepção de educação como trabalho não-material entendendo que esta perspectiva exclui o trabalho socialmente útil como princípio educativo, colocando a relação com o mundo mediada pela aula, ou seja, apenas como recurso didático.

emergência da democracia¹⁵. O novo regime político, o pensamento racional e a descoberta de outras culturas faz com que os gregos questionem a educação baseada no saber cotidiano transmitido pela família e grupos sociais. Contudo, os gregos não conheceram esta instituição que chamamos escola, um lugar permanente e coletivo para onde vão todas as crianças para se submeterem a um mesmo programa e à ação comum de professores (TARDIF, 2010).

As escolas são criações humanas surgidas, no ocidente, durante a Idade Média, com as escolas cristãs que, mais do que transmitir conhecimentos de forma rudimentar em uma relação entre mestre e jovem como no império grego ou romano, vão se constituir como um meio moral organizado com um objetivo formativo. Neste sentido a escola não é apenas um local onde um mestre ensina, mas um meio moral, em que os jovens serão convertidos ao cristianismo (GAUTHIER, 2010).

Reproduzimos abaixo um quadro apresentado por Gauthier que esclarece, em resumo, as diferenças entre a concepção de educação sistematizada na Antiguidade e na Idade Média, dando os argumentos para a afirmação de que a escola surge na Idade Média.

Quadro comparativo das concepções da escola da Antiguidade e da Idade Média	
Antiguidade	Idade Média
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidade de objetivos. Não há um fim único ▪ Quer se dotar o indivíduo de conhecimentos, de habilidades que podem se adquirir separadamente (belo corpo, belo espírito, belo orador, belo músico). ▪ Tenta-se formar o espírito para parecer bem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unidade de objetivo. Direção moral precisa: cristianizar ▪ Quer-se agir sobre a personalidade com profundidade, formar certa atitude da alma, converter (<i>convertere</i>): voltar-se para (voltar-se para Deus e desviar-se das coisas terrestres). ▪ Tenta-se tocar a alma: o mais profundamente possível

¹⁵ Nos seus primórdios, reservada à elite Ateniense, aos homens livres, é privilégio de uma minoria.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mestres diferentes sem ligação entre si (gramática, pedótriba, citaredo, retor). ▪ Essas disciplinas se ignoram mutuamente. Cada mestre persegue seu objetivo. ▪ Ensino com conteúdos heterogêneos ▪ Dispersão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mestres diferentes unidos (compartilhando o mesmo objetivo) ▪ Cada mestre ensina a sua área, participando do objetivo comum. ▪ Ensino com conteúdo homogêneo (unidade de ensino) ▪ Concentração
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em lugares diferentes. ▪ Contatos ocasionais mestre-aluno ▪ Alunos temporários 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em um mesmo lugar ▪ Contatos estritos, contínuos e permanentes (convictos). ▪ Alunos permanentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Antiguidade teve mestres 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Idade Média teve a escola: “um meio moral organizado”

(GAUTHIER, 2010, p. 76)

Para Gauthier (2010) a escola recebe da sociedade a tarefa de instruir, transmitindo saberes e habilidades que não podem ser dados nem pela família nem em outras instituições sociais de maneira sistemática e contínua.

No mesmo sentido, Saviani (2008b) afirma que a escola está relacionada com o problema da ciência, pois existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, ou seja, ao saber científico.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa a até mesmo desdenha da experiência escolar [...]. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. (Ibid, p.15)

A função social da escola seria, portanto, socializar o saber elaborado/científico, transmitindo os instrumentos de acesso a este saber. Segundo Saviani é pela mediação da escola que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita,

o que se dá em um movimento dialético, em que a ação escolar permite que se enriqueçam os saberes sem excluir os anteriores, de forma que “o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. (SAVIANI, 2008b, p. 22)

Barbieri (2011) nos alerta que a compreensão do que é escola, o sentido da escola, é uma construção histórica e da Antiguidade até nossos dias assumiu e assume muitos sentidos. Percorrendo a história¹⁶, Barbieri vai revelando os sentidos dados à educação e mostra como que esta vai sendo considerada verdadeira se institucionalizada, escolarizada, lembrando que o processo de consolidação da escola como instituição se deu sob pressupostos funcionalistas. Apresenta os vários sentidos de escola e reúne-os em três visões, três concepções de escola (Ibid., p. 80):

- visão neutro-criadora: fundamentada nos pressupostos funcionalistas e estruturo-funcionalistas de sociedade, concebe a escola como apartada do contexto social, tendo como papel constituir, criar e formar a sociedade ao lado de outras instituições e, como principal função, contribuir para o equilíbrio e sobrevivência dessa mesma sociedade;

- visão sistêmico-reprodutora: fundamentada na premissa da inexistência de conflitos entre as classes sociais, concebe a escola como parte integrante do sistema social com o papel de ser um dos aparelhos de manutenção da hegemonia da classe dominante, tendo como função reproduzir os pressupostos e ideologia da sociedade capitalista;

- visão estratégico-transformadora: fundamentada na natureza dialética dos conflitos existentes nas relações sociais, concebe a escola como parte constitutiva da sociedade civil, com o papel de realização da contra-ideologia da classe dominante, com a função de participar efetivamente do processo de contra-hegemonia necessário à transformação e recriação da estrutura e funcionamento de nossa formação social.

A conclusão de Barbieri é de que não há a escola, mas sim escola e escolas e que as concepções são, irrefutavelmente, uma questão de classe, já

¹⁶ Os pensadores visitados são Henri Marrou, Mario Manacorda, Emile Durkein, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet, Pirre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Antonio Gramsci, e os estudiosos da educação brasileira.

que, segundo Marx&Engels, as ideias dominantes de um determinado período histórico são as ideias da classe dominante (Ibid.).

A Pedagogia chega por último, no século XVII. Surge como “a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar ao aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor” (GAUTHIER, 2010, p. 126). Pedagogia é, nesta perspectiva, método.

A dimensão pedagógica só surge com a ampliação das escolas que, segundo Gauthier deveu-se a quatro fatores. Em primeiro lugar à Reforma Protestante. Lutero, ao afirmar que só as Escrituras Sagradas têm autoridade e defender a sua leitura pelo povo, enfatiza também a necessidade de educar o povo e reivindica a criação de escolas para todas as crianças. Naquela época a maioria da população não sabia ler e escrever e, apesar de o cristianismo ser uma religião erudita, conhecer as Escrituras era privilégio da elite e do clero, ao povo eram ensinados apenas os seus ritos.

Em segundo lugar a Contrarreforma Católica, que significa a reação dos católicos à Reforma Protestante, quando percebem a necessidade de também fundarem escolas para dominar as almas. Para isto, fundam uma milícia religiosa, os jesuítas, com a tarefa de combater o protestantismo para além dos muros dos mosteiros. Para cumprir sua tarefa, criam colégios ao redor do mundo.

O terceiro fator seria “o novo sentimento da infância”, ou seja, o fato de a infância tornar-se uma preocupação para o adulto, em se reconhecer a sua especificidade. A criança, primeiro tratada como um pequeno adulto, depois como um brinquedo encantador da família, se torna uma preocupação moral. É preciso educar moralmente a criança, policiar seus costumes, o que será feito não pela família, mas por homens da Igreja. Daí advém a criação de instituições religiosas para a educação da infância.

O último fator se resume na frase de Charles Démia: “abrir uma escola é fechar uma prisão”. Para resolver os problemas causados pela libertinagem dos jovens, especialmente os filhos do povo, que ameaçam a ordem social, era preciso instruí-los. Surge o argumento sobre a função social da escola.

A Pedagogia emerge, portanto, para resolver o problema de como ensinar grupos grandes e heterogêneos. Para ensinar já não basta dominar o conteúdo, são precisos métodos e procedimentos detalhados para dar aulas. Diz respeito a mecanismos de controle, à organização (no sentido de negação da desordem), à gestão do tempo, à gestão do espaço, às normas de conduta, a sistemas de vigilância e à organização dos saberes. Nas palavras de Gauthier (2010, p. 133) “um discurso e uma prática de ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe”.

Como método para manter a ordem e controle de todos os elementos de uma classe de alunos, preocupada em como ensinar simultaneamente a um grande número de alunos, a Pedagogia assume as seguintes características, evidenciadas nos “Tratados de Pedagogia”¹⁷, escritos em sua maioria por religiosos:

- o mestre, para dominar uma classe, deve situar-se diante dela de modo que possa ver todos os alunos e assim se coloca em uma pequena tribuna, um tablado para que olhe os alunos de cima e possa controlar o funcionamento do grupo, ou seja, todos os alunos simultaneamente;

- os alunos devem ser agrupados em classes segundo suas capacidades;

- cada criança deve ter um exemplar do mesmo livro¹⁸;

- o mestre deve fazer a gestão do tempo. Assim, a permanência dos alunos na escola é cuidadosamente planejada, os horários das atividades são definidos em uma sequência que não permita tempo ocioso, ou seja, o tempo é todo cronometrado. Para garantir que os alunos estivessem sempre ocupados, os jesuítas inventaram os deveres escritos;

- o mestre deve fazer a gestão do espaço. É assim que se concebe a escola como um lugar fechado para o mundo exterior, evitando distrações. O

¹⁷ *Introdução geral à didática ou arte de ensinar*, de Ratichius; *A grande didática: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, de Comenius; *A escola paroquial ou a maneira de bem ensinar em escolas pequenas*, de Jacques De Batencour; *Regulamentos para as escolas da cidade e diocese de Lyon*, de Charles Démiá; *Conduta das escolas cristãs*, de Jean-Baptiste La Salle; e o célebre *Ratio Studiorum*, dos Jesuítas. São tratados precisos sobre a maneira de ensinar escritos por docentes e para docentes e não por uma elite intelectual que não ensina.(GAUTHIER, 2010)

¹⁸ A invenção da imprensa torna possível esta exigência, pois torna o livro um objeto de consumo usual e não mais um objeto de luxo. (GARTHIER, 2010)

espaço é regulamentado segundo critérios de modo que a classe se torna um lugar especializado que serve a fins precisos;

- o mestre deve dirigir o aluno, ditando sua postura, seus deslocamentos e sua conduta, estabelecendo um mecanismo de controle dos corpos. A fila é o método para gerir os deslocamentos dos alunos; o silêncio deve ser mantido; as atividades se sucedem sem perda de tempo; os alunos devem ser vigiados, usando-se mecanismos próprios ou mesmo a vigilância simbólica como a ideia de que “Deus te vigia”; há uma estrutura de castigos, recompensas e punições para dirigir a conduta dos alunos;

- a escola é organizada em torno dos saberes a transmitir que seguem o seguinte ordenamento: primeiro a formação cristã (catecismo, missa diária e preces), em seguida o domínio dos rudimentos (ler, escrever e contar) e por último a civilidade (costumes).

Para Gauthier os tratados de pedagogia do século XVII são os fundadores do pensamento pedagógico, pois inauguram um método de ensino e, assim, manifestam uma nova preocupação.

Os tratados são concebidos para definir as ações dos mestres no seu ensino a grupos filhos do povo. Não se limitam a conselhos para uso de um preceptor, numa perspectiva individual; ultrapassam a lógica do conteúdo como sempre ocorrera, e vão mais longe do que uma crítica retórica, como fizeram os humanistas do Renascimento. Esses tratados de pedagogia sistematizam processos de ensino e definem completamente a relação com o outro (o grupo), e isso a fim de garantir a sua conversão (2010, p. 146).

Não é simples conceituar Pedagogia hoje. Há uma ampla discussão epistemológica principalmente no que se refere à distinção entre Pedagogia e Didática. Sem entrar em tal embate teórico, adotaremos a ideia de que Pedagogia é Ciência da Educação e seu objeto é o trabalho pedagógico, ou seja, a práxis educativa e as relações entre seus atores.¹⁹ Já a Didática é considerada aqui como uma área da Pedagogia, que tem o ensino como objeto de estudo (FRANCO & PIMENTA, 2010).

Muitos caminhos percorreu a Pedagogia desde seu surgimento, mas sabemos que sempre voltada à organização dos meios, conteúdos, espaços,

¹⁹ Conceituação aceita por Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Maria Amélia Santoro Franco e Clermont Gauthier.

tempos e métodos para que a escola cumpra a função social determinada pela hegemonia em cada momento histórico.

A história das ideias pedagógicas²⁰ nos mostra que a Pedagogia segue a história da humanidade e a função social da escola em cada fase, contexto, momento. Mas traz em si as marcas de sua origem, o que chamamos de Pedagogia Tradicional. Tradicional porque as práticas criadas no século XVII se perpetuam até o século XIX constituindo uma tradição pedagógica na Europa, trazida ao Brasil pelos jesuítas e aqui também perpetuada. Mesmo com a revolução industrial, em que a escola se submeterá aos princípios econômicos dominantes, não são alteradas as ideias fundantes de ordem e eficiência, ao contrário, são levadas ao extremo.

No Brasil, segundo Saviani (2008a), a Pedagogia Tradicional exerce seu monopólio desde a colonização, de 1549 até 1932, primeiro em sua vertente religiosa por mais de duzentos anos e depois na coexistência das vertentes religiosa e leiga, até o surgimento da Pedagogia Nova.

Para Gauthier (2010), a Pedagogia Tradicional é um saber-fazer conservador, prescritivo e ritualizado que foi se constituindo como um código de ensino uniforme, ou seja, uma tradição e, neste sentido, encerra quatro características centrais. Primeiro define modelos de conduta, trazendo comportamentos vindos do passado o que na perspectiva pedagógica diz respeito a ensinar como foi ensinado, repetindo as maneiras de fazer a escola. Mas uma tradição também promove a modificação dos modelos, usando a experiência para adaptar-se a novos contextos, porém, por seu caráter prescritivo, constrói um reservatório de respostas, dizendo o que fazer. As coisas não são questionadas, não há perguntas, apenas respostas. Por fim, os comportamentos se tornam rituais e adquirem um status quase sagrado.

A tradição pedagógica assumiria seu apogeu com o sistema de ensino mútuo, surgido na Inglaterra do século XVIII, com o objetivo de alfabetizar o maior número de alunos, em menor tempo e com menor custo, aplicando à escola os métodos de divisão do trabalho criados pela industrialização nascente, mantendo a ideologia de ordem e controle em vigor há dois séculos, mas trazendo uma novidade: a função econômica da escola.

²⁰ Cf. *História das Ideias pedagógicas no Brasil*, de Demerval Saviani; *História das Ideias Pedagógicas*, de Moacir Gadotti; *A pedagogia*, de Clermont Gauthier.

A crítica à tradição pedagógica surgirá apenas nos fins do século XIX e início do XX, sob as luzes da ciência, pelos partidários da pedagogia nova. Vários autores²¹ questionam o saber pedagógico tradicional, vigente há três séculos, pregando a superação da tradição e a necessidade de fundar a pedagogia sobre a ciência.

[...] não se quer mais que a pedagogia seja simplesmente a expressão ingênua da tradição educativa [...] deseja-se que ela corresponda a um conjunto de saberes positivos e a um saber-fazer proveniente de verificações científicas. Assim mais do que fundar-se sobre a tradição e arriscar-se a perpetuar erros graves, a pedagogia se baseia agora na ciência, para iluminar sua prática. Não será pois surpreendente constatar que, entre os primeiros grandes nomes da pedagogia nova, encontrem-se Montessori e Decroly, assim como seus predecessores Itard e Séguin, que são médicos experientes nos métodos de observação científica. (GAUTHIER, 2010, p. 189)

O movimento da escola nova surge pela iniciativa de diversos autores e variadas experiências pedagógicas colocadas em curso: por Dewey²², em Chicago e Kerschensteiner, na Alemanha, ambos em 1894; por Binet, em 1898 que publica uma obra em que declara guerra à pedagogia tradicional; por Montessori em 1900; Decroly, em 1907. Em 1921 é realizado o Primeiro Congresso Internacional de Educação Nova e em seguida surgem as experiências de Neill (escola de Summerhill) na Inglaterra, Freinet e Cousinet na França, entre outros, tendo em comum a oposição à pedagogia tradicional e a educação centrada na criança e não nos conhecimentos a transmitir. Agrupa, portanto, vários autores que desenvolvem maneiras diferentes de fazer escola em contextos nacionais diversos.

Gauthier critica o modo com que o movimento escolanovista se define em oposição à pedagogia tradicional, pois denunciam a tradição como se esta fosse uma doutrina viva, pertencendo a um determinado autor e com argumentos precisos quando, na verdade, trata-se de um objeto sutil de múltiplos componentes, que está impressa na vida de cada um sem que se

²¹ Gauthier cita Charbonnel, H. Marion, G. Compayré, Binet, Claparède

²² John Dewey: representante da Pedagogia Ativa, escola pragmático-experimental americana, que compreendia a escola como instrumento para a reforma total da sociedade, instrumento de mudança, mas não as decorrentes da luta de classes, pelo contrário, aquelas necessárias para evitá-la, mantendo a ordem social vigente.

perceba, ou seja, combatem uma tradição que eles próprios viveram como alunos, fazendo uma oposição maniqueísta.

A tradição é feita de “prontos-para-pensar” e repousa sobre o fato de que cada um age por imitação, sem refletir. A tradição que os partidários da pedagogia nova condenam teve, como vimos, uma origem real e partidários declarados, mas, três séculos depois, a locomotiva ainda avança sobre seus trilhos sem condutor, propulsada unicamente pela força do hábito. Os partidários da pedagogia nova viram um personagem onde havia apenas um espectro, tomaram os efeitos da tradição por uma doutrina. (Ibid., p. 192)

De qualquer forma, com todas as críticas que se possa elaborar em relação ao movimento escolanovista, é certo que teve consequências concretas no pensamento pedagógico, operando uma “revolução copernicana no ensino” ao situar o centro da gravidade no aluno e não mais no programa. “Esta é a revolução copernicana à qual a psicologia convida o educador” (BLOCH apud GAUTHIER, 2010, p. 2010).

Ao contrário da pedagogia tradicional, centrada na cultura a ser transmitida pelo professor ao aluno, a pedagogia nova “substitui o ensino do mestre pela aprendizagem do aluno e se define, por conseguinte, como uma pedagogia do sujeito” (Ibid., pag. 198). Suas principais ideias são: a criança é um ser integral, distinto do adulto, com maneiras próprias de pensar e agir; cabe à escola o desenvolvimento da totalidade das dimensões do humano; desenvolver a criança significa fazer desabrochar os dons que já traz consigo ao nascer; o papel do professor é responder às necessidades da criança, criando um ambiente favorável à aprendizagem; as atividades devem favorecer a expressão da criança e ter como ponto de partida seu ambiente natural e social; o interesse surge do próprio indivíduo e não pode ser estimulado do exterior.

É a Saviani (2008a) que recorreremos para compreender como se deu e o que significou o movimento escolanovista no Brasil. Foi no contexto de ebulição social da década de 1920, que culminaria com a Revolução de 1930, que emerge no campo educacional um movimento renovador “impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização” (p. 193) que se opunha à Igreja Católica, conflito esse que se consuma com a publicação do Manifesto da Educação Nova em 1932, articulado pelo que

Saviani denomina de “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova”: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

É de Lourenço Filho a primeira publicação brasileira que divulga o ideário renovador no país, o livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, de 1932. Segundo Saviani, Lourenço Filho foi quem melhor articulou os dois aspectos que definem o movimento de renovação pedagógica: a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil.

Os estudos de biologia, psicologia e sociologia serão o tripé científico sobre o qual se assenta o escolanovismo apresentado por Lourenço Filho que traria, para Saviani, a base psicológica do movimento renovador.

A base sociológica ficaria a cargo de Fernando de Azevedo para quem o ideal da Escola Nova envolvia três aspectos: a escola única, entendida como a escolarização de cinco anos obrigatória e gratuita a partir dos sete anos de idade; a escola do trabalho entendido como o estímulo às experiências e interesses das crianças satisfazendo sua curiosidade intelectual; e a escola-comunidade, que diz respeito à organização da escola de forma que a classe se convertesse em uma colmeia para a qual todos trabalhariam exercitando o trabalho em grupo e a solidariedade. Para Fernando de Azevedo (AZEVEDO apud SAVIANI, 2008a) havia duas concepções de Escola Nova, com origem e bases diferentes:

- A educação ou escola nova, concebida por Bover, Claparède, Ferrière, e entre os americanos Dewey, orientada pelos seguintes princípios: 1) maior liberdade para a criança, proporcionando condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio da atividade (métodos ativos, escola ativa), inspirado pela ideia de que a criança é um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício; 3) o respeito pela originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, fundamentada na ideia de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida” de que fala Claparède).

- A educação nova, para quem a infância não é apenas “desenvolvimento”, mas é também uma “iniciação” em uma civilização que ela encontra já feita. Assim, é na iniciação e não no desenvolvimento que a escola

põe o acento, procurando compreender as necessidades do indivíduo por meio das necessidades da comunidade, como também organizar a escola como uma comunidade de vida, orientada segundo os princípios da solidariedade, da cooperação e do sacrifício parcial do indivíduo para o bem coletivo. Esta segunda acepção coloca-se em oposição aos ideais individualistas da escola liberta e ativa, que propõe a libertação da criança levada às últimas consequências, assumindo os ideais sociais e, em alguns casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade, organizadas com o objetivo de desenvolver na criança suas tendências cooperadoras e criadoras, além de conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos.

Apesar de deixar claro sua opção pela segunda concepção, Saviani nos alerta sobre o quão contraditórias são as palavras acima citadas de Azevedo em relação a outros documentos seus²³.

Anísio Teixeira traria para o movimento as bases filosóficas e políticas, enfatizando a importância da educação para a democracia, a educação como direito de todos e jamais um privilégio. Considerava a educação um elemento-chave para o processo de modernização e acreditava que por meio da educação se poderia consolidar as conquistas democráticas da Revolução. A educação era, portanto, elemento central para o que considerava um processo revolucionário.

[...] para Anísio Teixeira o sentido de partido revolucionário ligava-se à necessidade de levar às últimas consequências a revolução democrática liberal, mantendo, pois, como referência material a base produtiva em sua forma capitalista. (SAVIANI, 2008, p. 225)

A Escola Nova se constituiu em contraposição à Pedagogia Tradicional, como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO, p. 411).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia a aplicação dos métodos científicos aos problemas da educação, fundando-se no aspecto biológico segundo o qual todo o indivíduo pode ser educado até onde permitam suas aptidões naturais, de modo que todos os grupos sociais fossem contemplados com as mesmas oportunidades educacionais.

²³ Ver Saviani 2008a, capítulo VIII, sobre o movimento da Escola Nova.

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens. (SAVIANI, 2008a, p. 244)

Além de conceber a escola como meio social, impregnado-a de vida, o Manifesto, baseado na finalidade biológica da educação, traz os seguintes fundamentos filosóficos: a função pública da educação, ou seja, educação integral como função do Estado e não mais da família; escola única, ou seja, a obrigação do Estado de tornar a escola acessível em todos os graus e a todos os indivíduos, independente de sua condição social ou econômica; a laicidade, afastando da escola crenças e disputas religiosas; a gratuidade, como garantia de escola pública para todos; obrigatoriedade até os 18 anos, de modo a evitar que crianças e jovens não estudem por ignorância dos pais ou por fatores econômicos; coeducação, entendida como a não separação entre sexos.

O Manifesto define ainda que a função educacional deve atender aos princípios da autonomia, de forma a evitar que a educação se submeta a interesses políticos; da descentralização, no sentido de que deverá ser um sistema coordenado pela República obedecendo a um plano comum; e de unidade, que diz respeito ao princípio de que tendo como função desenvolver ao máximo as capacidades humanas, sua função é una. Segundo Saviani decorre deste princípio a seleção de alunos segundo as aptidões naturais, a eliminação das diferenças econômicas, a formação de professores em nível universitário e, ainda, a equivalência de remuneração e de condições de trabalho para os professores dos diferentes graus.

Contudo, podemos definir como aspecto central da Escola Nova as bases psicobiológicas sobre as quais se delineia. O aluno não é mais um ser a ser modelado pela escola, ou seja, de fora para dentro, mas, ao contrário, a educação é concebida como uma atividade que se dá de dentro para fora, buscando estimular o interesse do aluno. Contrapunha-se à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, defendendo o estímulo à atividade espontânea da criança, individualmente considerada, para satisfação de suas necessidades. Para tanto, a escola deveria deixar de ser um aparelho

formal, desligado do meio social, para transformar-se em um organismo vivo, constituído como uma comunidade em miniatura, colocando a criança em contato direto com o ambiente que a rodeia.

O Manifesto delinea ainda como deverá ser o planejamento do sistema educacional, inclusive em relação ao ensino universitário. Defende a ampliação da educação superior e a necessidade de organizar universidades “para combater o ceticismo, a falta de crítica, o enciclopedismo e o autodidatismo” (Ibid., p. 249), mas para a formação das elites intelectuais, para os melhores e mais capazes, que formariam o vértice de uma pirâmide de base imensa composta pela massa popular. Caberia à universidade, portanto, a formação da elite que o país precisava para enfrentar os problemas das sociedades modernas, elite esta selecionada não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades segundo o princípio biológico.

Não há dúvidas do quão importante foi o movimento escolanovista ao questionar a Pedagogia Tradicional e ameaçar sua supremacia, introduzindo novas bases para pensar e fazer a educação escolar, em especial no que se refere à defesa da democratização da escola e da construção de um amplo sistema público de ensino no país²⁴ mas é possível também tecer várias críticas ao Manifesto.

Para Saviani, o Manifesto é explícito em sua filiação à Escola Nova, como vimos um movimento de reconstrução educacional em curso na Europa e Estados Unidos, ao anunciar bases, princípios e procedimentos próprios da Escola Nova e, ainda, ao opor-se à escola tradicional. Porém, não é um texto homogêneo e chega a ser contraditório, aliando teorias incompatíveis, possivelmente por somar as concepções de Fernando de Azevedo e de importantes intelectuais com ideias próximas ao socialismo às concepções daqueles da vertente liberal, como Anísio Teixeira. Outra crítica diz respeito a que o Manifesto apresenta-se como um instrumento político, expressando “a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício de cargos de

²⁴ Para Saviani está nesta questão a originalidade do caso brasileiro, pois na Europa as iniciativas do Movimento da Escola Nova se deram no âmbito das escolas privadas e à margem do sistema público de ensino.

direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados” (Ibid., p. 253).

Escola leiga, obrigatória, única, ativa e progressista... complexo demais para ser entendido pelos governos... E o povo, coitado, o povo, que só sente a predominância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhe atiravam essa tábua de salvação [...] (PASCHOAL LEME, apud SAVIANI, 2008a, p. 273).

As palavras de Paschoal Leme nos indicam a crítica central a ser feita para o Manifesto da Escola Nova: um documento escrito por intelectuais para resolver o problema da educação, considerada aquela que “dá ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los”, ou seja, a redentora, capaz de suplantar os problemas de caráter econômico e, mais, que elabora um pensamento pedagógico para o povo brasileiro e não com ele ou pelo povo. Seus autores são considerados por Gadotti (2008) como de tendência liberal²⁵, pois defendem a liberdade de ensino e os novos métodos baseados na natureza da criança e, apesar de suas diferenças, têm em comum o fato de não reconhecerem o conflito de classes no seio da sociedade e de restringirem o papel da escola ao estritamente pedagógico. Para o autor, católicos e liberais representavam correntes históricas opostas, mas não antagônicas. Enquanto os primeiros desejavam imprimir à educação um conteúdo espiritual, os segundos pretendiam um cunho mais democrático, mas ambos representavam a classe dominante e, portanto, não questionavam o sistema econômico, a origem aos privilégios e a falta de uma escola para o povo. A mudança que ambos apregoavam estava centrada mais nos métodos do que no sentido da educação.

O escolanovismo foi mais uma das reformas educacionais que fazem apenas corrigir detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que as determinações estruturais da sociedade capitalista ficam mantidas. Para Mészáros (2005) o fracasso dos esforços para instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, porém reconciliadas

²⁵ Para Gadotti (2008) o pensamento pedagógico brasileiro pode ser definido por duas tendências gerais: a liberal e a progressista

com o ponto de vista do capital, está no fato de que as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis.

Assim, operam-se mudanças sem alterar a função social e os objetivos da educação e, portanto, as relações sociais dadas pela organização do trabalho pedagógico.

1.2 Crítica à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na escola capitalista

Se é pelo trabalho que o homem transforma a natureza e produz os meios para satisfazer suas necessidades de existência, produzindo uma realidade humanizada e, neste movimento, humanizando a si próprio, é pelos processos educativos que apropria-se do que historicamente de humano criou. Contudo, em uma sociedade como a nossa, fundada sobre relações de dominação entre classes sociais, os processos educativos podem apresentar-se ao mesmo tempo como processos de humanização e de alienação (DUARTE, 1998). Freitas (1995) nos chama a atenção para a semelhança entre o trabalho alienado e o sentido do trabalho escolar para os alunos:

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 realiza 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 [...] 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 apud FREITAS, 1995, p. 14).

É desta forma que na escola capitalista o trabalho se coloca para os alunos: externo a eles, exaustivo, involuntário, mortificante, para outrem (para o professor, obtendo nota, ou para atender à exigência dos pais).

O trabalho educativo deve produzir humanização e, portanto, alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando se apropria dos elementos culturais necessários a sua humanização.

As "forças essenciais humanas", para usar uma expressão de Marx, resultam da atividade social objetivadora dos homens. São, portanto, forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente. (DUARTE, 1998, p. 14)

O trabalho pedagógico, que não se resume ao trabalho docente, diz respeito à compreensão da educação como prática social e ao modo como a escola, um das agências educativas da sociedade, organiza o trabalho com vistas ao alcance de seus objetivos (LIBÂNEO, 2005). A função da escola é mediada pela organização do trabalho pedagógico, ou seja, o modo de organizar o trabalho pedagógico atende a uma determinada função social. Podemos dizer então que a escola capitalista cumpre suas funções de subordinação e exclusão pelo modo em que organiza o trabalho no interior da escola, ou seja, pelo modo em que organiza os conteúdos, os espaços, os tempos, os procedimentos, as relações; pelos processos de homogeneização, de seriação, de simultaneidade; pela estrutura de poder. Para produzir humanização é preciso alterar a forma como está organizado o trabalho pedagógico na escola.

Para Saviani (2008b) o objeto da educação é a "identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos" e, concomitantemente, a "descoberta de formas mais adequadas de atingir esse objetivo" (p. 13).

Para o autor a escola é a instituição responsável pela socialização do saber sistematizado e, portanto, tem a ver com a ciência, no sentido de que esta é exatamente o saber sistematizado, metódico. Cabe à escola oferecer os instrumentos para o acesso ao saber sistematizado (ciência). A posição de Saviani, ao formular a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como a de Libâneo

com sua Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, explicita a preocupação com o esvaziamento dos conteúdos empreendido pelo ideário da Escola Nova e a psicologização da escola, fundada na compreensão biológica forjada por Piaget e seus seguidores, que secundarizaram o ato de ensinar, o papel do professor e a transmissão do conhecimento.

Apesar da criticidade das ideias de ambos os autores e de considerarmos importante a retomada dos conteúdos acumulados historicamente pela humanidade e, portanto, bem comum a todos os homens, assumiremos as considerações feitas por Freitas (1995) de que ambas as propostas tomam a escola capitalista como referência, sem criticar sua forma de organização.

A escola capitalista é uma escola de classe, elitista, e tem como objetivo²⁶, como função social, produzir sujeitos qualificados para o funcionamento da economia, além de manter o controle político. Desenvolve, assim, mecanismos de seletividade, de exclusão (por dentro, pelo processo de repetência) e de subordinação (legítima hierarquias sociais por meio das hierarquias escolares). A função social da escola capitalista é incorporada aos objetivos da escola e às práticas de avaliação, passando a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico (Ibid.). Neste sentido, a contradição fundamental no nível dos objetivos não está na dimensão dos conteúdos escolares, no espaço entre o que o aluno conhece e o que deverá aprender, preocupação da didática clássica, mas na contradição entre classes sociais que se manifesta no interior da escola.

[...] a principal contradição no nível dos objetivos da escola refere-se a classes sociais antagônicas com expectativas diferenciadas no interior da escola – quando conseguem chegar a ela. Em uma sociedade onde a contradição capital/trabalho tenha sido resolvida, o aluno defronta-se diretamente com a contradição entre seu estado atual de conhecimento e seu futuro estágio. Mas, em uma sociedade como a nossa, tal contradição está modulada por outra maior (contradição entre classes no seio da produção capitalista). Neste sentido, o saber é propriedade privada de uma classe social que consegue permanecer no interior da escola, excluindo outras. (Ibid., p. 97)

²⁶ Objetivo da escola, que se refere à sua função social, o que é diferente dos objetivos instrucionais, que se referem aos conteúdos escolares.

A escola capitalista cria uma organização do trabalho pedagógico que é incompatível com um tratamento igualitário aos alunos (no sentido de reconhecer as diferenças, entendendo que não são essenciais, mas de classe) tomando como ponto de partida referenciais estranhos aos alunos, homogeneizando o processo didático e os tempos de aprendizagem, não permitindo que os professores vejam seus alunos como sujeitos de direitos, de direito à educação, o que pressupõe o reconhecimento de seus diferentes ritmos de aprendizagem (Ibid.).

Segundo Freitas, os aspectos centrais da OTP na escola capitalista, que devem ser criticados e superados para instaurar uma escola dos trabalhadores são: a ausência do trabalho como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento e a gestão escolar. A análise crítica de cada um destes aspectos já nos indica a possibilidade de sua superação.

A escola capitalista nasce e cresce separada do mundo do trabalho. Vimos na história da escola que ela nasce para aqueles que não trabalham, para as classes ociosas, e segue afirmando os antagonismos entre teoria e prática (dominar a teoria para depois aplicar na realidade), entre sujeito e objeto (sujeito que conhece e objeto a ser conhecido); entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Está ausente na escola capitalista o trabalho material socialmente útil. Os educadores argumentam e preocupam-se com o fato de que a sala de aula está desvinculada da prática e buscam mecanismos para incorporá-la, mas conseguem com isso apenas criar uma prática artificial. A escola está desvinculada da prática porque está desvinculada do trabalho material, que foi substituído pela atividade do professor, e mais, pelo verbalismo do professor. O papel do professor em uma escola de classe, da classe dominante, é amplificar os interesses desta, que não prepara para o trabalho, mas sim para comandar os que trabalham, que não se relaciona com o trabalho da mesma forma que a classe trabalhadora. A escola, portanto, reproduz de múltiplas formas a divisão do trabalho que impera na sociedade e exerce seu papel na reprodução, principalmente, da cisão entre trabalho material e trabalho intelectual.

Para Freitas o clássico triângulo didático, constituído pelo trio professor-aluno-saber esconde a realidade de classe, já que os alunos não se relacionam da mesma forma com o saber, assim como os professores não se relacionam

da mesma forma com os alunos. É preciso introduzir neste triângulo a trabalho material; professor/aluno – saber – trabalho material.

É o trabalho material que garante a relação indissolúvel entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, supondo um novo enfoque para a produção de conhecimento. Por isto é tomada como categoria central da Pedagogia Socialista, impactando não apenas a questão do conteúdo escolar, mas toda a organização da escola. “O impacto do trabalho vivo na forma da organização do trabalho pedagógico é muito relevante. Subverte as próprias bases da organização curricular da escola capitalista. O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental” (Ibid., p. 100). A finalidade da organização do trabalho pedagógico será a produção de conhecimento por meio do trabalho como valor social.

Neste sentido, não é possível superar a atual forma/fôrma escolar tendo a aula como unidade de análise, já que sua centralidade no processo escolar tem como base a exclusão do trabalho material, a relação de poder entre professor e aluno (seja pela propriedade do saber, seja pelos procedimentos de avaliação), e a fragmentação do trabalho pedagógico.

A aula e a organização da escola baseada na aula remontam, como vimos, aos Tratados de Pedagogia do Séc. XVII. A aula é o elemento básico da forma de organização da escola capitalista; é produto da escola capitalista. Para Freitas (1995), o fato de se considerar a aula trabalho não-material²⁷ não a redime de suas origens históricas e, mesmo criticizada pelo conteúdo, continua operando a separação entre trabalho material e não-material, já que surgiu como forma de legitimar a separação entre estes, de homogeneizar e, ainda, aliada à avaliação, de assegurar uma estrutura de poder na escola.

Freitas afirma que é preciso reestabelecer a atividade pedagógica fundada no trabalho material produtivo; que não basta olhar as matérias de forma crítica; que não é possível incluir o trabalho material se a aula está confinada aos domínios do trabalho não-material; e conclui: “preferimos enterrar a aula junto com a organização da escola capitalista, num processo dialético de superação que aponte claramente esta direção” (Ibid., p. 40).

²⁷ Crítica de Freitas à Demerval Saviani para quem a atividade do professor é trabalho, porém trabalho não material, argumento para a construção de sua Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.

Chegamos ao segundo aspecto, à questão do conhecimento que, vinculado ao processo produtivo fragmentado da sociedade capitalista, também se desenvolve de maneira fragmentada. Sem entrar na questão da relação entre ciência e sociedade, trazemos apenas a afirmação de Freitas de que “a conversão da ciência em saber escolar está, também, marcada por essa fragmentação da própria ciência” (Ibid., p. 110). A fragmentação dos conteúdos impõe uma avaliação também fragmentada, conduzida isoladamente pelo professor. Fragmentação e isolamento estão diretamente ligados ao individualismo que comanda as relações no interior da OTP e das práticas de avaliação.

Para o aluno, expropriado do processo pedagógico, o conhecimento lhe é estranho e só tem sentido enquanto valor de troca, enquanto nota. O aluno “alienado do processo de trabalho pedagógico, individualizado, sujeito a avaliações fragmentadas e longe do trabalho material produtivo” (Ibid., p. 256) é condenado a uma situação de ensino sem sentido pra ele.

Por acreditar que apenas no socialismo seria possível devolver à ciência seu caráter público e promover seu desenvolvimento integrado (visto que a fragmentação atende às necessidades de conhecimento para promoção do capitalismo), o autor considera que a interdisciplinaridade é legítima, porém apenas um paliativo que tenta unir o que foi separado. À escola, na sociedade capitalista, caberá buscar uma metodologia que possa operar integralmente na escola no sentido de, conforme proposto por Pistrak, estudar os fenômenos em suas relações, ação e dinâmica recíprocas, compreendidos como parte de um processo histórico, constituindo grupos de fenômenos em objetos de estudo.

A fragmentação, entretanto, é apenas uma das características da produção do conhecimento na sociedade capitalista. Temos que questionar as origens do conhecimento e, ainda, sua socialização. Não se trata, portanto, de redefinir os conteúdos escolares em bases críticas mantendo intacta toda a organização do trabalho pedagógico. A superação da escola capitalista não se encerra no currículo, tampouco tem aí sua centralidade.

O terceiro aspecto que tem centralidade na escola capitalista é a gestão do processo educativo, marcado pela tensão entre a gestão autoritária e a participação do coletivo escolar. Tanto as relações entre professores e alunos quanto as relações entre direção e coletivo de professores e mesmo da direção

com o poder público que administra o sistema escolar estão marcadas por relações de poder autoritárias.

Professores e alunos não participam da gestão da escola, não tomam decisões, não definem objetivos nem tampouco conteúdos. Estão alienados dos processos gerais da escola. Para o aluno o processo de alienação é ainda mais forte, já que tudo é estabelecido sem sua participação.

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam a crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites (ENGUITA apud FREITAS, 1995, p. 113).

Superar este formato, romper com as formas autoritárias, pressupõe inserir na escola uma nova categoria: a auto-organização dos alunos. “A auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” (Ibid., p. 112).

A OTP deve ter mecanismos de valorização do coletivo de alunos e professores, de forma que componham as instâncias decisórias e que possam, assim, se apropriar da escola de forma crítica, de modo que tal apropriação se estenda para ação pedagógica, rompendo com as formas autoritárias de apropriação do saber.

A avaliação e relações de poder no interior da escola

Outra questão primordial para pensar a organização do trabalho pedagógico na LEdoC está nas considerações de Freitas (1995) a respeito da categoria avaliação, considerada decisiva para assegurar a função social da escola capitalista, na manutenção das relações de poder no interior da escola. Neste sentido, avaliação não se reduz às provas e demais instrumentos de medição utilizados pela escola, mas é compreendida na dimensão de “instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes

e valores dos alunos” (Ibid., p. 63). A avaliação é a guardiã dos objetivos visto que estes, mesmo que não explicitados, estão expressos nas práticas avaliativas.

Objetivo e avaliação são categorias centrais da OTP. Se os objetivos definem a função social da escola capitalista, a avaliação é seu correlato prático, o meio pelo qual se verifica o estado concreto de objetivação que, por sua vez, se dá no interior do conteúdo/método. “O eixo central do processo didático e da organização do trabalho escolar está dado pelo par dialético objetivos/avaliação²⁸, que modula outro par: conteúdo/método” (Ibid., p. 255). Assim, o par objetivo/avaliação é categoria chave para compreender e transformar a escola no contexto da nossa sociedade atual²⁹.

O processo de avaliação não se reduz à questão da classificação do aluno, como dita o senso comum entre docentes, pois estreitamente ligados à classificação estão os mecanismos de avaliação disciplinar e motivacional. As práticas de avaliação expressam relações de poder e de força no interior da escola e este poder simbólico, poder subordinado, não é mais do que uma forma transformada, transfigurada, irreconhecível, das outras formas de poder (BOURDIEU apud FREITAS, Ibid.).

A escola capitalista ensina ordem, disciplina e subordinação por meio da OTP, onde a avaliação tem papel central. Na escola atual o trabalho escolar é organizado e controlado pelo professor, tornando o aluno subserviente a ele, e a avaliação é utilizada como mecanismo de garantia de subserviência. Para tanto, assume algumas características: é individualista e tem como foco a figura do aluno; as práticas de avaliação estão articuladas com a necessidade de o professor controlar e motivar os alunos; a avaliação formal é acompanhada da avaliação informal, ou seja, do julgamento de valor, do comportamento e submissão à disciplina escolar; não é utilizada para diagnosticar o caminhar da aprendizagem, dando ao professor informações para intervir e planejar o processo pedagógico de modo a garantir o

²⁸ O autor usa a fixação de categorias por pares para facilitar a identificação da relação dialética que se propõe a estudar.

²⁹ Segundo Freitas, têm-se colocado ênfase na categoria conteúdo/método, o que foi importante como contraponto às pedagogias libertárias que minimizaram o papel do conteúdo na escola, mas acredita que esta categoria tem uma posição de dependência ao par objetivo/avaliação.

desenvolvimento dos alunos; envolve relações de conflito e repressão; entre outras.

Os processos de avaliação dizem respeito a um conjunto de práticas que afetam o aluno, pois o professor atua e avalia tendo em mente um aluno ideal, um modelo de aluno que sofre influência de suas concepções de homem e de sociedade.

A nota é apenas a expressão visível do que Freitas define como tripé avaliativo: aprendizagem/disciplina/valores. A conversão do desempenho dos alunos em cada elemento do tripé guarda em si relações sociais:

A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor de mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral nota. [...] o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. (Ibid., 1995, p. 229)

Tal relação de troca está relacionada ao processo de produção do conhecimento. Na atual OTP, os alunos que conseguem aprender se não são expropriados do produto do seu trabalho - considerando que o trabalho não-material característico da escola é executado e consumido ao mesmo tempo – o são do seu significado, na medida em que o significado do conhecimento se reduz à nota dada por outro. Contudo, para muitos a expropriação se dará pelo não aprendizado, pela repetência, pela evasão e pela sonegação de conhecimento durante o processo de aprendizagem.

Além disso, a avaliação atua afirmando a ideia de que a posição social está dada pelo fato de o aluno estudar ou não, ocultando o motivo real, qual seja, sua participação na organização do trabalho capitalista que o coloca como filho de trabalhador.

[A avaliação] reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar. [...] Toda uma superestrutura pedagógica está criada ao seu redor modelando uma gestão escolar autoritária, fundada no poder que o professor

desenvolve no interior da sala de aula, onde jogam papel central as práticas de avaliação (Ibid., p. 254).

Tendo percorrido a histórica construção das ideias de escola e de pedagogia e feita a crítica à organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, vamos buscar as matrizes para a formulação de uma nova organização do trabalho para a Educação do Campo.

A organização do trabalho pedagógico na LEdoC, objeto central desta pesquisa, significa o grande desafio do curso. Não se trata apenas de um curso para um grupo específico de sujeitos – os sujeitos do campo – nem tampouco a formação destes para atuar em uma escola específica – a escola do campo – ou ainda para atuar sob um novo formato – por áreas e não por disciplinas. Trata-se de um curso que tem uma materialidade de origem que define seus objetivos, suas matrizes, seu percurso; que traz uma matriz dos movimentos sociais do campo para dentro da universidade pública. Trata-se ainda de uma experiência pioneira em alternância no ensino superior.

2 PRINCÍPIOS E MATRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância, surgida na Europa no início do século XX, apesar de dialogar com as concepções dominantes e de fundar-se nas ideias pedagógicas do movimento escolanovista³⁰ e, ainda, manter-se acrítica em relação aos fundamentos capitalistas da educação, faz importantes inovações na organização do trabalho pedagógico no meio rural e traz princípios para a Educação do Campo.

De acordo com Silva (2003) a alternância se inicia na França, em 1935, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale*, por meio da organização de um grupo de agricultores preocupados com a formação de seus filhos e com o desenvolvimento da região em que viviam. A autora relata detalhadamente todo o processo e o contexto histórico, mas caberá aqui apenas extrair os princípios originários da alternância.

É importante frisar que a organização dos agricultores franceses que dará origem à alternância é fruto, como nos ensina Queiroz (2004), do movimento Sulco, surgido em 1899 como um movimento de educação popular, democrático e religioso que reuniu tanto jovens trabalhadores como jovens burgueses, com o objetivo de aproximar Igreja e República, superando a divisão entre católicos monarquistas e republicanos anticlericais.

Originado como movimento católico, o Sulco vai se afastando da Igreja Católica e passa a contar com a participação de todas as pessoas com sensibilidade social, em um contexto de turbulência política, social e econômica³¹ da França. Como fruto do processo de reflexão e compartilhamento dos problemas da realidade rural e da necessária ruptura com a Igreja Católica (na negativa de submeter-se a ela), antigos integrantes

³⁰ São as ideias de Dewey, Decroly, Freinet, Cousinet e Rogers que vão influenciar a formulação da Pedagogia da Alternância.

³¹ Ver Queiroz (2004, p. 63-70)

do movimento Sulco fundam o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) que será a semente para “invenção” da alternância.

A preocupação dos agricultores, organizados no SCIR, estava no fato de que, com a educação no meio rural negligenciada pelo Estado, seus filhos tinham que optar entre continuar os estudos, saindo do meio rural para o urbano e, portanto, distanciando-se da família, ou permanecer na atividade agrícola, junto com a família. Tal preocupação dos agricultores no início do século passado, na França, é hoje fato para os sujeitos do campo no Brasil.

Entendendo que o conhecimento empírico construído na prática agrícola, na propriedade rural da família, era insuficiente, precisando ser complementado pelo ensino geral e técnico, como indispensável para se adaptarem à evolução das técnicas de agricultura, concluíram que era preciso dar oportunidade de formação para os jovens que desejavam permanecer trabalhando na propriedade. O objetivo estava claro: “favorecer os jovens a avançarem na compreensão das situações vividas, compreendendo-as de outra forma que pela rotina” (SILVA, 2003, p. 45).

Segundo Chartier

O jovem agricultor tem o direito de conhecer o “porquê” das numerosas ações que a maioria realiza por rotina. Ora, a essas questões, o pai, absorvido pelo trabalho urgente, não tem tempo de dar explicações úteis. Frequentemente ele não sabe responder de outra forma que dizendo “sempre se fez assim”, o que não satisfaz uma inteligência ativa. Os estudos teóricos tornam-se, assim, necessários ao jovem sob a direção de um professor competente (1986, p. 66 apud SILVA, 2003).

Surge, assim, a base fundamental das *Maison Familiales Rurales* (MFRs), a alternância entre o trabalho agrícola, na propriedade rural da família, e a formação geral e técnica na instituição formadora.

É importante frisar que em sua origem está a organização e cooperação entre famílias de pequenos agricultores, sem a mediação do Estado. Não havia preocupação com a formalidade da educação ofertada, mas sim em atender às necessidades de formação do jovem agricultor, em conceber um projeto educativo para os jovens e um projeto de desenvolvimento da região.

Inicialmente, o traço marcante da ação educativa das Maisons centrava-se no propósito de atender às necessidades de formação do jovem agricultor, preparando-o para se tornar o responsável pela

propriedade e um militante capaz de se engajar na melhoria do seu meio de vida. A ênfase maior era na formação global do aluno. Toda a organização da vida na Maison era concebida de maneira a favorecer o engajamento, a tomada de responsabilidade, a aquisição de qualidades necessárias para o jovem se tornar um animador, um militante das transformações desejadas para o meio rural. A formação, tanto geral quanto técnica, estava contida nesse objetivo de formação global (SILVA, 2003, p. 52, 53).

Estavam claros os objetivos da formação, mas de início não se tinha definida a mediação pedagógica, ou seja, por meio de que práticas se chegariam aos objetivos formulados. Para Chartier, historiador das MFRs, havia uma contradição entre os objetivos formativos e a prática pedagógica: os professores atuavam de forma tradicional, persistindo a ideia de que o professor era o detentor do saber que transmitiria aos alunos que, por sua vez, colocariam em prática na propriedade.

Mesmo buscando extrair o máximo do vivido pelos alunos no período da alternância no meio familiar/produtivo, não havia um esforço permanente de partir do vivido do jovem, das suas inquietações e interesses, de maneira que o conteúdo das lições se tornasse respostas às suas interrogações (Ibid., p. 53).

Tal contradição, explicitada pela alternância, que colocava em confronto os saberes dos pais e dos professores e favorecia a demanda dos jovens pela adaptação das técnicas à realidade das propriedades, levou ao questionamento da postura tradicional dos professores, suscitou debates entre estes e promoveu que fossem definidas, progressivamente, os traços de uma Pedagogia da Alternância, quais sejam:

- partir das experiências dos alunos;
- fornecer aos alunos os princípios que possibilitem julgar, compreender e melhorar a experiência, sob a orientação do professor;
- organizar múltiplas experiências na propriedade da família, no sentido de cumprir a regra de inovar, mostrando aos pais que é possível fazer melhor.

A escola tradicional com sua maneira de ensinar é contestada, pois para a Pedagogia da Alternância o saber está, não somente no livro, mas na vida. Aprofunda-se a compreensão de agir primeiro, de fazer primeiro, pois “a gente aprende fazendo” e o conhecimento é apenas suporte, meio (QUEIROZ, 2004, p. 78).

Estes traços significavam uma importante mudança na perspectiva pedagógica, visto que o ponto de partida passava a situar-se na experiência do aluno e não mais na realização de atividades didáticas de aplicação prática das lições dadas pelo professor. Nas palavras de Silva (2003, p. 55) “era o professor quem deveria conhecer a realidade das propriedades dos jovens para ajudá-los a compreender sua própria situação e, partindo desta compreensão, intervir para melhorá-las”. Ter a realidade vivida pelos alunos como ponto de partida e de chegada não era consenso. Muitos professores, ainda presos a uma pedagogia tradicional, consideravam-se fonte de conhecimento por excelência.

Enquanto numa tendência aglutinavam-se os monitores mais experientes, defensores da alternância como uma pedagogia facilitadora da teorização dos conhecimentos empíricos, numa segunda tendência reuniam-se os monitores mais jovens, que percebiam a alternância como um entrave à verdadeira educação, cujo objetivo deveria estimular a difusão dos conhecimentos dos monitores nas propriedades dos jovens agricultores em formação. (Ibid., p. 56).

O passo seguinte foi a construção de instrumentos pedagógicos que garantissem o princípio de que o conhecimento deve partir da realidade vivida pelo aluno, criados à época e aperfeiçoados ao longo da experiência das MFRs.

Concomitante com o processo de elaboração de uma pedagogia – a Pedagogia da Alternância – estava todo o movimento de expansão das MFRs, de sua organização política e administrativa, suas crises e necessárias reorganizações diante de tão rápida expansão³².

No Brasil, as experiências em alternância se iniciam da década de 60 seguindo duas vertentes: as Escolas Famílias Agrícolas, oriundas das experiências italianas, com origem no sudeste do país; as Casas Familiares Rurais, consolidadas na região sul sob a influência direta da experiência francesa.

Queiroz (2004) explica que no Brasil as experiências em alternância podem ser expressas pela terminologia CEFFAs – Centros Familiares de

³² A história da expansão das MFRs está em Queiroz (2004).

Formação por alternância – que engloba sete tipos de experiência em alternância:

- de vertente italiana: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que influenciaram o surgimento das Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), das Escolas Populares de Assentamentos (EPAs) e das Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs).
- de vertente francesa: as Casas Familiares Rurais (CFRs), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e as Casas das Famílias Rurais (CdFRs).

As EFAs são a primeira experiência em alternância no Brasil, surgidas no estado do Espírito Santo em 1969, sob a coordenação de padres jesuítas e estreita ligação com entidades italianas. Do intercâmbio com entidades italianas surge o Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo – MEPES, e deste movimento nascem as três primeiras experiências em EFAs, marcadas pelas seguintes características, segundo Queiroz (2004):

- têm ligação com as Igrejas Católica e Luterana;
- partem da experiência italiana;
- têm ênfase na escolaridade, como na Itália, que surgem como escolas;
- têm apoio financeiro de entidades europeias.

As CFRs, por sua vez, surgem apenas na década de 1980, sob influência francesa e por ação direta da União Nacional das Casas Familiares Rurais (UNMFRs) francesas. Suas características são:

- têm participação do Estado, em ligação direta com órgãos públicos;
- partem da experiência francesa;
- dão prioridade à formação técnica.

Queiroz (2004) apresenta todo o processo de criação e desenvolvimento das EFAs no Brasil, assim como das CFRs, mas nos deteremos apenas às características que marcam sua origem e nos ajudarão a entender sua influência para a Educação do Campo. Desde as experiências da França até os CEFFAs no Brasil, foram sendo construídas características gerais da alternância que constituem os quatro pilares dos CEFFAs: Formação integral dos jovens; Desenvolvimento do meio em que vivem; Associação local;

Alternância. A Alternância é, portanto, uma das características e sobre a qual nos debruçaremos.

Tipologias da Alternância

Desde sua criação como método nas *maisons* francesas até sua expansão para diversos países e para o Brasil, são variadas as experiências de alternância no processo formativo. Também o processo de teorização sobre ela definiu conceitos diversos, compreensões diversas relativas às diferentes experiências. Temos então grande variedade de teorias e tipologias³³ formuladas por estudiosos como Bourgeon, Malglaive, Girord de L'Ain e Lerbert, estudados por Queiroz (2004), a quem tomaremos como referência para apresentar as características da alternância.

Cada um desses estudiosos formulou sua própria classificação que Queiroz compara e relaciona³⁴. O quadro abaixo é esclarecedor:

Girord de L'Ain	Malglaive	Bougeon	Lerbert
Alternância Externa	Falsa Alternância	Alternância Justapositiva	Alternância Ritmo
Alternância Interna			
	Alternância Aproximativa	Alternância Associativa	Alternância de Inversão
	Alternância Real	Alternância Copulativa	Alternância Reversibilidade

Em resumo, os conceitos de Alternância Externa, Falsa, Justapositiva e Ritmo se equivalem. O mesmo ocorre com as ideias de Alternância Real, Copulativa e Reversibilidade.

A Alternância Falsa/Justapositiva/Ritmo se limita à relação binária entre dois tempos, entre escola e empresa (ou família), entre teoria e prática, entre

³³ Não tivemos conhecimento de estudos que construíssem tipologias e concepções a partir da experiência brasileira.

³⁴ As obras consultadas foram: Bougeon 1979, Lerbert 1995

trabalho e estudo, como tempos que se sucedem, um após o outro, sem nenhuma ligação.

Na Alternância Aproximativa/Associativa/de Inversão há uma organização didática que associa os dois tempos da formação – na escola e na empresa/família – mas ainda sem uma verdadeira interação, apenas uma soma de dois tempos. Gimonet (2007) afirma que “os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter meios de agir sobre a mesma”.

Já a Alternância Real/Copulativa/Reversibilidade ou ainda Integrativa³⁵ caracteriza-se por não se limitar a uma sucessão de tempos de formação, realizando uma estreita conexão entre tais tempos, uma ligação dinâmica, em constante movimento, e que coloca o alternante como ator envolvido em seu meio.

Se real, a alternância coloca em relação à família, a comunidade, a escola, os atores, saberes, aprendizagens, processos, constituindo um todo complexo. Significa sair da relação binária, linear, de justaposição das coisas, para compreender o ser humano na complexidade da sua vida, de seu meio.

Para Gimonet a alternância é uma negação dos isolamentos, das simplificações e dos reducionismos e inscreve-se na ideia do pensamento complexo formulado por Edgar Morin. A Pedagogia da Alternância seria, portanto, uma pedagogia da complexidade.

A alternância em formação só faz transpor todas as alternâncias que existem na realidade e que se vivenciam no cotidiano: entre a noite e o dia, a sombra e a luz, o trabalho e o descanso, a chuva e o sol, o frio e o calor, o inverno e o verão, a ação e reflexão, e ideia e a prática... obedecendo ritmos às vezes muito curtos, às vezes muito longos... É nessa permanência de alternâncias, é nesta complexidade do cotidiano, seus paradoxos de rupturas e de relações com suas interfaces, que vivenciamos um processo contínuo de desenvolvimento, muitas vezes à nossa revelia. (Ibid., p. 123)

Entre Gimonet, Queiroz, Silva e Burghgrave, autores de referência para este estudo da alternância, encontramos uma abordagem complementar e coincidente quanto à compreensão do que é a alternância. Contudo, apenas Gimonet faz a vinculação da alternância com a Complexidade.

³⁵ Nomenclatura utilizada por Gimonet (2007).

Alternância como uma Pedagogia da Complexidade

Para Gimonet (2007) a Pedagogia da Alternância parte de uma ideia que não é nova, que remonta à idade média e cresce em um contexto de crise dos sistemas escolares e da sociedade francesa. A alternância emerge como pedagogia se contrapondo à Pedagogia Tradicional, mas, diferentemente dos que a identificam com a Escola Nova ou Escola Ativa, o autor vai situá-la em uma terceira corrente, a da pedagogia centrada na realidade ou Pedagogia da Complexidade.

Gimonet classifica a Pedagogia em três grandes correntes, segundo as estruturas da formação: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Ativa e a Pedagogia da Complexidade.

A Pedagogia Tradicional, que já delineamos neste trabalho, tem como característica a centralidade no docente e no programa, ou seja, a primazia dada ao programa e ao docente que o transmite. O programa é concebido como conjunto de disciplinas justapostas a serem ensinadas ao longo da formação, segundo a lógica própria de cada uma; os saberes estão parcelados e, assim, serão transmitidos aos alunos por docentes especialistas; o programa se confunde com o docente e, então, o bom docente é aquele que melhor domina o programa; aos alunos, organizados em fileiras diante do mestre (que antes se colocava em cima de um estrado, evidenciando o lugar de poder), cabe se adaptar ao método – ouvir, abstrair, repetir; a relação com as famílias é fraca ou inexistente, limitando-se aos resultados escolares; não há trabalho coletivo, seja dos docentes ou dos alunos.

A Pedagogia Ativa, como também já vimos, contrapõe-se à lógica da Tradicional, dando centralidade à pessoa, ou seja, à criança ou adolescente aprendiz, reconhecendo suas especificidades e diferenças em relação ao adulto. O trabalho pedagógico considera o ser em sua totalidade, em todas as dimensões (afetiva, cognitiva, psicomotora, social, etc.), seus ritmos e processos individuais de aprendizagem. Utiliza métodos ativos em que o docente é mediador do processo de construção do saber pelos alunos; o programa e o docente se adaptam ao aluno.

Apesar de colocar a criança em situações que facilitem a aprendizagem, considerando os saberes que traz de outros espaços formativos e os interesses

que manifesta, esta corrente pedagógica tem como limite, segundo Gimonet, fabricar uma realidade simplificada, adaptada à criança ou adolescente, mas limitada às paredes da escola, enquanto que a realidade é mais ampla e complexa.

A terceira corrente, centrada na realidade, considera todos os componentes da vida e da instituição como elementos do processo formativo. A realidade só pode ser percebida de modo parcial, insuficiente, já que é uma representação que cada pessoa faz do real. Por isso é complexa, no sentido dado por Edgar Morin à complexidade.

[O real é] um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados (como numa tapeçaria). O mundo é um tecido de acontecimentos, de ações, de interações, retroações, determinações, acasos, incertezas e contradições... Supõe articular, distinguir sem separar, associar sem reduzir. Coloca o paradoxo do um e do múltiplo, mas, também, que o todo é mais do que a soma das partes. E, ainda, que se misturem a ordem, a desordem e a organização como em qualquer organismo vivo. (MORIN, 1990 apud GIMONET, 2007, p. 111-112).

A Pedagogia da Complexidade se aproxima da segunda corrente, mas a supera, pois exige o enfrentamento da realidade, o estudante não apenas como observador da realidade, mas implicado nela. A emergência da alternância amplia, segundo Gimonet, o desenvolvimento desta terceira corrente.

O sentido da Pedagogia da Alternância, na perspectiva de uma Pedagogia da Complexidade, é articular, distinguir sem desunir, associar sem reduzir: articular vida e escola, colocando a escola na vida e a vida na escola; articular formação geral e formação profissional “sabendo que uma formação global ou integral e ao mesmo tempo útil e pertinente só pode ser uma associação das duas na complexidade de suas interferências”; articular os campos de saberes – os saberes da vida, do programa escolar e disciplinares; articular os atores do processo de formação – alternantes, pais, monitores – criando um mundo complexo de relações; articular os tempos de vida do alternante (GIMONET, 2007).

Esta Pedagogia atenderia a duas finalidades³⁶ ambiciosas: formar o jovem, no sentido mais amplo de educar, em todas as dimensões do humano; e desenvolver o território onde se encontram estes jovens, no que se refere às dimensões econômicas, ambientais e humanas.

A Pedagogia da Alternância significa para Gimonet outro paradigma escolar, que supõe desfazer-se do anterior, do paradigma dominante que nos modelou: que define a escola como lugar de teoria, onde o mestre (aquele que detém o saber) transmite os saberes teóricos representados pelo programa em contraposição ao trabalho que é o lugar da prática (saber-fazer) e à família, o lugar do efetivo. “Com a alternância tenta-se juntar, alcançar, unificar, embora sempre muito parcialmente, tudo isso” tomando ainda o ambiente físico “os bosques, as cercas-vivas, os caminhos, os rios ou o mar, os morros e as montanhas... o ambiente humano, cultural e todas as suas impregnações e socializações” (p.128) unindo o que no paradigma dominante – escola, trabalho, família, meio socioambiental - se choca, contraria e opõe.

Instrumentos da Alternância

Segundo Queiroz (2004) os instrumentos metodológicos da alternância são fundamentais para a realização do processo pedagógico e sua construção ao longo da história da alternância foi determinante para sua consolidação e, ainda, fundamental para um “verdadeiro processo formativo numa alternância integrativa” (p. 48).

Recorreremos a Burghgrave (2011) que sintetiza em um quadro os instrumentos utilizados atualmente pelos CEFFAs.

³⁶ Gimonet refere-se à experiência de alternância dos CEFFAs.

Instrumento Pedagógico	O que é
Plano de Estudo	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em comum	Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudo.
Caderno da Realidade	Livro de vida do(a) jovem, local onde registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudo nos ciclos das alternâncias.
Viagens e Visitas de Estudo	Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudo. Implica intercambiar experiências concretas.
Colaborações Externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo Plano de Estudo. Geralmente são dados por profissionais, lideranças parceiras que colaboram.
Cadernos Didáticos	É uma modalidade de “livro didático” elaborado para dar aprofundamento ao tema do Plano de Estudo.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividades de Retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir dos Planos de Estudo.
Visitas às famílias e comunidades	Atividade realizada pelos(as) monitores(as) para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão do CEFFA em seu meio.

Instrumento Pedagógico	O que é
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.
Serões de Estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os (as) jovens.
Caderno de acompanhamento da alternância	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação entre escola-família e família-escola
Projeto Profissional	O(a) jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que pretende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviços, bem como continuação dos estudos. No último ano ele (ela) sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.
Avaliação	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo e posturas. Todos avaliam e são avaliados.

(Bergnami J. B., in Revista da Alternância, nº 2, UNEFAB, 2006, p. 39-41 *apud* Burghgrave, 2011, p. 149-150).

Os instrumentos da alternância indicam seu aspecto transformador em relação ao método transmissivo e unilateral do saber. Todo o processo parte do Plano de Estudo que significa o diálogo com a realidade. Parte da realidade para voltar a ela por meio de ações concretas na família e na comunidade: um

processo em espiral protagonizado pelos estudantes. Os instrumentos nos mostram a possibilidade de realização, de ação pedagógica concreta, ou seja, não se trata de uma pedagogia de intenções, que se limita a definir princípios sem criar os meios para concretizá-los.

“A Alternância possui em si esse germe da transformação, fazer o indivíduo construir-se e realizar-se, tornando-o sujeito do próprio destino, ator e autor de sua vida”.

(Burghgrave, 2011, p. 148).

Em sua origem, a Pedagogia da Alternância traz a legítima preocupação dos camponeses em dar aos seus filhos as condições de articular o conhecimento da experiência, do trabalho, com os conhecimentos científicos tendo como objetivo a melhoria das condições na propriedade rural da família.

[...] podemos pensar que as iniciativas de educação camponesa, que estão na origem da pedagogia da alternância, resultem de um desencanto com a educação escolar oferecida aos filhos dos agricultores. Isso explicaria a sua construção a partir das práticas sociais dos camponeses, que reconhecem a importância do vínculo entre o estudo e o trabalho para que seus filhos possam garantir a permanência na terra. Essa modalidade de método não foi gestada nas universidades; ela não envolveu nem pesquisadores educacionais nem docentes até porque, na sua maioria, esses profissionais têm estado afastados das questões que envolvem as classes populares, principalmente, mas não só, das que vivem nas áreas rurais. (RIBEIRO, 2010, p. 299).

Em sua expansão toma diversos contornos, mas, de maneira geral, sem considerar as especificidades das experiências, pode-se afirmar que “a pedagogia da alternância tem o trabalho como princípio educativo de uma formação humana integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo ao ensino formal” (RIBEIRO, 2010, p. 293).

Portanto, mesmo não assumindo uma perspectiva revolucionária e de crítica radical à escola capitalista, elabora princípios e metodologias que podem ser referência para práticas contra-hegemônicas, se elaborados os nexos necessários com os princípios e matrizes da Educação do Campo e as referências teóricas que a constituem.

2.2 Pedagogia Socialista

É nas primeiras décadas do século XX que se deram as experiências pedagógicas socialistas sistematizadas por Pistrak e Makarenko, tomadas como matrizes da Educação do Campo, ao trazerem as noções de coletividade, de auto-organização dos estudantes, de vinculação da escola com a atualidade e de trabalho como princípio educativo.

Enquanto a Pedagogia da Alternância tem o limite de, assim como a Escola Nova, não questionar a estrutura social dada pelo modo de produção capitalista, a Pedagogia Socialista, empreendida na URSS no contexto pós-revolução, formulada em oposição à velha escola tsarista-verbalista, é forjada por educadores revolucionários que tem o objetivo de educar no espírito comunista.

A experiência socialista a que recorreremos é aquela construída por educadores marxistas, especialmente Pistrak e Makarenko, pedagogos que no contexto extremamente precário de uma União Soviética pós-revolução e em guerra civil (que duraria quatro anos) buscavam erguer uma pedagogia para um novo sistema educacional e uma nova escola, guiados pelos princípios básicos da escola única do trabalho.

Se a educação tem seu papel na construção de outro mundo possível, deve assumir a função de libertar das formas de opressão (Freire, 2000). Para Mészáros a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Mas para tanto será preciso construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano.

A lógica do capital impacta a educação e é preciso romper com tal lógica se pretendemos criar uma alternativa educacional; rasgar a camisa de força perseguindo e criando estratégias de rompimento do controle do capital para instituir uma mudança estrutural radical (MÉSZÁROS, 2005).

A educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital nem tampouco é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Porém, não podemos negar-lhe um papel

fundamental. As instituições formais de educação são uma parte do sistema de internalização da lógica do capital, de reprodução da sociedade capitalista. E como esta lógica opera na educação formal?

O sistema educacional age legitimando a ordem social estabelecida como uma ordem natural, inalterável, inexorável, de forma que cada indivíduo internalize, ou seja, adote como suas as metas de reprodução do sistema capitalista, adequando suas expectativas e formas de conduta, subordinando-o às exigências da ordem estabelecida.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma **dominação** estrutural e uma **subordinação** hierárquica e implacavelmente impostas. (Ibid., p. 35, grifo nosso)

A essência da educação capitalista está, portanto, no exercício das funções de dominação e subordinação, produzindo conformidade por meio de sua forma (fôrma), da própria organização do trabalho pedagógico. Para romper com a lógica do capital na educação é preciso alterar sua essência, isto é, todo o seu sistema de internalização, em todas as suas dimensões substituindo “todas as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (Ibid., p. 47).

É neste sentido que se dá a compreensão de Pistrak, para quem é preciso mudar a estrutura da escola, suas práticas, sua organização e funcionamento para colocá-la a serviço da transformação social. É preciso instituir a Escola do Trabalho.

Para Caldart³⁷ podemos extrair importantes legados da obra de Pistrak. A educação é mais que ensino, precisa interligar os diversos aspectos da vida. Para isto, deve estar centrada na atividade produtiva, ou seja, no trabalho, o que significa romper com a pedagogia da palavra (verbalista) e construir uma

³⁷ Roseli Caldart na apresentação do livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, escrito por Pistrak em 1924 e publicado no Brasil pela Expressão Popular em 2000.

pedagogia da ação, o que denomina “Escola do trabalho”. A escola precisa vincular-se ao movimento social e ao mundo do trabalho, ligar-se à vida e não construir uma vida à parte, com atividades que não são mais do que artifícios didáticos, afinal, a criança e o jovem não apenas preparam-se para a vida, mas vivem agora sua vida real.

A experiência de construção da Escola do Trabalho que é tomada como referência para pensar a Educação do Campo, que se contrapõe à educação burguesa e à escola capitalista, se deu na União Soviética no período de 1917 a 1931. O percurso, afirma Freitas (2009) no prefácio da edição brasileira de “Escola-Comuna”³⁸, teve erros e avanços, além de ter sido desenvolvido em um contexto específico, em uma época específica. Cabe a nós aproveitar o que conseguiram avançar, dadas as condições históricas daquele momento, e ir mais longe.

Ao apresentar os antecedentes históricos e os educadores russos que empreenderam a tarefa de construir a Escola-Comuna, Freitas nos traz importantes informações e análises para compreendermos o desenvolvimento da Pedagogia Socialista levada a cabo pelas ideias e práticas de Shulgin, Krupskaya, Pistrak, entre outros.

Primeiro é preciso destacar quais são as categorias centrais da Pedagogia Socialista ou da Pedagogia do Meio: a atualidade, a autogestão e o trabalho.

A atualidade diz respeito à ligação da escola com a vida, a vivenciar a atualidade, conhecer a realidade e penetrar nela para transformá-la.

Deve-se não apenas estudar a atualidade. Isto, o leitor pode dizer, quase qualquer escola faz. A escola deve *formar* nas ideias da atualidade, a atualidade deve, como um rio amplo, *desembocar* na escola, desembocar de forma *organizada*. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela. (PISTRAK, 2009, p. 118)

Não se trata apenas de tornar a criança ou jovem ativo no processo de ensino, como proposto por Dewey, mas de “vivenciar a atualidade entendida

³⁸ Escolas Comunas foram instituições de ensino, em regime de internato, que tinham como objetivo elaborar a nova pedagogia da escola do trabalho, provocando inovações que posteriormente seriam generalizadas para as escolas regulares na União Soviética pós revolução. O livro “Escola Comuna”, escrito por Pistrak em 1924 é publicado no Brasil em 2009, com tradução de Luiz Carlos Freitas.

como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora” (FREITAS, 2009). As crianças são parte da atualidade “elas estão e vivem nela” como afirma Shulgin (apud FREITAS, 2009, p. 28), elas têm a marca da atualidade, estão inseridas no meio e a materialidade da prática social também educa e deve fazer parte da ação formadora.

Mas não basta ter os ideais da classe trabalhadora, é preciso aprender a trabalhar coletivamente, a viver, construir e lutar coletivamente por estes ideais, sendo capaz de se organizar, de organizar a vida coletiva. Esta é a tarefa da autogestão. Novamente não se trata do conceito de autogestão da Escola Nova que, segundo Shulgin (Ibid.), apenas tira do professor as obrigações desagradáveis de policiamento colocando-as nos ombros das estudantes, causando cisão entre elas e fazendo crescer a autoridade do professor. Trata-se de colocar nas mãos dos estudantes as tarefas reais, concretas e inadiáveis da vida coletiva, que afetam o dia a dia de todos.

[...] é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. (Ibid. p. 30).

Para Makarenko (apud Luedemann, 2002) a autogestão é a verdadeira educadora do coletivo, o processo que torna a escola lugar de formação e de participação e, principalmente, de criação de uma nova sociabilidade; autogestão é a subordinação entre iguais, princípio fundamental de uma sociedade sem classes.

A ligação da escola com o meio, que torna a escola viva, inserida na atualidade, se dá pelo trabalho, que fornece também as bases para a autogestão. Trabalho compreendido como objeto de estudo, como método, como fundamento da vida, como princípio educativo.

É o trabalho que define a existência humana, o que diferencia o homem dos animais em geral, que o faz além do ser biológico. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir a própria existência, diferente dos animais que se adaptam à natureza, pois têm sua existência por ela garantida. O homem, ao contrário, se constitui no momento em que adapta à natureza a

si. “Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la” (SAVIANI, 2003, p. 133). Guiado por objetivos que são antecipados mentalmente, o homem age sobre a natureza para transformá-la ajustando-a a suas necessidades. Se o trabalho é o processo pelo qual o homem produz sua existência, na medida em que se modifica, ao longo da história, o modo de produção da existência, o modo como o homem trabalha, modifica-se a forma pela qual existe.

Para Shulgin (apud FREITAS, 2009) a experiência com o trabalho na escola começa com o autosserviço e vai se complexificando. Predomina como autosserviço para as crianças mais novas e como trabalho produtivo para os mais velhos guardando uma característica comum e central: o trabalho deve ser socialmente útil. Não se trata, portanto, do trabalho como artifício didático, como ativismo, mas da conexão entre teoria e prática que se materializa pelo trabalho.

A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com finalidade de transformá-la, segundo os interesses da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. [...] Como tem por exigência ser *socialmente útil*, o trabalho não pode limitar-se ao interior da escola. Ocorre na prática social, no meio social, entendendo-se a escola como *continuidade deste meio* e não como uma “preparação para este meio”; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições, lutas e desafios. (FREITAS, 2009, p. 34-35)

Estas três categorias centrais – atualidade, autogestão e trabalho - têm como conceito articulador a noção de complexo de estudo: “Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de determinado tema ou ideia central” (NarKomPros, 1924, apud FREITAS, 2009)³⁹. O tema de um complexo reúne três dimensões: natureza, trabalho e sociedade, ou seja, a natureza e a sociedade estudadas em conexão com o trabalho. O complexo é um espaço articulador em que as bases das ciências (conhecimento sistematizado nas disciplinas clássicas) são apropriadas pelos estudantes na vinculação com a prática social (atualidade) e concomitante com a formação para a autogestão.

³⁹ NarKomPros é a abreviatura para Comissariado Nacional de Educação que tinha como tarefa reconstruir o sistema educacional russo nos primeiros anos pós-revolução.

[...] a essência dos complexos, enquanto unidade curricular, está na sua capacidade de articular as bases da ciência, vale dizer, os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla [...] (FREITAS., 2009, p. 72)

Contudo, muitas dificuldades estavam postas à prática pedagógica para realizar esta tarefa que pressupunha alterar a forma clássica da escola. Pistrak é um crítico dos caminhos que tomou a ideia de complexos, chegando ao ponto de descartá-la, ponto de vista que tem a discordância de Freitas, para quem tal noção tem ainda muito a contribuir para o nosso contexto atual principalmente no que se refere ao currículo.

Para Pistrak (1934, apud FREITAS, 2009), a “Declaração sobre a escola única do trabalho”, publicado em 1918, primeira formulação que definia princípios para a construção da escola após a revolução, sofreu influência das ideias da Escola Nova, em especial das ideias de Dewey, considerado representante da pedagogia burguesa. Para Pistrak a razão foi que as bases da escola socialista ainda não estavam concretizadas enquanto as ideias da Escola Nova pareceram progressistas em relação à velha escola herdada do regime tsarista. Sua principal crítica é que, apesar de definir que a escola deve ser do trabalho, a Declaração reduzia o princípio do trabalho ao princípio do ensino ativo.

Em um segundo momento⁴⁰, a partir de 1923, são elaborados novos programas de estudo tendo os complexos como base, com a preocupação de superar a fragmentação dos conhecimentos. Desta forma, na escola básica de primeiro nível são eliminadas as disciplinas isoladas e o processo de ensino passa a se organizar em torno dos temas dos complexos. No segundo nível, onde não era possível eliminar as disciplinas, já que eram ministradas por diferentes professores, o método dos complexos tinha como objetivo “ligar a escola com a vida, estudar os fenômenos vitais em toda a sua complexidade, tal qual ela existe na realidade. Quando o objetivo torna-se não o estudo da disciplina, mas sim o estudo da realidade viva, é natural que as fronteiras entre as disciplinas tornem-se móveis; que a ligação entre as disciplinas seja mais forte” (Ibid., p. 46).

⁴⁰ A análise detalhada de cada momento está em Freitas (2009)

São duras as críticas de Pistrak aos resultados práticos de tais programas. Primeiro porque teriam colocado a teoria em segundo plano, destruindo o sistema de conhecimento; segundo porque contrapunham as disciplinas escolares ao estudo da realidade e, em sua opinião, a realidade deve ser estudada através das disciplinas, e não fora delas; terceiro porque subordinavam os programas das disciplinas específicas ao tema do complexo fazendo com que sobrassem delas apenas retalhos de conhecimento mal articulados entre si; e, ainda, porque o desenvolvimento do trabalho social dos alunos se deu sem ligação com o programa e, portanto, separado do conhecimento.

“O complexo” está pensado como um “pedaço da vida”, o qual estuda-se multilateralmente em desenvolvimento e em suas ligações com toda a vida. Para isto, exige-se a análise dos fenômenos estudados com a ajuda dos conhecimentos existentes. Mas os alunos não tinham o conhecimento sistemático necessário [...] No melhor dos casos, os alunos receberam um monte de conhecimentos superficiais sem ligação entre si, sobre algumas coisas de um determinado tema [...] (Ibid., p. 49-50).

Outras reelaborações foram feitas até que em 1930 novas orientações adotam o método de trabalho por projetos que para Pistrak aprofundaram os erros anteriores. Neste momento Pistrak e Shulgin assumem posições divergentes, já que o segundo participa da nova elaboração. O método de projetos conduz à eliminação da escola, segundo Pistrak⁴¹, pois destrói o sistema de disciplinas, elimina os programas escolares, a turma escolar, o horário e o professor, que passa a ser apenas um administrador do processo pedagógico, além de tornar a escola uma seção da fábrica, perdendo sua autonomia e especificidade.

Apoiado na conclusão de que a principal falha do sistema educacional era de que a escola não dava um volume suficiente de conhecimentos (necessários naquele momento ao processo de industrialização em curso), foi realizada a primeira reforma educacional russa após a revolução. A partir da reforma, a escola retoma sua forma clássica, tendo a aula como forma básica

⁴¹ Freitas (2009) ao analisar tal divergência entre Pistrak e Shulgin conclui que esta não estava nas questões pedagógicas, mas na compreensão diferente que tinham sobre o momento em que o Estado deveria extinguir-se. Uma sociedade sem classes não é compatível com a ideia de Estado e, enquanto que para Shulgin este deve extinguir-se logo após a revolução (e com ele a escola), para Pistrak o Estado, antes de ser extinguir-se, deveria primeiro servir para que a classe trabalhadora firmasse sua hegemonia sobre a burguesia contrarrevolucionária.

de organização. As características da organização escolar passam a ser, em resumo:

1. Exposição e explicação sistemáticas e coerentes do professor que ministra a disciplina. 2. Segue-se a assimilação e fixação das matérias escolares do aluno pela via das várias formas de trabalho independente na sala, sob a direção do professor, e de várias formas de deveres de casa, com instruções do professor. 3. Ensino sistemático de cada aluno no processo de trabalho escolar, verificação e correção dos trabalhos dos estudantes na sala feitos em casa, chamada oral, repetição e todas as formas de ajuda aos estudantes para acabar com os erros e lacunas. (SHULMAN, 1938, p. 48 apud FREITAS, 2009, p. 67).

Este breve percurso pela história da construção da Escola do Trabalho nos indica a dificuldade de alterar a forma/fôrma da escola capitalista, mesmo no contexto do socialismo. Contudo, Freitas (Ibid.) insiste que o método dos complexos continua sendo uma boa alternativa pedagógica para superar a fragmentação das disciplinas articulando-as para explicar a realidade e transformá-la por meio do trabalho e, ainda, que as dificuldades encontradas pelos pedagogos socialistas não eliminam a centralidade dos princípios da Pedagogia Socialista para a construção de uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, mesmo em nosso contexto de país capitalista.

A organização da escola como um coletivo

Makarenko contribui trazendo uma experiência pedagógica centrada na organização da escola como coletivo, construída desde antes da revolução socialista na Ucrânia. Sob a influência das ideias de Lênin, admirador de Gorki e dialogando com Henri Wallon e Vygotski, sem deixar de trazer influências filosóficas de sua formação docente, em especial de Rousseau, Makarenko inventa a escola como coletividade.

No contexto das ideias pedagógicas do início do século XX, marcadas pela emergência da biologia e da psicologia, que “descobriu a criança”, e sua influência na educação, como já vimos, Makarenko se contrapôs à criança como objeto da pedagogia para forjar a ideia de que seu objeto seria a coletividade.

O problema da pedagogia seria a criança concreta, com suas marcas históricas, sociais, culturais e psicológicas e, portanto, um método geral de educação deveria compreender a totalidade em suas diferentes expressões, diferenças de idade, de sexo, de cultura, de desenvolvimento. Se o problema da pedagogia era a criação de um método único e comum que permitisse o desenvolvimento das diferentes crianças concretas, não seria possível se ocupar de uma só criança. Surge daí a coletividade como objeto da educação. O método, portanto, não pode ser cartesiano, prescritivo, mas sempre um projeto em construção da escola como coletividade, em que cada questão, cada problema, norma ou regra deveria ser estudada e discutida na coletividade, entre professores e alunos, formando sujeitos de sua própria história. (LUEDEMANN, 2002).

A escola, na concepção de Makarenko, deveria ser um espaço amplo, aberto, em contato com a sociedade e com a natureza, relacionando-se às necessidades sociais de cada momento histórico, mas dirigida por um objetivo estabelecido coletivamente por professores e alunos. Um lugar para a criança viver sua realidade concreta como realização do presente, admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais em seu coletivo organizado. (Ibid., p. 18)

Pode parecer que há proximidade com o ideal dos renovadores burgueses e podemos considerar que a participação da criança no processo pedagógico – a escola ativa – é uma ideia inegável para todos os educadores que se contrapunham a escola verbalista e livresca, tanto do movimento burguês escolanovista como dos pedagogos socialistas. A diferença fundamental está no objetivo da educação. Para Makarenko o objetivo era a educação humana, para além da instrução; a formação de indivíduos livres no exercício da vida coletiva; formação de valores socialistas construídos na prática, na experiência, na vivência da coletividade. Makarenko critica o que denomina de “hipertrofia do método individual” que faz com que a escola não seja mais do que o somatório de iniciativas individuais dos professores, educando indivíduos e nada mais.

Para Makarenko (apud ITERRA, 2004, p. 43) “a coletividade é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, (sistema de) atribuições, (sistema de) responsabilidades, correlações e interdependência

entre as partes. Se tudo isso não existe, não há um coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos”.

A base de uma coletividade está na unidade (coesão em torno dos princípios e estratégias); na disciplina (autodisciplina e não a disciplina da inibição); e na participação (todos envolvidos em todas as fases do processo) e deve se reger pelos seguintes princípios (ITERRA, 2004, p. 49):

- subordinação entre iguais: saber obedecer e saber mandar. Subordinação entendida como a decisão livre de uma pessoa de ligar-se a um princípio superior, dado pelo coletivo. É diferente de submissão, que é um estado de dependência, de submeter-se a alguém, estar sob o domínio de alguém;
- cada órgão da coletividade deve ter um determinado poder, sem tornar-se burocrático, autoritário ou demagógico;
- as decisões das instâncias devem ser respeitadas;
- os acordos firmados devem ser cumpridos, sem demora;
- os indivíduos (educandos e educadores) não devem se sobrepor às instâncias da coletividade, nem tampouco resolver o que é incumbência das instâncias, mesmo que a decisão possa ser mais justa ou razoável;
- falar de maneira precisa e o mais breve possível nas intervenções, evitando assim os oportunismos.

A coletividade se constitui em torno do trabalho e Makarenko radicaliza a ideia de trabalho como princípio educativo, compreendendo-o como parte de um sistema geral da coletividade, como trabalho produtivo, separado do estudo. Neste sentido, afirmou em conferência dada a professores sobre sua experiência:

Seguramente recordarão dos danos causados pela teoria de que o processo laboral deve estar “vinculado” ao programa de estudo. Como “queimamos os miolos” com este maldito problema! Os meninos faziam um tamborete e tínhamos de entender a forma como isso se ligava à geografia e à matemática [...] Até que decidi mandar tudo isso pro inferno! E comecei a afirmar sem maiores cuidados que não deveria existir relação alguma. (MAKARENKO apud LUEDEMANN, 2002, p. 391)

Trabalho é necessidade e é este o sentido que deve ter na escola; não é um fim em si mesmo, como artesanato, nem tampouco objeto de estudo, relacionado às disciplinas escolares. Assumir o trabalho como princípio

educativo não significa criar situações artificiais de trabalho como instrumento didático; não significa fazer uma horta para ensinar ciências ou matemática, mas ter uma horta como meio de produzir alimentos necessários para o consumo do coletivo. A centralidade não está no interesse que fazer uma horta possa despertar nos alunos, mas a consciência da necessidade de produzir o alimento para a coletividade.

Em conclusão, “a realidade onde a pessoa vive é a matriz de onde ele se forma, se constitui como sujeito” e os sujeitos do campo “são pessoas históricas [...], marcadas pelas contradições da visão de mundo do opressor, que introjetaram por vivermos em uma sociedade de classe” (ITERRA, 2004, p. 14 e 15). Se condicionados pelo meio de produção, a tarefa da educação deve ser de dar aos sujeitos as condições para uma visão crítica da realidade em que vivem, dando também as bases para que possam compreendê-la e transformá-la.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo o que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 2002, p. 21).

Todo o trabalho pedagógico, em especial na formação de educadores, tarefa da LEdoC, deve estar formulado para promover a formação dos sujeitos de modo que possam reconhecer os condicionamentos, compreender que não são determinados por eles, problematizar a realidade presente e agir para transformá-la. A questão está em como fazer, de que modo colocar em movimento a formação humana considerando nossos objetivos e as condições reais que temos, tendo como espinha dorsal a construção de uma coletividade, conforme a compreensão de Makarenko e garantindo a autogestão e a ligação com a atualidade, tendo o trabalho como princípio educativo.

2.3 Pedagogia do Oprimido

No contexto brasileiro, ou seja, de país colonizado, capitalista, em que a educação atual está pautada pelos interesses neoliberais, incorporando seus princípios e valores e forjando uma “Pedagogia da Exclusão”⁴², é a Paulo Freire que a Educação do Campo recorre em busca de fundamento filosófico e pedagógico construído a partir da experiência histórica colonizada.

Paulo Freire é considerado um clássico e em suas palavras “por todas aquelas e todos aqueles que encontram em minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos” (FREIRE apud CORTELLA, 2001). E, segundo Cortella, será um clássico enquanto existirem as condições que tornaram a obra necessária, enquanto permaneceram as desigualdades, enquanto nossa plena humanidade ainda se ausentar.

A realidade social e cultural que alimentou a Pedagogia do Oprimido ainda está presente e a “dramaticidade da hora atual repõe o olhar pedagógico de Paulo Freire com legítima atualidade” (ARROYO, 2001, p.165).

Para Arroyo (Ibid.) o núcleo fundante da Pedagogia do Oprimido é situar todo o ato educativo, entre eles o escolar, e toda teoria pedagógica em sintonia com a dramaticidade de cada tempo, com o problema da humanização, com os processos de humanização e desumanização da exclusão e da opressão.

Ora, estamos diante de uma realidade histórica pior do que aquela que justificou a Pedagogia do Oprimido.

A infância cúmplice da pedagogia, nossa cúmplice como pedagogos desde os tempos da Paidéia, está engrossando, hoje, as fileiras de milhões de oprimidos e excluídos, em situações de maior indignidade e desumanização do que nos tempos idos da Pedagogia da Libertação e da Pedagogia do Oprimido (Ibid., p. 168).

A pedagogia de Paulo Freire não pode mais ser arquivada na história da educação informal, na educação de jovens e adultos, longe da teoria pedagógica, da história da educação brasileira. Paulo Freire nunca foi tão atual para repensar a escola pública (ARROYO, 2001).

⁴² Cf. Pablo Gentili (Org.) em Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Editora Vozes, 2007.

Vamos, então, visitar a Pedagogia do Oprimido, não olhando como um trabalho isolado, mas como um dos pontos fundamentais de sua obra “que dá a verdadeira unidade a toda a sua obra, em coerência e comunhão com toda a sua vida” (FREIRE, A., 2001, p.31).

A Pedagogia do Oprimido funda-se no problema da humanização, dos homens colocarem-se a si mesmos como problema, e no reconhecimento da desumanização como realidade histórica. É a partir da dolorosa constatação da desumanização que os homens se perguntam sobre a possibilidade da humanização. Humanização e desumanização são possibilidades dos homens, mas apenas a humanização é vocação dos homens, vocação negada pelo contexto atual de exploração, injustiça, opressão. Vocação afirmada pela própria negação, no anseio por liberdade, na luta dos oprimidos pela recuperação da humanidade roubada.

A desumanização não se manifesta apenas naqueles que tem a humanidade roubada, os oprimidos, mas nos que a roubam, os opressores. A desumanização é uma distorção da vocação do “ser mais”, que sendo produzida historicamente, não é vocação ontológica e histórica dos homens, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta.

A contradição opressor-oprimido só poderá ser superada pelos oprimidos que, na luta por recuperar sua humanidade, libertam-se a si e aos opressores.

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem a de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2000, p. 30-31).

São os oprimidos que entendem o significado da opressão e que podem compreender a necessidade da libertação, a que chegarão pela práxis de sua busca, lutando por ela.

Neste sentido, a Pedagogia do Oprimido é aquela que “faz da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos” (Ibid., p. 32), que tem de ser forjada *com* os oprimidos e não *para* eles. Uma pedagogia para a libertação; “a pedagogia dos homens empenhando-se para sua libertação” (p.40).

Mas como podem os oprimidos, que hospedam em si os opressores, participar da elaboração da pedagogia de sua libertação? Apenas quando descobrirem esta condição de hospedeiros do opressor, pois “enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo” (Ibid., p. 32).

A Pedagogia do Oprimido é um instrumento para esta descoberta, daí que não pode ser elaborada pelos opressores, pois se faz e refaz na luta pela libertação.

Entretanto, a estrutura do pensar dos oprimidos está condicionada pela situação existencial de opressão, têm os opressores como testemunho de humanidade e, assim, assumem o que Freire chama de “aderência ao opressor”. Estão imersos na realidade opressora e por isso tendem a, em vez de lutar pela libertação, serem também opressores.

O reconhecimento da situação da opressão, portanto, não significa ainda a luta pela superação da contradição opressor-oprimido, pois a aderência ao opressor leva a que para os oprimidos o “homem novo” não seja aquele que nasce da transformação da opressão, mas eles mesmos, os oprimidos, tornando-se opressores dos outros.

Daí que o reconhecimento da situação de opressão é insuficiente, já que a aderência ao opressor não lhes permite a consciência de si nem a consciência de classe oprimida.

Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados. Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo (Ibid., p. 33).

Isto expressa que a situação concreta de opressão não foi transformada. Manifesta-se ainda a consciência oprimida, o “medo da

liberdade”, que tanto pode conduzir o oprimido a pretender ser opressor, quanto mantê-lo atado à condição de oprimido.

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. (Freire, 2000, 34).

Liberdade é conquista, busca permanente que só existe no ato responsável de quem busca. Mas “os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade” (p. 34), temem o risco de assumir a liberdade, temem a ameaça de lutar por ela.

A dualidade que se instala nos oprimidos é seu trágico dilema, o qual a pedagogia tem que enfrentar.

Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem expectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (Ibid.,p. 35).

A contradição opressor-oprimido somente é superada quando os oprimidos reconhecem-se como tal e lutam por libertar-se, quando se entregam a uma práxis libertadora. Superação que não pode se dar em termos idealistas, transformando a consciência da opressão em imobilismo subjetivista, em espera paciente de que um dia a opressão desaparecerá por si, mas sim na radical exigência de transformação objetiva da situação concreta que gera a opressão. Subjetividade e objetividade são pares em permanente dialeticidade: não existe mundo sem homens nem homens sem mundo. A realidade objetiva existe como produto da ação dos homens.

A realidade opressora volta-se sobre o homem condicionando-o, domesticando. Para romper este ciclo, para libertar-se desta realidade, exige a emersão nela e a volta sobre ela, o que só se faz através da práxis, da ação-

reflexão-ação. A práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” Ação que não é mero ativismo, mas que se fará práxis se o saber resultante dela for objeto de reflexão crítica, constituindo uma nova racionalidade. Nem só reflexão, nem ação pela ação, mas ação e reflexão como unidade.

O verdadeiro reconhecimento da realidade é aquele que leva à inserção crítica no sentido de transformá-la. Não se trata, portanto, de um reconhecimento de caráter subjetivista, de uma realidade imaginária, de uma racionalização que distorce as verdades, cria mitos e retira as bases objetivas dos fatos, como fazem os opressores em defesa de seus interesses, mas de um movimento em que os oprimidos objetivando a realidade simultaneamente atuam sobre ela.

Não se trata, ainda, da doação que uma liderança faz aos oprimidos, de libertação de uns feita por outros – ninguém liberta ninguém! - nem de autolibertação – ninguém se liberta sozinho! Mas de ação política junto aos oprimidos, com eles, pois “[...] é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento” (p.54). A propaganda, o dirigismo e a manipulação, armas da dominação, não podem ser os instrumentos para a reconstrução do humano.

Portanto, conclui Freire, não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, que se dá na relação dialógica, em que educador e educandos, como sujeitos, se encontram na tarefa de desvelar a realidade para conhecê-la criticamente e para recriar este conhecimento.

Crítica à Educação Bancária

Paulo Freire caracteriza perfeitamente a escola capitalista ao forjar a ideia da Educação Bancária. Fundada em relações narradoras, dissertadoras, supõe um sujeito, um agente – o narrador/ educador – e objetos passivos, ouvintes – os educandos. O que narra é o que sabe, os que ouvem, os que não sabem. Os conteúdos não são mais do que retalhos da realidade, palavras sem significação, conteúdos narrados mecanicamente para serem memorizados pelos educandos.

Neste sentido, a educação se torna um ato de depositar, em que o educador é o depositante e o educando o depositário. Daí a Educação Bancária. Não há criatividade, não há transformação e, portanto, não há saber, que só existe “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2000, p.58). Uma educação fundada na absolutização da ignorância, uma das manifestações da ideologia opressora, que nega o conhecimento como processo de busca e, em nome da preservação do conhecimento e da cultura, operam um intelectualismo alienante.

Na concepção bancária (Ibid., p.59):

- a) o educador é quem educa; os educandos os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que nada sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos.

As características da educação bancária apresentadas acima não são apenas uma questão didática, como alguns poderiam argumentar, mas sim a manifestação de uma concepção de homem. Homens vistos como seres de adaptação, domesticáveis aos interesses dominantes, uma falsa visão dos homens. A concepção e as práticas bancárias servem aos opressores exercitando a adaptação à situação de opressão; anulando o poder criador; estimulando a ingenuidade e não a criticidade; não estimulando o pensamento

autêntico, mas visões parciais da realidade. Quanto mais adaptados, tanto mais educados, porque adequados ao mundo.

Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens (Ibid., p. 63).

A opressão está nas práticas da educação bancária: nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação, no controle do pensamento e da ação, nos obstáculos que coloca à atuação dos educandos como sujeitos de sua ação, na forma em que se sobrepõe aos educandos. Transforma os educandos em quase coisas, recipientes vazios.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (Ibid., p. 66).

Para Freire há uma contradição educador-educando, mantida e estimulada pela educação bancária, que só pode ser superada em uma educação libertadora, onde ambos se façam, simultaneamente, educadores e educandos.

Freire argumenta que se a vocação ontológica dos homens é humanizar-se, cedo ou tarde podem perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e, como seres de busca, lutar por sua libertação. Contudo, o educador revolucionário não deve esperar por esta possibilidade e sim agir para a humanização de ambos, educandos e educadores.

Ao denunciar a educação como prática de dominação, Freire pretende chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que não podem servir-se da educação bancária se sua busca é pela libertação. O problema é que mesmo os educadores que se inquietam pela causa da libertação estão tão imersos no clima gerador da concepção bancária que não percebem o significado de sua força desumanizadora e acabam por usar o mesmo instrumento alienador para um esforço que pretendem libertador.

A libertação autêntica é humanização em processo e não uma coisa que um deposita no outro. É práxis e pressupõe a ação e a reflexão dos homens

sobre o mundo para transformá-lo; a problematização dos homens em suas relações com o mundo; educação problematizadora.

Para que a educação problematizadora rompa com os esquemas verticais característicos da educação bancária, para que possa realizar-se como prática da liberdade, superando a contradição educador-educandos, para que se constitua em ato cognoscente⁴³, precisa fundar-se no diálogo.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2000), pelos objetos inteligíveis, cognoscíveis que não são mais, como na educação bancária, posse do educador que deposita em educandos passivos.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que “os argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2000, p. 68)

Educador e educandos, na concepção problematizadora, são sempre sujeitos cognoscentes: o primeiro “quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”; os segundos quando são “investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Ibid., p. 69).

De caráter autenticamente reflexivo, a concepção problematizadora busca a emersão das consciências⁴⁴ que resulte na inserção crítica na realidade, desafiando os educandos a desvelar o mundo, não como realidade estática, mas em movimento, em transformação.

Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Ibid., p. 70)

⁴³ No sentido de educação como situação gnosiologia “em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes”. (p. 68)

⁴⁴ Consciência e mundo se dão simultaneamente. “ Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 2000, p. 70)

Antagônica à concepção bancária, que nega aos homens sua vocação ontológica de humanizar-se, a problematizadora responde a sua vocação “como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (Ibid., p. 72).

A essência da concepção problematizadora, da educação como prática da liberdade, é o dialogicidade. O diálogo, fenômeno humano, exigência existencial, é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. Não é discussão, polêmica, entre sujeitos autossuficientes que impõem suas verdades, mas encontro de homens, nem ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, que em comunhão buscam saber mais. Pressupõe humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (Ibid., p. 81)

A dialogicidade funda-se no amor, que é também diálogo; na fé nos homens, um *a priori* do diálogo; na confiança entre os sujeitos; na esperança, que está na essência dos homens como seres inconclusos, na eterna busca; e no pensar crítico, que percebe a realidade como processo histórico.

“Todo nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia:
 assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação
 opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma
 teoria de sua ação” (p. 183)

2.4 Educação do Campo

Da educação rural à educação do campo

A trajetória da educação para os trabalhadores rurais, denominada “Educação Rural” inicia-se no Brasil nas décadas de 20 e 30 do século XX, sem que nenhuma de suas iniciativas tenha alterado positivamente a precariedade da situação de acesso à educação no campo. Pelo contrário, muitas delas ajudaram a reforçar as sérias desigualdades que marcam o campo, nunca assumido como um espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado, e tratado com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade. (FREITAS, 2007)

Com o objetivo de fixar o homem à terra surge, no contexto escolanovista, o movimento denominado “Ruralismo Pedagógico”. Partindo do princípio de que o homem do campo não estava preparado para integrar-se em um sistema produtivo moderno, seria tarefa da escola transformar sua mentalidade, suprimindo sua “falta de cultura”. Atribuía-se à escola rural a missão salvadora de fixar o homem à terra, apesar das transformações sociais, políticas e econômicas de um país que vivia um intenso processo de urbanização e industrialização. Vários programas de Educação Rural são criados a partir da década de 1940.

No final da década de 1950 e início de 1960, um novo movimento de educação começa a surgir com foco na luta contra a exclusão da população pela escolarização⁴⁵ e Reforma Agrária. Com características bem diferentes dos projetos de Educação Rural, teve sua base nos movimentos sociais articulados com partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica.

⁴⁵ Pelos dados do IBGE, em 1961 o Brasil tem 70.779.352 habitantes, 39,5% de analfabetos, distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos. Da população estudantil, 5.775.246 alunos estavam matriculados na rede do ensino primário, 868.178 no ensino médio, 93.202 no ensino superior e 2.489 nos cursos de pós-graduação. Esses dados revelam claramente a extensão do afunilamento da estrutura educacional brasileira: menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino médio; quase 2% da rede primária chegavam ao ensino superior e apenas 0,5% à pós-graduação (www.cpdoc.fgv.br), acessado em maio de 2007.

Neste período, propostas educativas criam inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e Educação Popular. A sociedade se mobiliza em defesa da educação, tendo como fundamento a concepção de Educação Popular gerada pelos movimentos sociais, que não se constituem apenas como práticas pedagógicas, mas que devem ser compreendidos como estratégias de luta dos setores populares.

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

O golpe de 64 extinguiu quase totalmente os projetos educativos que vinham sendo realizados pelos movimentos sociais. Educadores e lideranças da educação popular são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados.

Mas mesmo diante da repressão da ditadura militar, alguns focos de resistência se mantêm mediados pelos movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciam a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Desse período se destacam como espaços de resistência: organizações da Igreja Católica (Comunidades Eclesiais de Base - CEBs e Comissão Pastoral da Terra - CPT); movimento sindical rural (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG).

É com o processo de redemocratização do país na década de 1980 e a emergência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que se inicia um processo de inovadoras práticas educativas que têm muitas de suas raízes nas propostas de Educação Popular geradas pelos movimentos sociais do período pré-ditadura.

Chegaremos, então, à emergência da Educação do Campo, uma noção em construção, em disputa, que nasce na e da tensão entre Estado e movimentos sociais, nasce como luta pela garantia dos direitos básicos do

cidadão, luta por educação nas áreas de reforma agrária e, portanto, tem a marca dos movimentos sociais do campo, em especial do MST.

O termo “Educação do Campo” traz importantes significados, contrapondo-se à Escola Rural. Em primeiro lugar estamos tratando de um novo espaço de vida, que não pode se resumir na dicotomia urbano/rural. O campo é compreendido como “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos”. (II CONFERÊNCIA, 2004).

A luta principal da Educação do Campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação, e a uma educação que seja no e do campo. NO: as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; DO: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. E esta educação inclui a escola: hoje uma luta prioritária porque há boa parte da população do campo que não tem garantido seu direito ao acesso à chamada Educação Básica (PPP LEdoC, p. 9).

Em segundo lugar quer indicar um novo paradigma de desenvolvimento que valorize e fortaleça a agricultura camponesa como possibilidade de produção de vida digna.

Diz respeito a um olhar ampliado em que a compreensão e reflexão sobre a educação em cada nível de ensino se complexifica, compreendendo-os integrados entre si e com o sistema de ensino do qual fazem parte, para cumprir a tarefa de construir uma estrutura pública de Educação do Campo, hoje inexistente. O sistema educativo, inclusive o urbano, mas, sobretudo, o popular, é frágil e por isso vulnerável, assumindo sua face mais dramática no campo, onde a inexistência de um sistema respeitado e com dinâmica própria faz com que escolas sejam fechadas e alunos levados de um lado a outro ao “gosto” da política local. (ARROYO, 2005).

No âmbito das políticas públicas a mobilização dos movimentos sociais em torno da Educação do Campo levou a uma importante conquista: a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação – CNE). Esse parecer se reveste de especial importância ao se constatar que a educação

para o meio rural pouquíssimas vezes obteve diretrizes específicas na legislação, ocupando sempre uma posição marginal.

Dentre os movimentos sociais que contribuem para a construção da Educação do Campo estão: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); movimentos indígenas (COIAB, APOINME, CIMI); Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE); Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB); Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); Movimento de agricultores e trabalhadores rurais (CONTAG, FETRAF, MPA); e movimentos de mulheres trabalhadoras rurais, entre outros. (FREITAS, 2007)

Hoje são os movimentos sociais do campo que fazem avançar a educação básica ao inaugurar a proposta de uma Educação do Campo como direito à educação. Trazem à tona os novos sujeitos, sujeitos coletivos que exigem serem vistos como sujeitos de direitos.

Dimensões Pedagógicas

Enraizada no campo, em um determinado projeto de campo, e na Educação Popular e em relação orgânica com a dinâmica dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo recupera as grandes matrizes da educação: a emancipação, a libertação, a humanização, a formação dos sujeitos.

Educação é compreendida pelos movimentos sociais do campo como um direito e não um pré-requisito para algo - para o mercado de trabalho, para a cidadania, para o desenvolvimento econômico -, visão esta que alimenta e é alimentada pela lógica propedêutica. Importa, portanto, colocar a educação no campo dos direitos inerentes a todo ser humano, vinculada à condição humana. Educação como direito humano e universal.

Lutam pela concretização dos direitos que são de sujeitos históricos, e não apenas direitos abstratos, “direitos de gente sem rosto, sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe” (ARROYO, 2005, p.4). É a própria luta pelo direito à educação que constitui os povos do campo como sujeitos de direitos.

Neste sentido, os movimentos sociais, que lutam pela totalidade dos direitos, têm condições de entrelaçar um projeto educativo com um projeto de campo e de sociedade, tornando a escola parte de uma dinâmica de emancipação.

O aprendizado dos direitos é, portanto, uma das dimensões pedagógicas dos movimentos sociais que, no seu processo de luta, operam a reeducação da cultura política. A consciência social é reeducada pelas pressões populares. Mas Arroyo nos instiga a ir além e nos pergunta: por onde passa o pedagógico?

A ampliação da consciência do direito à educação está colada às lutas pela melhoria das condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho, de reprodução da existência, ou seja, há um subsolo material que alimenta a luta. É uma luta pela humanização. Deste modo revelam ao fazer pedagógico que a formação deve ter como centralidade a humanização. Enquanto os movimentos sociais apontam a produção da existência enquanto matriz educativa, o pensamento pedagógico progressista nos levava apenas para relações ideológicas, como as teorias críticas do currículo que definem o conteúdo crítico como matriz formadora do cidadão participativo (ARROYO, 2003).

A Educação do Campo ensina à teoria pedagógica a colocar o foco nos sujeitos sociais em formação, sujeitos em movimento, em ação coletiva: educação como humanização de sujeitos coletivos diversos.

Faz-nos retornar a Paulo Freire, à educação como prática da liberdade, desviando o foco dos objetivos, métodos e conteúdos e colocando-o nos sujeitos. Sua Pedagogia do Oprimido foi construída no diálogo e na práxis com os movimentos sociais agrários dos anos 60 que lutavam pela libertação, colocando o oprimido como sujeito de educação, de construção de conhecimentos, de valores, de cultura. Equivocadamente, e por certo não ingenuamente, a história do pensamento pedagógico dá a Paulo Freire o limitado lugar de criador de um método de alfabetização de adultos, esvaziando todo o seu conteúdo humanista.

Para Arroyo, as vivências totalizantes dos coletivos inseridos nos movimentos, que lutam por condições elementares e por isso radicais de vida, repõem dimensões perdidas na pesquisa e ação pedagógicas centradas na

formação de um sujeito parcelado, fragmentado, instrumental, competente em conhecimentos fechados. Revelam a necessidade de uma educação como humanização, como formação de sujeitos totais, sociais, históricos, culturais; de todas as idades, gêneros e raças.

Retomam velhas lutas em torno dos direitos humanos mais elementares, perenes, não garantidos nem pelas novas tecnologias, nem pelo saber instrumental, nem pela sociedade do conhecimento, nem pela universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso.

Ainda segundo Arroyo, ao reconhecerem-se como sujeitos de conhecimento, nas suas diferentes formas de conhecer a cidade, o campo e a história, colocam à teoria pedagógica o desafio de diálogo com os conhecimentos socialmente construídos, que abrangem dimensões do viver humano que o conhecimento curricular não pode suportar. Na pluralidade e diversidade de seus protagonistas constroem saberes, valores e significados sob uma lógica diferente do pensar científico e que não podem continuar marginais no processo pedagógico. As pedagogias cognitivas tentam reconhecer os saberes da experiência, reconhecer que têm uma racionalidade própria, mas considerada primitiva e, deste modo, legadas ao lugar de ponto de partida a ser superado pela conscientização.

Podemos concluir que há uma Pedagogia dos movimentos sociais. Cabe aos educadores educar a própria sensibilidade para apreender as matrizes educativas dos movimentos, colocando-se como aprendizes no desafio de recriar o pensamento pedagógico.

A Pedagogia do Movimento e as Matrizes Formadoras da Educação do Campo

Sem desconsiderar que o MST é parte de um processo de luta que inclui muitos movimentos sociais e sindicais, e que se inscreve na histórica luta iniciada pelas Ligas Camponesas no início do século passado, podemos afirmar que a Educação do Campo nasce das práticas do MST, da experiência

de formação humana que se dá no movimento de luta deste novo sujeito sociocultural⁴⁶ (CALDART, 2000).

O debate sobre educação, escola e pedagogia são ampliações da frente de luta do MST, novas dimensões que vão sendo incorporadas e ampliadas pelas demandas da realidade. Da ênfase inicial em formar sujeitos de direito e consolidar uma coletividade para conquistar estes direitos, o MST caminha para criação das escolas itinerantes, para a ocupação da escola, para a discussão sobre que proposta pedagógica para a escola e se insere no debate nacional sobre a Educação. O Movimento vai, assim, se reestruturando e incorporando a educação como frente de luta.

É na Pedagogia do Movimento, aquela forjada em seu próprio *movimento*, apreendido e compartilhado por Caldart (2000), que encontramos as matrizes da Educação do Campo e os elementos para a formulação de uma nova teoria pedagógica que tenha a terra, o trabalho, as lutas sociais, a história e a cultura camponesa como matrizes.

Um primeiro elemento para compreender o sentido sociocultural e educativo do MST está na concepção de educação, compreendida como processo de humanização, que tem como questão “[...] como a humanidade se faz a si mesma, em cada lugar, em cada tempo histórico [...], o ser humano e como é possível conformá-lo a um determinado modo de ser no mundo” (p. 81).

A reflexão sobre a formação humana traz de volta uma reflexão de origem da teoria pedagógica que, contrapondo-se à concepção propedêutica, transmissiva, utilitarista e reducionista da educação, recupera a concepção universal da educação,

[Universal] não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano. Esta universalidade da ação educativa é a concepção universal da **paideia**, do humanismo renascentista, da

⁴⁶ Segundo Caldart (2000) o MST forma sujeitos, identidades diversas que formam uma identidade social mais ampla – os Sem Terra – que podem ser entendidos “como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que podemos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas”(p. 34)

ilustração, do socialismo utópico e científico, dos movimentos sociais... pela igualdade e diversidade, da pedagogia do trabalho e da libertação, do trabalho como princípio educativo... [...] (ARROYO, 1998 apud CALDART, 2000, p. 81).

Compreender a educação como processo de formação humana pressupõe elaborar alguns nexos que nos permitam pensar a educação como um processo social, nos afastando do risco de retornar a um ideal pedagógico abstrato e essencialista. (CALDART, 2000).

A educação como processo social se constitui em suas relações com a vida produtiva, ou seja, é preciso “compreender seus determinantes estruturais, especialmente aqueles ligados ao modo através do qual uma determinada sociedade organiza a produção e reprodução de suas condições materiais de existência”(p. 84). Trata-se de uma formulação que tenha o trabalho como princípio educativo, compreendendo que o homem se educa, se humaniza, produzindo sua existência e que, portanto, o trabalho é uma dimensão fundamental do processo de formação humana. Ao fazer esta relação rompemos com uma concepção idealista para a qual o homem se forma nas ideias, pelas ideias e para as ideias conformando uma *pedagogia da palavra* (ENGUIITA apud CALDART, *Ibid.*).

Outra relação fundamental para esta compreensão, segundo Caldart, é a da formação humana com a cultura, compreensão que constrói por meio dos conceitos de invasão cultural e síntese cultural de Paulo Freire. Invasão cultural é a penetração que fazem os invasores (opressores) no contexto cultural dos invadidos (oprimidos) para impor sua visão de mundo, o que está no modo de relação pedagógica (antidialógica). Para inverter este modo de relação é preciso instituir uma relação dialógica que promova a imersão dos sujeitos em seu próprio mundo cultural para que, consciente deste mundo, possam dialogar com outras culturas e estabelecer uma síntese cultural.

[...] a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente, de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 2001, p. 41).

A História é outro princípio educativo, ou seja, a compreensão de que o homem é uma produção histórica: que o pensamento educacional e as práticas educativas são produzidos historicamente; que nos fazemos sujeitos humanos fazendo história; que é o desenvolvimento de uma consciência histórica que nos permite saber que somos parte de um processo que não começa nem termina em nós, em cada grupo ou classe social.

Diante dos problemas atuais, a única coisa que se pode dizer é sua história. Ou seja, a única coisa que se pode saber é a história dos homens diante destes ou de problemas semelhantes, de como eles os enfrentaram, a que ponto chegaram e quais os resultados obtidos. Assim, de que modo enfrentar o problema da miséria e do analfabetismo sem saber como eles são produzidos numa formação social capitalista e como têm sido resolvidos (ou não) numa sociedade concreta, a nossa, por exemplo? (BUFFA, 1991, p. 13)

A compreensão da educação como formação humana nos leva, ainda, a negativa do escolacentrismo, ou seja, da visão neoliberal de que está na escola toda a perspectiva formativa da classe trabalhadora, ampliando a visão para as diversas agências formadoras da sociedade, para as vivências formadoras dos trabalhadores, inclusive para a dimensão formativa das vivências de opressão.

A escola, que é apenas um dos tempos e espaços da formação humana, precisa ser compreendida em seus vínculos com os processos sociais concretos. Contudo, se não é a única agência formadora, não deixa de ser um espaço fundamental para a educação da classe trabalhadora por constituir-se, pelas próprias relações que constrói, em espaço de processos socioculturais que interferem na formação dos sujeitos que dela participam (CALDART, 2000).

Se o trabalho é educativo, então é possível pensar que o sujeito educativo, ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas. Uma fábrica também pode ser olhada como sujeito educativo (Kuenzer, 1985); da mesma forma, um sindicato, um partido (Gramsci), as relações sociais de produção, um movimento social. E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculada delas (p. 320).

A experiência e as formulações que denominamos de Pedagogia do Movimento não se constituem, contudo, em uma nova pedagogia, mas coloca

em movimento a própria pedagogia, “mobilizando e incorporando, em sua dinâmica [do Movimento], diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado” (Ibid., p.329). Paulo Freire e os pedagogos socialistas – Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí - são referências fundamentais.

E o que temos a aprender com a Pedagogia do Movimento? Que matrizes podemos encontrar?

Temos duas referências para responder a esta questão: as matrizes que Caldart (2000) identifica como aquelas que o MST põe em movimento no processo de formação dos sem-terra e as matrizes que Arroyo⁴⁷ identifica como os processos que nos humanizam. Optamos por articular as duas ideias para elaborar o que vamos chamar de Matrizes Formadoras da Educação do Campo, entendidas como princípios educativos que formam e conformam os seres humanos.

- 1) O **Trabalho**, grande matriz formadora do humano segundo Arroyo. Humanizamos-nos, nos tornamos humanos no processo de produção de nossa existência. O que levou o homem a um processo de humanização foi o trabalho, não as ideias, nem mesmo as lutas. Esta é a matriz primeira. E neste sentido é preciso compreender como o trabalho no campo é formativo, indo além da compreensão do trabalho como princípio educativo formulado por Gramsci, que o construiu a partir do trabalho fabril. Trabalho que não é aquele concebido pela burguesia, sinônimo de emprego, de dedicação e submissão; nem tampouco no sentido de dominação da natureza e do outro, mas trabalho como criação, como práxis.
- 2) A **Luta Social**, o estar permanentemente em luta para mudar o estado das coisas, “pressionar as circunstâncias para que elas sejam diferentes do que são” (CALDART, 2000, p. 331), consciente de que nada é inexorável. Esta é a posição diante da vida que se produz na relação da luta social com a formação humana. Não só a luta pela terra, a luta pelos direitos, mas a luta

⁴⁷ No diálogo com a turma 2 da LEdoC, realizado na etapa 4 de Tempo Escola, em agosto de 2010.

cotidiana diante das dificuldades mesmas que se colocam para os lutadores e lutadoras do campo.

A própria participação na luta forma a convicção [*de que nada nos deve parecer impossível de mudar*], que poderia estar apenas como sentimento, intuição ou somente possibilidade, no momento em que a pessoa decide lutar, ou mesmo quando decidiu participar de uma ação que ainda nem percebia como sendo uma luta (p. 334).

Mudar o estado das coisas pressupõe construir utopias, projetar o futuro, saber o que se quer colocar no lugar do que já existe; aprender a analisar a realidade, a ser criativo, propor e não apenas contestar o que está proposto; lutar não apenas pelos seus direitos, mas pelo direito dos outros, ou seja, aprender o sentimento de indignação diante das injustiças da sociedade e lutar para sua superação (Ibid.) É na luta que se constrói a consciência dos direitos, que se forja uma pedagogia dos oprimidos.

- 3) A **Organização Coletiva**, o fazer-se coletividade em movimento, formando valores “que sustentam uma proposta de vida centrada no coletivo e não no indivíduo” (p. 343). Esta matriz traz pelo menos dois componentes educativos. O enraizamento de sujeitos desenraizados da terra da qual foram expulsas e em consequência submetidas a todo um conjunto de processos de exclusão social. Voltar a ter raiz abre a possibilidade de continuar a formação como sujeito. “E estou falando aqui de diversos e combinados processos de enraizamento: no grupo do acampamento, na terra, na família sem-terra, na cultura material de quem luta e trabalha na terra, nas diversas práticas sociais [...]” (p. 344). Outro componente é a perspectiva de alargamento da noção de coletividade, que não se encerra na família ou no grupo mais próximo, mas que traz ingredientes de outros lugares e outros tempos, inserindo-se em um processo histórico mais amplo. É o próprio processo de construção de uma identidade coletiva que educa, com suas discussões acirradas, conflito de valores, contradições, que vão colocando esta coletividade em construção, em movimento. Construção que se faz, como ensinou Makarenko, não pelo discurso, mas pelo trabalho socialmente útil.

- 4) A **Terra**, que se torna matriz pela presença humana que a cultiva para sobreviver. Terra é mais que terra: é cultura, tradição, valores, projeto de vida, de nação, território, espaço de resistência. Também somos terra, dela viemos e para elas voltaremos.

Assim como é possível lavrar a terra, trabalhando-a para que se reproduza em vida, em alimentos e em beleza, também é possível lavrar o ser humano, justamente para que se produza e reproduza na plenitude de sua humanidade, no seu fazer-se humano. (Ibid. p. 351)

A terra é matriz em sua relação com o trabalho, ela educa quem nela trabalha para produzir sua existência. Aqui as duas matrizes – terra e trabalho – se encontram e se confundem. A luta pela Reforma Agrária promove o reencontro do sem-terra com a terra, reencontro que é consigo mesmo, com seu *ser terra*, com o aprendizado do trabalho na terra; terra como lugar de trabalhar, de morar, de viver e de morrer; de recriar um modo camponês de produzir.

- 5) A **Cultura**, compreendida como dimensão da identidade, da ética, dos valores, da memória, da história, da linguagem, das formas de produção e que, portanto, que se realiza articulada às demais matrizes. Entendida como um processo de constituição de um modo de vida através das práticas sociais e de experiências humanas que, embora diferentes e por vezes contraditórias, possuem um eixo integrador que nos permite diferenciá-la de outra. É neste sentido que podemos falar de uma cultura camponesa, historicamente colocada à margem da escola ou introduzida de forma periférica, como folclore⁴⁸. Podemos também diferenciar a cultura burguesa da cultura da classe trabalhadora e, ainda, afirmar que o processo de luta pela Reforma Agrária vai produzindo um modo de vida, uma cultura em movimento.

- 6) A **História**, pois é cultivando a memória, compreendendo a história e situando a própria experiência em uma história mais ampla que o homem

⁴⁸ São exemplares as comemorações do dia do índio que só servem à construção de estereótipos e as festas juninas que ridicularizam o camponês, ambos tratados como figuras do passado.

pode se perceber “sujeito da história”, entendendo o sentido do passado como uma continuidade coletiva da experiência (HOBBSAWM apud CALDART, 2000). A história como matriz é um contraponto à postura presenteísta e anti-histórica da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que deve se contrapor a uma tendência de fazer da história um mito de autojustificação (Ibid.) A dimensão formativa está em cultivar a própria história, em buscar nas raízes ancestrais as histórias de luta que fortalecem, em compreender cada ação em suas relações dadas em um contínuo/descontínuo entre passado, presente e futuro.

- 7) As **Vivências de Opressão** que, segundo Arroyo, inspirado em Paulo Freire, geram elas próprias resistência à opressão, pois indagam a opressão, interrogam o sofrimento. Significa fazer da opressão objeto de reflexão com oprimidos para que, descobrindo-se oprimidos, possam lutar por sua libertação.

- 8) O **Conhecimento Popular**, no sentido dado por Paulo Freire de que não há, entre os homens, absolutização da ignorância nem do saber, ou seja, ninguém sabe tudo e não há quem ignore tudo. No mesmo sentido está a ideia de que não há saberes melhores ou superiores aos outros, há saberes diferentes. Estas afirmações são confirmadas em suas experiências educativas, no Brasil e fora dele. Mas o que Freire quer nos ensinar? Que é preciso que os sujeitos sejam desafiados por sua própria experiência existencial, para que possam “presentificar à sua consciência” sua maneira de existir, descrevê-la, analisá-la, ou seja, desvelar a realidade. Mas isto não é trivial, pois “a relação entre sujeito e objeto é tal que o desvelamento da objetividade afeta igualmente a subjetividade e, às vezes, de forma intensamente dramática e mesmo dolorosa” (FREIRE, 2001, p. 25) e é por isso que, muitas vezes, na resistência de aceitar o real, prefere-se sua ocultação, a aceitação do ilusório, que se transforma em real. Significa ainda reconhecer que o conhecimento opera a submissão e a opressão na medida em que distingue o conhecimento verdadeiro (científico) do conhecimento falso (popular).

Feito o percurso das concepções dominantes no pensamento pedagógico brasileiro aos princípios e matrizes da Educação do Campo, podemos mergulhar na Licenciatura em Educação do Campo.

3 A LEDOC

As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói.

Paulo Freire

*Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

Gilvan Santos

3.1 Projeto Político Pedagógico

O curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da Universidade de Brasília tem como objetivo formar educadores para atuar na Educação Básica em escolas do campo.

O Projeto Político Pedagógico foi formulado em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, instituição de ensino sediada no Rio Grande do Sul, com larga experiência em formação de educadores do campo, atendendo à intenção do Ministério da Educação de estimular a parceria das Instituições de Ensino Superior - IES com entidades educacionais que atuam junto às populações do campo.

Em busca de construir um caminho que signifique uma nova perspectiva de formação de educadores vinculada às causas, desafios, sonhos, cultura e história dos povos que vivem no campo e, ainda, uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que se contraponha ao paradigma dominante em que o conhecimento escolar está centrado na transmissão-assimilação, fragmentado em disciplinas e organizado de forma linear e hierárquica como conteúdo programático, considerado fim em si mesmo, a Licenciatura em Educação do Campo da UnB formula seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Traremos aqui apenas alguns elementos do Projeto completo que está disponível em anexo.

São definidos como objetivos gerais da LEdoC:

- a. Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social;
- b. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo;
- c. Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem;
- d. Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

As alternativas pedagógicas formuladas atendem às orientações básicas propostas pelo MEC, quais sejam:

- (i) Organizar os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados.
- (ii) Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.

Os fundamentos teórico-conceituais baseiam-se nas referências teóricas do paradigma da complexidade, construído em resposta ao contexto de crise da tendência paradigmática disciplinar da ciência ocidental, resultante do avanço técnico e teórico do paradigma cartesiano.

O paradigma da complexidade indaga a realidade, o que é, como a percebemos e compreendemos gerando propostas no sentido de uma concepção complexa e dinâmica do conhecimento humano, acompanhando a constatação da complexidade e dinâmica do mundo, da natureza e da própria formação humana.

Tomando o campo como território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano, provoca a necessidade de uma concepção filosófica e teórica que articule a práxis pedagógica mas, sem nela se encerrar, faça sua articulação com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

A formação por áreas questiona a extrema fragmentação do conhecimento e indica a necessidade de novas estratégias de produção de conhecimento que se deem no diálogo entre as diferentes disciplinas científicas.

Ao organizar os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento, o currículo desta Licenciatura adota as estratégias da multi e da interdisciplinaridade, utilizando os princípios da diversidade e da criatividade como elementos teórico-metodológicos, visando ao mesmo tempo romper com o isolamento disciplinar e utilizar a convergência de fronteiras para uma leitura complexa da realidade do campo.

Reconhecendo que existe conhecimento legítimo para além dos limites do campo científico de produção e que, portanto, há necessidade de diálogos que se fecundem mutuamente, traz o princípio da transdisciplinaridade, inscrevendo-se na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Considerando que escola não é o único espaço educativo da realidade, abre-se para os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida dos sujeitos.

Além de definir a organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento, o trabalho pedagógico interdisciplinar e a alternância, o PPP traz como princípios da LEdoC:

- Relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento;
- Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares;
- Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais;
- Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente;
- Visão de totalidade da Educação Básica;
- Abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere.

Em oito etapas (semestres) de curso cumprirá a carga horária total de 3525 horas/aula e 235 créditos, formando educadores capazes de atuar:

- Na *gestão de processos educativos escolares*, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo;
- Na *docência em uma das áreas de conhecimento* propostas pelo curso: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências da Natureza e Matemática (Química, Física, Biologia e Matemática)⁴⁹;
- Na *gestão de processos educativos nas comunidades*: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e

⁴⁹ Habilitações atualmente oferecidas.

para a implementação de iniciativas e/ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola.

Quanto à operacionalização da alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, define que o Tempo Escola será de oito horas diárias de trabalho nos componentes curriculares durante cada etapa, realizadas na Faculdade UnB Planaltina – e que sua duração (em dias) dependerá da carga horária curricular de cada etapa e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares.

O Tempo Comunidade, por sua vez, será desenvolvido nas comunidades de origem dos alunos e nas escolas escolhidas para inserção. As escolas de inserção são aquelas localizadas nas comunidades ou que atendam crianças e jovens das comunidades, mesmo que localizadas fora delas. São escolhidas pelos estudantes para desenvolver as atividades realizadas segundo orientação dada durante o Tempo Escola e acompanhadas “in loco” por docentes da LEdoC ou designados pelas instituições parceiras em cada estado. O acompanhamento tem como objetivo garantir o processo formativo durante o Tempo Comunidade, dando suporte aos alunos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção, orientando-os no planejamento de ações e na identificação e resolução de problemas.

O PPP, apesar de trazer importantes referências para o curso, precisa ser compreendido também em seus limites. Primeiro porque é um documento elaborado para ser submetido e aprovado por uma instituição universitária que, mesmo considerada como um mosaico de diferentes ideologias, é conservadora e segue historicamente comprometida com as classes dominantes. Segundo porque é fruto da construção de um coletivo em determinado momento, anterior à implementação do curso e, portanto, “desmaterializado”. É no percurso do curso, em seu movimento, em suas contradições, que o PPP vai sendo repensado, revisto, refeito.

O PPP não é, portanto, a única referência para o desenvolvimento do curso, mas apenas uma lanterna, que ilumina o caminho, e como tal, permite ver apenas onde o foco alcança. Nas palavras de Kramer (2001, p. 169): “Uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. [...] é construída no

caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta”.

Os sujeitos com suas ferramentas, relações e sensibilidades, com seu trabalho, vão reescrevendo, cotidianamente, o PPP.

3.2 Os estudantes e o processo seletivo

Segundo o PPP da LEdoC, atendendo ao estabelecido pelo MEC, “a realização do curso dar-se-á através da organização de turmas específicas, compostas a partir de demandas identificadas pelas instituições parceiras⁵⁰, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico. Será realizada seleção específica, cujos critérios e instrumentos atenderão ao caráter de ação afirmativa desta proposição com prioridade a ser dada aos professores em exercício nas escolas do campo”.

É definido como perfil de ingresso:

- Educadores de escolas públicas de Educação Básica do campo em exercício atual ou em processo de inserção nas escolas de Ensino Fundamental ou Médio do campo (especialmente assentamentos, reassentamentos e outras comunidades camponesas);
- Pessoas que atuam como educadores ou coordenadores de escolarização básica de jovens e adultos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio na modalidade EJA) em comunidades camponesas;
- Pessoas que atualmente coordenam ou fazem o acompanhamento político-pedagógico dos cursos formais apoiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA;
- Jovens e adultos de comunidades do campo.

Como um curso regular da UnB, o ingresso no curso se dá por meio de vestibular, realizado pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos – CESPE, responsável pelos vestibulares da Universidade. Entretanto, é preciso um vestibular específico que atenda ao perfil de ingresso e a formação identitária

⁵⁰ Instituições parceiras do Ministério da Educação na implementação da Licenciatura em Educação do Campo.

da turma. Mas como garantir o perfil? Como garantir o acesso por vestibular a estudantes do campo?

Decidiu-se com o CESPE que seria elaborada uma prova específica, abarcando todos os conteúdos obrigatórios do vestibular e a redação, mas com questões e temas de redação formulados a partir da realidade do campo. Esta decisão, tomada no primeiro vestibular, manteve-se até o 4º, realizado em 2011.

Outra decisão tomada em 2007 e que permaneceu nos vestibulares seguintes foi a gratuidade da inscrição, de modo a atender ao caráter de ação afirmativa definido pelo MEC, garantindo que o custo de uma inscrição não seja impedimento à participação.

O procedimento do CESPE é de inscrições apenas pela internet, diretamente no site da UnB, o que significou obstáculo aos candidatos pela dificuldade de acesso à internet e pelo desconhecimento de seu uso, visto que a inclusão digital é inexistente ou precária no campo.

Contudo, a principal questão colocada no processo seletivo diz respeito às estratégias para garantir que os futuros estudantes atendam ao perfil definido no Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo e sejam, realmente, sujeitos do campo, moradores de assentamentos da reforma agrária e de comunidades do campo. O debate renova-se a cada ano quando do planejamento do vestibular, em busca de melhores estratégias que atendam à demanda da Educação do Campo e, ao mesmo tempo, a exigência da Universidade de que o ingresso se dê por meio do vestibular. A criação de estratégias foi constante tema de debates entre a equipe docente e entre os estudantes e de negociação da coordenação do curso com o Decanato de Graduação e com o CESPE.

Os estudantes problematizavam: para fazer o ensino médio o jovem precisa sair do campo, depois permanece na cidade onde há oportunidade de emprego. Como então exigir que vivam no campo? Entre os professores das escolas rurais temos aqueles que mesmo vivendo na cidade optaram por vincular-se ao campo pela profissão. Como não excluí-los? Por outro lado, muitos docentes de escolas rurais, que estão no perfil de ingresso, não têm vinculação com o campo e podem ingressar na LEdoC apenas para “ter o

diploma” e conseguir melhor emprego na cidade. O que é considerado “campo” ou área rural?

Diferentes estratégias foram criadas de 2007 a 2011. Em comum a inclusão de uma fase de homologação, antes da realização das provas, para avaliação dos documentos exigidos como requisitos para que o candidato esteja habilitado a fazer a prova, sem que sejam aferidos pontos. A cada vestibular foram alterados os documentos exigidos, como veremos abaixo. A aprovação e classificação no vestibular se dão pela nota obtida na prova objetiva e redação.

No vestibular 2007 o curso foi oferecido para candidatos das regiões Sul e Sudeste, conforme acordado com o MEC, visto que se tratava de um projeto piloto que envolvia apenas quatro universidades. Caberia à UFMG atender aos candidatos do Centro-Oeste. Como documento para a homologação da inscrição o edital exigia que os candidatos enviassem uma declaração dos movimentos sociais ou sindicais do campo de que eram integrantes, indicando o nome da comunidade em que viviam e em quais das opções constantes no perfil de ingresso se enquadravam.

O vestibular 2007 formaria a primeira turma que seria implementada em parceria com o ITERRA e realizada em suas instalações. Todos os estudantes aprovados tinham a vinculação exigida, fosse aos movimentos sociais (a maioria ao MST) fosse aos movimentos sindicais (todos à CONTAG).

O vestibular 2008 formaria a 2ª turma, realizada na UnB, contemplando agora apenas estudantes do Centro-Oeste, já que o MEC havia ampliado o apoio para que mais universidades oferecessem a Licenciatura em Educação do Campo. Foram oferecidos dois locais de provas, em Brasília e em Mato Grosso, de forma a garantir a igualdade de condições de acesso. As exigências foram as mesmas do vestibular anterior para a homologação. Entre os aprovados, cinco estudantes de comunidades quilombolas do município de Cavalcante/GO, fruto da divulgação feita por uma aluna de pós-graduação da UnB ligada à Educação do Campo que realizou sua pesquisa no município.

Em 2009, no terceiro vestibular, a exigência de declaração assinada pelos movimentos sociais e sindicais teve sua legitimidade questionada pela Universidade. Como o perfil da segunda turma indicava que a declaração não

tinha garantido a vinculação ao campo, criamos então uma nova estratégia, sempre em busca de garantir a seleção de sujeitos do campo.

Foi definindo que a homologação das inscrições dependeria da entrega de uma auto-declaração de que o candidato morava no campo, em assentamentos da reforma agrária ou em comunidades tradicionais e, ainda, uma carta de intenções, escrita de próprio punho, explicitando o(s) motivo(s) pelos quais pretendia fazer a Licenciatura em Educação do Campo e destacando: a identidade de sujeito do campo; experiências em educação do campo; atuação e/ou troca de experiências com movimentos sociais ou sindicais do campo; e ideias que considerava importantes nas lutas coletivas por uma educação do campo. As provas foram realizadas em Brasília, Cuiabá e Dourados, ou seja, em cada um dos estados do Centro-Oeste, como fruto das articulações feitas nas universidades de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, federais e estaduais, com o objetivo de formar uma rede de apoio nos estados.

Sem o corpo docente formado⁵¹ e com três turmas em andamento, solicitamos ao Decanato de Graduação que não tivéssemos seleção para a 4ª turma em 2010, adiando para 2011, pois a demanda de trabalho colocava em risco o cumprimento dos princípios da LEdoC. Tivemos a compreensão do Decanato, o vestibular não foi realizado, mas em setembro de 2009 recebemos a notícia de que precisávamos atender às metas do REUNI⁵², formando uma turma de 60 alunos por ano. Não havia mais tempo para realizar o vestibular. O Decanato optou por fazer uma inclusão de vagas no edital de 2009, que tinha aprovado 253 candidatos.

A opção de inclusão de vagas causou profunda frustração nas comunidades que estavam mobilizadas para participar do vestibular, principalmente em decorrência da divulgação da LEdoC feita nos seminários realizados nas comunidades e, ainda, ao empenho dos estudantes que queriam aumentar a presença de suas comunidades no curso.

⁵¹ Os concursos para o preenchimento de 13 vagas pelo REUNI foram realizados em 2009, ano em que apenas três docentes foram contratados, mas apenas ao longo do segundo semestre letivo. Os demais foram efetivados apenas em 2010.

⁵² Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais lançado pelo Governo Federal com o objetivo de expandir as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior.

Em 2011, para a formação da 5ª turma, novas alterações. Desta vez a carta de intenções foi questionada pelo Decanato de Graduação com o argumento que imprimia muita subjetividade à seleção. Por orientação do Decanato, o CESPE, a revelia da coordenação da LEdoC, alterou os documentos para homologação, exigindo a auto-declaração, comprovante de residência e comprovante de conclusão do Ensino Médio. O efeito foi devastador. Não ocorreu aos nossos gestores da universidade que a maioria dos assentados da reforma agrária e moradores de comunidades rurais, em especial os quilombolas, não têm comprovante de residência que se faz geralmente via conta de luz, água ou telefone.

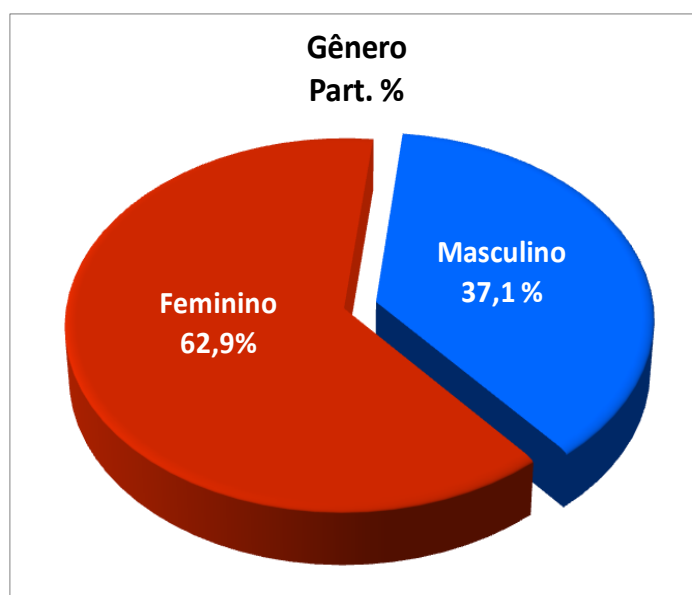
A alteração criou uma situação de desigualdade de acesso, além de causar inúmeros problemas nas comunidades. Inscrições foram indeferidas porque os candidatos, sem conta de telefone, luz, água ou título da terra, enviaram comprovantes de parentes que moram na cidade e o CESPE considerou que não eram do campo; porque os que se enquadravam no perfil de jovem com nível médio ou cursando não enviaram declaração de conclusão do Ensino Médio (documento não exigido nos vestibulares anteriores); alguns buscaram declaração de endereço nas associações, que cobraram por isso.

As frequentes alterações no processo de seleção mostram como a universidade, em nome do direito universal de acesso ou impondo sua burocracia, vai negando o direito objetivo de acesso à universidade aos sujeitos do campo.

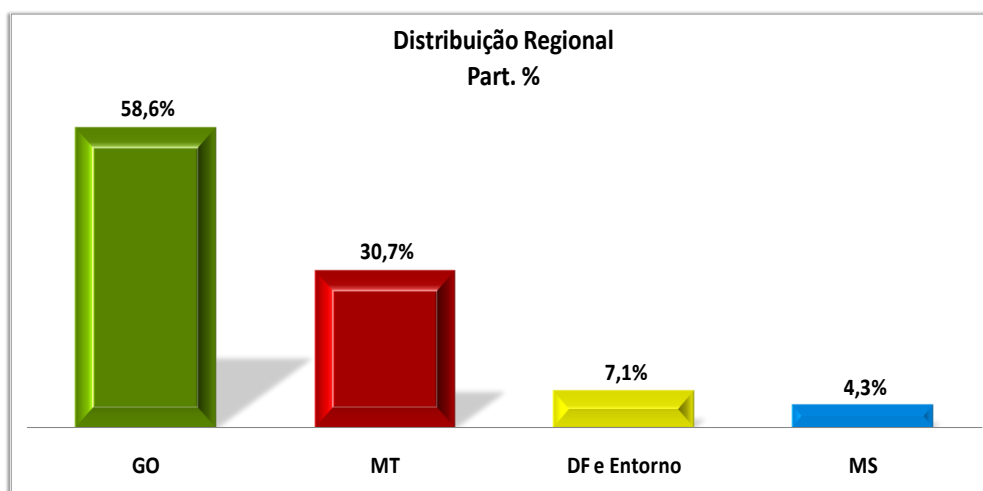
O perfil da turma não se define apenas pelo processo seletivo, mas reflete a realidade do campo, as diferenças de acesso ao ensino médio nas regiões, as questões de gênero, a presença ou ausência dos movimentos sociais nos estados, a intensidade ou fragilidade dos processos de luta pela terra e pela educação em cada local, entre outros. Mas, sem dúvida, o processo seletivo atua garantindo ou limitando o acesso à universidade.

Os gráficos abaixo ilustram a composição das turmas⁵³ 2, 3 e 4 em relação a quatro aspectos: gênero, estados de origem, vinculação ou não a movimentos sociais e relação com a terra (assentados da reforma agrária, de comunidade tradicional ou de núcleo rural).

⁵³ Até o encerramento da coleta de dados da pesquisa a turma 5 não havia sido iniciada. Os dados referem-se à situação em julho de 2011, excluídos os estudantes desistentes até então.

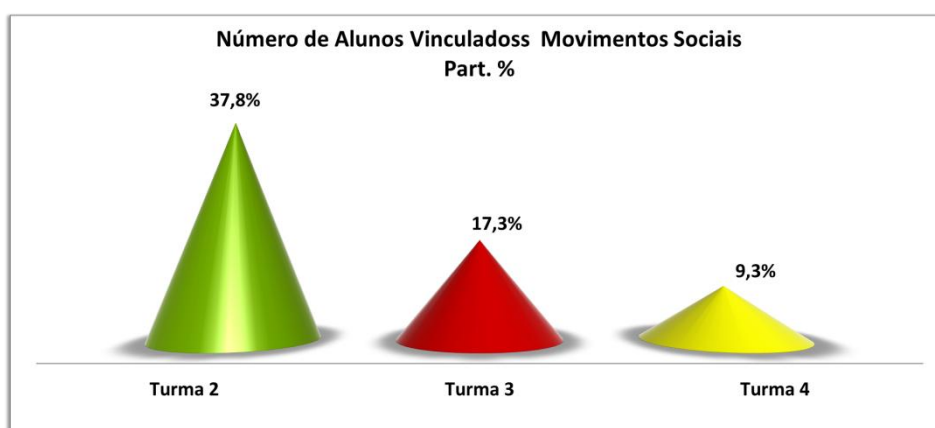


Quanto ao gênero, prevalece o feminino, como ocorre nas licenciaturas em geral.



Quanto ao estado de origem, Goiás manteve-se sempre com a maioria, o que provavelmente deve-se à proximidade com a UnB. É importante apontar que a presença goiana está limitada ao nordeste do estado. Para estudantes de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul os custos de locomoção até Brasília tornam-se um impedimento. Mesmo assim, Mato Grosso dobrou sua participação da turma 2 à turma 4, enquanto Mato Grosso do Sul conta apenas com 6 estudantes no total.

A cada turma têm-se ampliado um pouco o número de comunidades, mas principalmente ampliado o número de estudantes das mesmas comunidades. Isto se dá em decorrência de três fatores: primeiro porque são os próprios estudantes os principais divulgadores do vestibular; segundo porque os estudantes entendem a proposta da LEdoC de intervir no desenvolvimento local, o que é facilitado pelo maior número de estudantes, e se dedicam a angariar candidatos, inclusive ajudando no processo de inscrição; terceiro pela presença da LEdoC nas comunidades, seja por meio de seminários ou de atividades comunitárias realizadas pelos estudantes.



Quanto à vinculação aos movimentos sociais, que determina um perfil de estudante com formação política e experiência de organização coletiva, houve uma diminuição progressiva, de 38% na turma 2 para 9% na turma 4, refletindo a realidade dos movimentos sociais, mais fortes e presentes nos estados do sul e em Mato Grosso, onde as disputas com o agronegócio são mais acirradas.

Dentre as comunidades de origem temos assentamentos de reforma agrária e comunidades tradicionais do nordeste de Goiás. Aqui merece destaque o aumento progressivo das comunidades quilombolas, que cresceram de 9% na turma 2 para 37% na turma 4. Entre os assentamentos, os originados por processo de luta e também por colonização.



Os números e os gráficos não podem trazer aqui as subjetividades, as histórias, culturas, saberes, crenças e valores de nossos estudantes, que são os fios e as mãos que tecem a história da LEdoC. Seria interessante que pudéssemos trazer seus olhares sobre a LEdoC, de onde olham, o que projetam. Mas seria outro trabalho.

3.3 Os territórios: compreensão preliminar

O território é a base material e imaterial da vida do homem. É nele que a humanidade coloca seus objetos e/ou preserva os legados pela natureza. É com o trabalho que o homem constrói o seu território, constrói a sua morada, sua base material a partir da qual desenvolve as ações que lhe permitem produzir o seu espaço e sua história.

O espaço envolve o território e mais as ações que o criam, que o movem, que o mantém e que lhe dão sentido. O território é, então, um conjunto interligado de fixos, a partir dos quais se desenvolvem os fluxos que lhe dão sentido, função, vida, determinação e complexidade e que permitem a vida da humanidade, em cada momento de sua história na Terra. (Santos, 1994)

O território é condição para o desenvolvimento das ações humanas, que se materializam em formas ligadas aos diferentes tempos e acumula esses tempos diferentes que passam a formar rugosidades. São essas rugosidades

que fazem as diferenças territoriais, que são também espaciais porque são temporais e sociais. É então o acúmulo temporal (social) que faz as diferenças espaciais do território. Diferentes espaços são produzidos no território ao longo do tempo e esse acúmulo leva às diferenças espaciais, às desigualdades que materializam as diferenças sociais, temporais: passadas e presentes (Santos, 1994).

O estudo de um lugar tem, então, que levar em conta a formação do território e o espaço que está sendo produzido em dado momento. Ao longo do tempo, os processos formadores do território diferem, as formas criadas e as funções que desempenham, também. Assim o espaço de uma comunidade passa a ter outras configurações e outro papel no espaço total da sociedade.

Se o território não é somente o local que uma comunidade ocupa, mas faz parte de todo um conjunto de práticas e cosmologia que é construído nas relações do homem com o local que habita, ao longo de gerações ocupando aquele espaço e surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social, o território é um produto histórico de processos sociais e políticos (LITTLE, 2002).

A luta por território nada mais é do que a luta por espaço na sociedade, no processo social. As desigualdades territoriais são a materialização das desigualdades sociais e as realimentam, reforçam. A desigualdade territorial é a face visível da desigualdade social.

A luta pela terra marca a história de cada um dos estudantes da LEdoC e, mesmo consideradas os diferentes processos de luta para o acesso à terra, a produção da vida constitui-se em permanente luta diante das condições, dos obstáculos e, especialmente, diante das ameaças do modo de produção capitalista no campo.

Se em comum as comunidades sofrem com a ausência ou precariedade de escolas, de estradas, de transporte, de acesso à saúde e, em muitas delas, sequer têm energia elétrica, vivem diferentes desafios como sujeitos dispostos a transformar a realidade.

Entre os territórios temos assentamentos, constituídos de diferentes formas, comunidades tradicionais, comunidades tradicionais quilombolas e núcleos rurais do Distrito Federal. Estas diferenças definem as variadas formas de produção da existência.

No conjunto das turmas 2, 3 e 4 as comunidades estão assim distribuídas⁵⁴:



⁵⁴ A tabela com informações sobre estados, municípios, comunidades e número de estudantes está no apêndice.





Apesar de estarem todas no bioma cerrado, as características de relevo, solo e clima são diferenciadas assim como os cenários decorrentes dos impactos da exploração da natureza pelo modo de produção capitalista.

São muitos os relatórios elaborados durante o período da pesquisa, por estudantes e por docentes, em diversas atividades formativas, que explicitam os conflitos vivenciados nos territórios. Optamos por reproduzir abaixo uma produção de texto coletiva⁵⁵, elaborado pelos estudantes da turma 2, que exprime uma questão comum a todos.

⁵⁵ Texto produzido como atividade de Letramento conduzida pela professora Rosineide Magalhães Sousa, publicado no artigo “Práticas de Letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo” conforme indicado nas referências bibliográficas.

CERRADO EM AGONIA

O Cerrado, o segundo maior bioma do Brasil, pede socorro no Centro-Oeste. As consequências ambientais e sociais não nos deixam calar...

A maior parte do bioma Cerrado localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil. Entende-se como bioma, segundo o dicionário Houaiss (p.292), “grande comunidade estável desenvolvida, adaptada às condições ecológicas de uma certa região”. Esse ecossistema, importante para o equilíbrio da biodiversidade, é constituído de vegetação herbácea abundante cujas árvores são pequenas e tortuosas de cascas grossas, formado por matas ciliares, chapadas, veredas, campo limpo, cerradão etc. É no cerrado onde estão as nascentes das bacias hidrográficas de alguns rios brasileiros: Paraná, Tocantins e São Francisco. A vegetação adensa facilita o trânsito de animais típicos da região (tatu, lobo guará, veado campeiro, ema, tamanduá, calangos, seriemas etc.). Essa biodiversidade está agonizando, desaparecendo, por vários motivos, destacando-se:

O avanço da produção agropecuária – devido à topografia, em sua maioria plana, favorece à produção intensiva e mecanizada da monocultura (soja, milho, cana-de-açúcar e algodão) e da pecuária (criação de gado de corte, para exportação). Tais atividades agropecuárias avançam sobre o Cerrado porque são incentivadas e subsidiadas pela política do Estado.

A mercantilização do cerrado – ocorre devido à expansão da fronteira agrícola causada pela exploração saturada em algumas regiões do Brasil; facilidade do desmatamento por ser o cerrado de vegetação adensa com o objetivo de abrir espaço para a monocultura; produção de carvão para a indústria; exploração dos recursos hídricos para a construção de hidroelétricas; especulação imobiliária urbana e rural; grilagem de terras públicas próximo aos grandes centros urbanos.

A devastação que está ocorrendo no Cerrado traz grandes consequências ambientais e sociais. As consequências ambientais são: enchentes; mudanças climáticas; contaminação do solo e das águas por uso intensivo de agrotóxicos e adubos químicos; poluição do ar em decorrência das fumaças das queimadas das matas e das usinas e indústrias; assoreamento

dos rios e extinção de várias espécies de animais e vegetais. E as sociais são: êxodo rural; desemprego; fome; violência; desestruturação familiar; aumento da incidência de doenças crônicas pelo uso de agrotóxicos e consumo de alimentos contaminados.

Uma biodiversidade, que levou cinco milhões de anos para ser formada, está sendo devastada, de forma inconsequente, pelo modelo neoliberal de desenvolvimento político e econômico adotado pelo Estado. Esse modelo desenvolvimentista está representado por grandes grupos econômicos tais como: Trevisan, Noble, Grains, Cargill, ADM, Bianchini, Louis Dreyfus e Libero Trading.

Para evitar a morte do bioma Cerrado, são necessárias ações concretas que visem mudanças da estrutura de desenvolvimento econômico, político e social, especificamente da produção agrícola e pecuária. Essas ações podem ser viabilizadas por meio da justa distribuição social de terras, principalmente as agricultáveis; educação ambiental: adequação dos projetos políticos pedagógicos das escolas; mudança da matriz tecnológica: produção agroecológica, orgânica, ciclagem de nutrientes, sistema agroflorestais e democratização dos meios de produção: tecnologias apropriadas; infraestrutura; créditos; orientação técnica e comércio justo.

Portanto, são muitos desafios a serem enfrentados para que o Cerrado não morra e saia do coma.

(Autoria: Turma 2 “ Andréia Pereira” : Adriana, Agmar, Alessandra, Ana Patrícia, Andre, Angela, Angélica, Christiane, Cleonice, Cristina, Edimar, Elizana, Elizangela, Elza, Gideão, Gleciane, Hebert, Ivaldete, Ivandice, Ivonete, Jaci, Janderson, José Ernando, Lexandro, Luciano, Ludmilla, Luernandi, Luzilene, Maria Aparecida, Michel, Moisés, Núria, Pedro, Priscila, Reinaldo, Roneci, Rosana, Rosileide, Sidivaldo, Simone, Valdoison, Vilmar e Vitor). Participação: Professor Tamiel, da área de Biologia - Ecologia

3.4 Os Docentes

A LEdoC teve início em 2007 sem um corpo docente formado, contando apenas com duas docentes efetivas e duas cedidas pelo convênio da UnB com

a Secretaria de Estado de Educação do DF. Somavam-se a este “quarteto” inúmeros voluntários:

- equipe pedagógica do ITERRA;
- docentes de várias Faculdades, Institutos e Departamentos da própria UnB;
- docentes de outros cursos da Faculdade UnB Planaltina – FUP;
- docentes do Instituto Federal de Educação – Campus Planaltina;
- docentes de outras universidades federais como UNICAMP, UFMG, UFRRJ, UFGD, entre outras, militantes da Educação do Campo;
- docentes das universidades estaduais de Mato Grosso – UNEMAT e Goiás – UEG, campus Formosa;
- estudantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, da linha pesquisa em Educação do Campo;
- estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da FUP;
- docentes da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Os docentes em geral contribuía participando de encontros formativos, ministrando aulas, participando de seminários. No cotidiano do curso, para as tarefas administrativas e acadêmicas e para os encaminhamentos pedagógicos, contávamos em especial com os estudantes da pós-graduação.

Não é possível traçar aqui um perfil deste grupo, dada a quantidade de entradas e saídas, de rotatividade de pessoas. Mas é certo que contávamos com muitas pedagogas; docentes da área de linguagens e de ciências; especialistas na área ambiental, agroecológica e de produção agrícola em geral; antropólogos; filósofos.

Se por um lado a rotatividade trazia prejuízos para a acumulação da experiência, por outro fomentava ideias, colocava a LEdoC em um movimento intenso e contínuo de criação, de invenção. Os colaboradores tinham em comum uma característica fundamental para a LEdoC: a militância, fosse pela Educação, pela Educação do Campo, pela Reforma Agrária. O compromisso do grupo, portanto, era em fazer a LEdoC, sem preocupação com a burocracia da instituição universitária. O possível e o impossível estavam apenas no campo das ideias e a ousadia era o que tínhamos todos em comum.

Neste dinamismo realizamos incontáveis reuniões pedagógicas no período de 2007 a 2009, debatendo as intencionalidades pedagógicas da LEdoC, os obstáculos e possibilidades da formação por área, o currículo, entre outros.

Contudo, a garantia de que a LEdoC não se limitasse ao projeto piloto ou a um curso especial, ou seja, ao efêmero de uma política de governo, estava em sua institucionalização. Era preciso conquistar as condições dadas aos demais cursos da Universidade. Duas metas precisavam ser alcançadas: realizar o curso literalmente dentro da FUP, em suas instalações, e compor o quadro docente efetivo.

A ampliação do campus de Planaltina, no contexto do REUNI, trouxe a oportunidade de composição do quadro com a realização de concurso para treze docentes. Os concursos foram realizados em 2009, ano em que foram efetivados três dos aprovados (em agosto, outubro e dezembro). No mesmo ano, por meio de uma negociação interna de vagas, trouxemos para a LEdoC um dos docentes da FUP que já vinha contribuindo voluntariamente com o curso. Os demais docentes foram efetivados durante o primeiro semestre de 2010.

A composição do quadro permanente não eliminou a necessidade de continuar contando com os colaboradores voluntários, em especial nas áreas em que continuávamos com carência de docentes. Mas, é certo que fomos eliminando os espaços de participação até que nossas reuniões pedagógicas se transformaram em reuniões do colegiado do curso com a participação apenas do quadro efetivo e de colaboradores de dentro da Universidade. Um exemplo está no grupo de e-mails (Google Groups) inicialmente aberto a todos os voluntários, onde compartilhávamos informações, chamadas para reuniões, e os documentos do curso em geral e que, com a composição do corpo efetivo foi desativado dando lugar a um novo grupo apenas para os docentes.

A composição atual (julho de 2011) da equipe é a seguinte:

- 13 docentes efetivos da LEdoC/FUP;
- 1 docente cedido pelo convênio da UnB com a Secretaria de Estado de Educação⁵⁶;

⁵⁶ Trata-se desta pesquisadora, que retornou à Secretaria de Educação em dezembro de 2011 devido ao encerramento do convênio.

- 2 docentes voluntários da área de Literatura do Instituto de Letras da UnB;
- 2 docentes voluntários da área de Tecnologias da Informação, estudantes de pós-graduação na linha de Educação do Campo;
- 1 docente voluntário de outro curso da FUP.

O perfil do corpo efetivo, ou seja, dos 13 docentes efetivos da LEdoC é o seguinte:

- Formação inicial (graduação): História, Filosofia, Letras, Agronomia, Jornalismo, Ciências Jurídicas e Sociais, Física, Matemática, Química, Filosofia e Teologia, Psicologia, Sociologia e Política.
- Doutorado: Administração, 2 em Educação, Linguística, Ecologia, 2 em Literatura Brasileira, Desenvolvimento Sustentável, Sociologia, Antropologia.
- Doutorado em curso: Física; Matemática aplicada; Química Analítica.

É um grupo heterogêneo, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à pós-graduação, porém, não conta com Pedagogos na composição da equipe.

Há algumas características que interferem sobremaneira no desenvolvimento da LEdoC:

- apenas quatro docentes têm experiência na Educação Básica, sendo que um por apenas dois anos e outro em escola privada. Isto significa que o corpo docente, em sua maioria, atua na formação de educadores para a Educação Básica sem conhecê-la, sem ter “pisado no chão da escola” e, portanto, conta somente com os conhecimentos teóricos sobre a escola pública;

- apenas cinco docentes o são desde a formação inicial, ou seja, cursaram licenciatura. No desenvolvimento da LEdoC é possível perceber a falta de conhecimentos básicos da área pedagógica, necessários a docentes de uma licenciatura. Mesmo aqueles que vieram de licenciaturas tiveram pouco acesso a tais conhecimentos, dado as conhecidas condições dos cursos de licenciatura, com foco nos conhecimentos específicos relegando às Faculdades de Educação as poucas disciplinas pedagógicas do currículo.

- a maioria dos docentes tem de três a sete anos de experiência anterior no Ensino Superior; três não tem nenhuma experiência anterior de trabalho que não seja em projetos de pesquisa e extensão como estudantes; dois tem mais de vinte anos atuando no Ensino Superior.

A pouca experiência da maioria poderia significar menos condicionamento à forma/fôrma universitária e a possibilidade de atuar na nova organização do trabalho pedagógico que o curso propõe. Esta característica poderia ter sido uma opção, ou seja, uma definição de perfil docente. Entretanto, os editais dos concursos docentes deixam transparecer que cada um deles fez exigências diferenciadas, tanto de formação quanto de experiência, evidenciando assim que não se exigiu um perfil determinado.

Os editais para seleção de docentes da área de habilitação em Ciências - Biologia, Matemática, Física - não exigiram que os candidatos fossem licenciados, tampouco que tivessem pós-graduação na área de ensino de ciências e, em comum, ofereceram uma vaga para professor adjunto (com doutorado) e cadastro reserva para assistente (com apenas mestrado).

Para Biologia havia a exigência de experiência comprovada na área de educação, mas apenas preferencialmente para sujeitos do campo. Dentre os temas para a prova didática do concurso apenas parte deles se colocavam no contexto do campo.

Para a área de Física a experiência deveria ser na formação de professores ou em Educação do Campo, apesar de todos os temas da prova didática relacionarem-se ao campo.

A seleção de docente para a área de Matemática sequer exigiu experiência e, de forma diversa dos editais anteriores, definiu que os temas da prova didática deveriam ser abordados em seus aspectos teóricos, metodológicos e de aprendizagem.

Apenas o edital para docente de Química exigiu que o candidato fosse licenciado, mas a pós-graduação em ensino de Química era apenas uma opção, assim como a experiência seria apenas preferencialmente em Educação do Campo.

Para o preenchimento da vaga de professor adjunto da área de Linguística estava definido apenas que o doutorado deveria ser em Linguística

e a experiência em formação de professores, ou Educação do Campo, ou ainda em Ciências Humanas e Sociais.

Apenas o edital para a área de Educação exigiu que o candidato comprovasse experiência em formação de professores e Educação do Campo. Contudo, sem referência à formação inicial do candidato, não garantiu a presença de Pedagogos na composição da equipe.

É certo que exigir experiência em Educação do Campo colocava em risco o preenchimento das vagas, mas, cabe questionar, se para atuar na formação de professores da Educação Básica, em um curso de licenciatura, não seria imprescindível que os candidatos fossem todos licenciados e com experiência na Educação Básica de forma que a escola básica, objeto da LEdoC fosse de domínio prático dos docentes e não apenas uma formulação teórica abstrata.

Nenhum dos editais⁵⁷ esclarece que a vaga oferecida destina-se à docência na Licenciatura em Educação do Campo, descrevendo as atividades como “docência de nível superior e participação nas atividades de pesquisa, extensão e administração”.

Podemos concluir que a seleção docente, tanto quanto a seleção de estudantes, precisa da definição de um perfil e da garantia de um processo seletivo adequado à especificidade da LEdoC.

3.5 O Currículo

A discussão sobre currículo e a formação por áreas se insere nos pressupostos da organização do trabalho pedagógico, ou seja, nos objetivos formativos, na matriz formativa, na concepção de educação e de educadores, na alternância. Neste sentido, não devem ser feitas em si mesmas, como se a questão central fosse a organização do currículo por área, a integração curricular, a superação da extrema fragmentação (CALDART, 2009; FREITAS, 1995). É com este pressuposto que abordamos aqui a questão do currículo.

E o que é currículo?

⁵⁷ Não tive acesso ao edital para a seleção da área de Literatura.

O currículo, tomado por Silva (2001) como *documento de identidade*, é lugar, espaço, território, relação de poder; é trajetória, viagem, percurso; é texto, discurso; é autobiografia. No currículo se forja nossa identidade.

Percorrendo com Silva (Ibid.) a história das teorias pedagógicas (tradicionais, críticas e pós-críticas) em busca da noção de currículo, vemos que as definições nos revelam o que cada teoria e os diferentes autores pensam sobre o currículo. Compreendemos que é uma construção histórica, que tem como questão central saber qual conhecimento deve ser ensinado, mas que a pergunta sobre que conhecimento não está separada da concepção de pessoa ideal. A cada “modelo” de ser humano corresponderá um tipo de currículo.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 2001, p. 15).

Neste sentido, o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que busca, precisamente, formar um determinado modelo de ser humano. Selecionar, privilegiar um conhecimento em detrimento de outro, é poder. Por isso, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de poder e de identidade.

Nossa opção na LEdoC, coerente com as referências que buscamos, não é a noção tradicional de currículo, “visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Ibid.). Referenciados nas teorias críticas, para as quais currículo é espaço de poder, carrega as marcas das relações sociais de poder e reproduz culturalmente as estruturas sociais transmitindo a ideologia dominante, compreendemos que como invenção histórica não pode ser compreendido fora das relações de poder em que está envolvido, mas, assim como Silva (Ibid. p.147) entendemos que a teoria crítica deve se combinar com a teoria pós-crítica “para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”, para

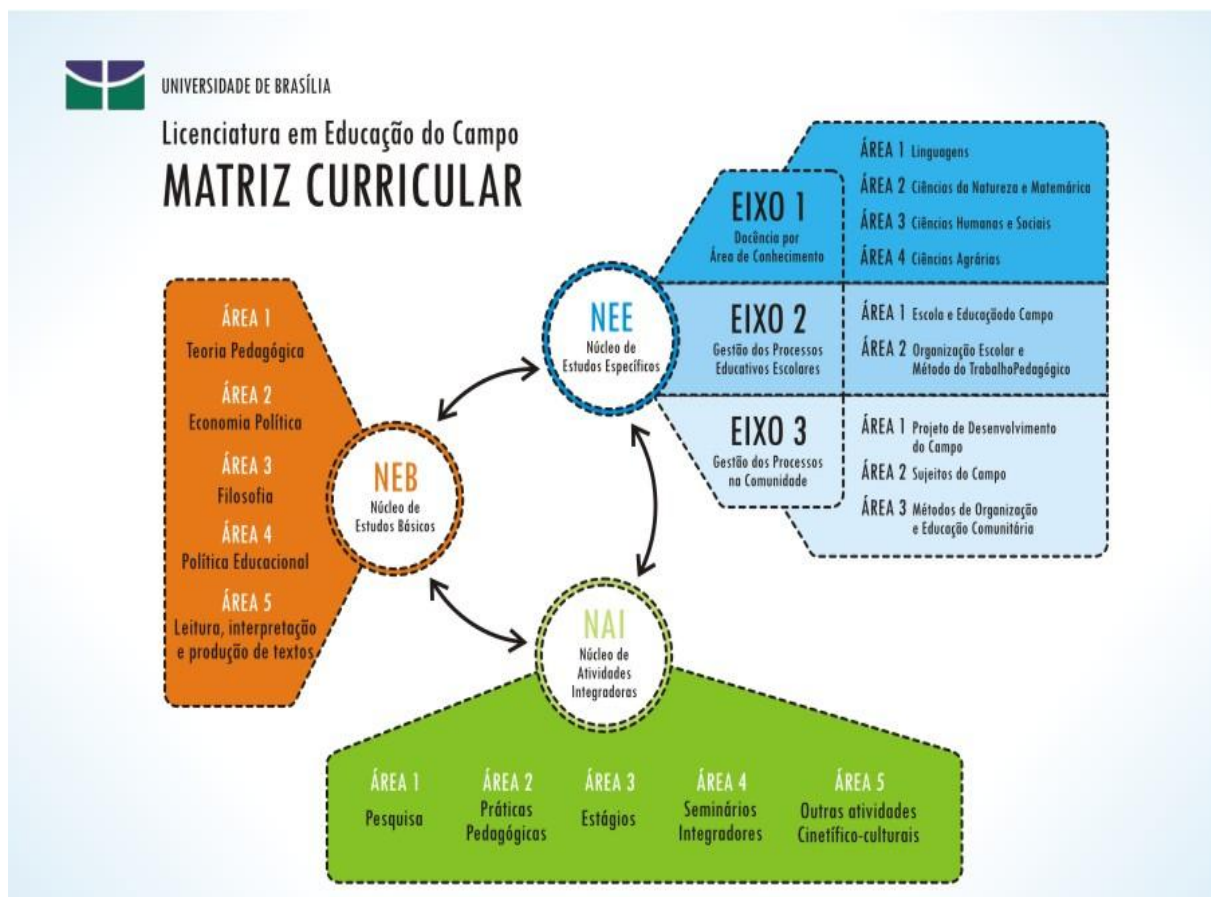
com ambas compreender que “currículo é uma questão de saber, de identidade e poder”.

As teorias pós-críticas, sem negar a necessária análise das relações sociais de poder para compreender o currículo, entendem que estas não tem o Estado como único centro, mas se espalham por toda a rede social e que a análise não pode se limitar ao campo das relações econômicas do capitalismo. Ampliando o mapa do poder, incluem os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, *Ibid.*). É esta análise ampliada que nos interessa.

Neste sentido, o PPP da LEdoC, ao formular a proposta curricular, imprime uma identidade ao curso, definindo:

- que os componentes curriculares estão organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Ciências Agrárias;
- que os componentes curriculares devem ser organizados em três níveis desdobrados: Núcleos de Estudo, Áreas ou Eixos e Componentes Curriculares. O *Núcleo de Estudos Básicos* se desdobra em cinco Áreas que se desdobrarão em componentes curriculares de cada área. O *Núcleo de Estudos Específicos* se desdobra em três eixos, cada um deles desdobrado em áreas e cada área a ser desdobrada em componentes curriculares. O *Núcleo das Atividades Integradoras* se desdobra em quatro áreas que se desdobrarão em diferentes componentes curriculares;
- que a definição dos diferentes componentes curriculares de cada área, bem como seus conteúdos e metas de aprendizado específicas, serão uma construção processual do curso, integrando o trabalho pedagógico dos educadores e buscando envolver progressivamente os estudantes;
- que todos os educandos terão um estudo introdutório nas quatro áreas do conhecimento em que o curso poderá habilitar para a docência, tendo em vista uma preparação básica para discutir o papel de cada área no currículo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e também para organizar estudos e práticas que integrem as diferentes áreas. Cada estudante fará a opção pela habilitação em uma das áreas da docência ofertadas para sua turma.

O desenho curricular⁵⁸, formulado por uma equipe de docentes da Universidade em parceria com a equipe do ITERRA, atendendo às definições do PPP e as diretrizes do MEC para cursos de licenciatura, pode ser melhor compreendida pelo esquema abaixo:



Cada etapa (equivalente ao semestre letivo) é composta de componentes curriculares dos três núcleos. A partir da 3ª etapa os estudantes passam a ter os componentes relativos à formação para a área de habilitação por eles escolhida, localizadas no Eixo 1 do Núcleo de Estudos Específicos (NEE), mantendo em comum os dois outros eixos do NEE e os componentes dos demais Núcleos. Apesar de previstas quatro áreas de habilitação, apenas duas delas são oferecidas, dadas as condições da equipe docente⁵⁹. Os

⁵⁸ A grade completa está em anexo.

⁵⁹ A oferta das quatro habilitações demanda a ampliação do corpo docente. A opção por estas duas habilitações atende à determinação do MEC para oferta de Ciências da Natureza e Matemática, que representa a maior carência de professores, e à disponibilidade de uma equipe docente voluntária da área de Linguagens.

estudantes, portanto, optam pela habilitação em Linguagens ou em Ciências da Natureza e Matemática.

São necessárias aqui algumas considerações que estão no âmago do desenvolvimento do currículo e que nos são apresentadas por Arroyo (2011).

Para Arroyo, se o currículo é o espaço mais estruturante da função da escola e por isso o mais cercado e normatizado, é igualmente o mais politizado, inovado e ressignificado e onde também construímos nossa identidade docente inventando resistências às tensões e conflitos que vêm de dentro da sala de aula e de fora dela.

A dinâmica social configura as identidades docentes e, nas duas últimas décadas, é a presença dos movimentos sociais, pressionando as fronteiras e territórios do conhecimento, que afetam e reconfiguram nossa identidade, introduzindo novas dimensões.

[...] O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e de cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades [...] (Ibid. p. 11).

Os movimentos pressionam para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e saberes de suas ações coletivas, para que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, radicalizando a identidade docente pelas identidades quilombola, indígena, negra, do campo, de gênero.

Nos currículos, territórios tão fechados, normatizados e avaliados, “nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez” (p. 17). São, portanto, territórios em disputa.

[...] Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de

pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (Ibid., p. 14).

Quando os coletivos se organizam e lutam por seu direito ao conhecimento e ampliam seu acesso à escola e à universidade, como é o caso da LEdoC, trazem para os currículos histórias de produção, de apropriação, expropriação, negação de conhecimentos. Aos docentes da LEdoC fica a opção entre fazer da “grade” curricular instrumento para proteger os conhecimentos considerados legítimos, não permitindo a entrada daqueles tomados como ilegítimos, do senso comum, ou assumir a tarefa de colocar em diálogo sujeitos até então mantidos na invisibilidade pelo paradigma dominante, compreendendo que o currículo é apenas a mediação deste diálogo, que sua lógica estruturante, conteúdos e métodos devem ser tomados como meios, ou seja, mediadores da relação pessoal e social entre educandos e educadores. A centralidade está nos sujeitos e suas relações (ARROYO, 2004).

O desafio está também em confrontar a formação pedagógica pretendida pela LEdoC com o protótipo de licenciados que aprendemos, professores de uma só-disciplina, “profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais” (2011, p. 15), em ficar amarrado ao ordenamento curricular da Educação Básica ou ressignificar a profissão docente, redefinindo e ampliando o currículo na prática.

3.6 A Organização do Trabalho Pedagógico

Foi à experiência de organização do IEJC, Instituto de Educação Josué de Castro⁶⁰, pertencente ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, que recorremos como parceiros e aprendizes, para

⁶⁰ O Instituto é uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, com vários cursos para estudantes por ele selecionados. Também está aberta a estudantes de organizações aliadas e à articulação com a Via Campesina” (ITERRA, 2004) .Está localizado na cidade de Veranópolis/RS.

forjar uma organização do trabalho pedagógico para a LEdoC capaz de atender aos objetivos, princípios e matrizes formadoras da Educação do Campo.

Aprendemos com o método pedagógico do IEJC na condição de parceiros do ITERRA na realização da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, iniciada em 2007 e concluída em 2011. Estamos ao mesmo tempo distantes e próximos do IEJC. Distantes no que se refere à vinculação institucional, eles uma escola do MST, nós uma universidade pública; próximos no que se refere ao objetivo comum: formar sujeitos coletivos capazes de transformar a sociedade atual e forjar uma sociedade igualitária. Nossos sujeitos, nossos propósitos, nossa visão de mundo, nossos princípios, nossa vinculação às lutas dos povos do campo, é o que temos em comum.

Buscamos na prática e na sistematização da experiência do IEJC algumas pistas. É importante salientar que o modo como nos organizamos, o método que construímos, compõem um mosaico composto de vários elementos em relação e que a eliminação ou substituição de qualquer um deles altera o todo.

Os elementos que estruturam a organização do trabalho pedagógico da LEdoC são: a alternância, a organização do tempo escola em tempos educativos, o trabalho, a organicidade e o tempo comunidade.

3.6.1 Alternância da LEdoC

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

Pretende ainda integrar à construção do conhecimento necessário à formação de educadores os tempos de vida culturais e psíquicos das comunidades, onde se encontram as escolas do campo e, não apenas, o espaço formativo universitário, ou seja, não se trata apenas da opção por uma

“alternância ritmo”⁶¹, em que se sucedem tempos formativos na universidade e na comunidade, mas de “articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto” (SILVA, 2008), colocando em relação diferentes lógicas, contextos, identidades.

A alternância na LEdoC não é apenas uma estratégia de escolarização que possibilite aos sujeitos do campo conjugar a formação com a vida produtiva, sem desvincular-se da cultura do campo, limitada a sucessão de tempos de formação justapostos, mas um princípio que define uma opção político pedagógica de desenvolver o processo formativo de educadores a partir de uma estreita conexão entre os dois tempos/espacos formativos, que concebe o estudante como ator envolvido e atuante em seu meio, compreendendo-o como ser humano na complexidade da vida, dinâmica, em movimento. Portanto, aproxima-se da alternância integrativa, conforme classificação apresentada no capítulo II.

Se considerarmos, conforme ressalta Chartier (1986), que uma verdadeira alternância se efetiva na estreita articulação entre os meios envolvidos na formação, numa perspectiva de mão dupla, relacionando seus conteúdos, complementando-os e enriquecendo-os reciprocamente, temos aqui um dos desafios comuns às experiências analisadas: a implementação de uma verdadeira alternância, ou seja, de uma alternância integrativa. (SILVA, 2008, p.9)

Compreendendo que não se trata de “importar” para a LEdoC um dos modelos ou tipologias de alternância, nem tampouco admiti-la apenas como uma alternância de tempos e ritmos desconectados, e considerando ainda que no Ensino Superior a alternância é uma novidade, já que as experiências históricas no Brasil se deram no âmbito do Ensino Médio, concluímos que seria preciso construir uma proposta de alternância para a formação de professores em nível superior, atendendo às especificidades do contexto universitário, dos sujeitos (já adultos) e às demandas da realidade dos territórios de abrangência.

Neste sentido, buscou-se uma formulação própria, que não se trata da Pedagogia da Alternância das CEFFAs que vincula educação e trabalho

⁶¹ Conforme classificação dada por Queiroz (2004).

agrícola; nem da experiência soviética com foco na relação entre trabalho industrial e escola; tampouco a formulação de sistema de tempos alternados adotada pelo ITERRA⁶².

A estratégia de método de tempos alternados, como formulada no Projeto Político Pedagógico, vai sendo superada pela construção de uma pedagogia que busca garantir a finalidade da formação, ou seja, os objetivos formativos do Curso.

A alternância da LEdoC assume uma dimensão própria, estruturada em três dimensões, com suas respectivas estratégias pedagógicas⁶³:

1. Formação humana

Para superar a lógica da escola capitalista é preciso romper com as relações sociais que a escola ensina e cultiva, pois condicionam um determinado modo de estar no mundo. Neste sentido, partimos da afirmação de que a alternância é uma práxis contra-hegemônica, e nos orientamos pelas seguintes perguntas:

Como articular a produção da vida e do conhecimento?

Como romper com a separação entre o conhecimento científico e a produção material da vida?

É preciso que os estudantes dominem toda a lógica que esta por trás da produção material da vida, no campo e na cidade, construindo um conhecimento que dê conta da totalidade dos processos produtivos, não só como sujeito do campo, mas como sujeito da sociedade, conhecendo a sua lógica tecnológica, de construção da técnica, de construção das relações de produção, sendo capaz de discutir como a sociedade organiza o modo de produção material e o modo de produção do conhecimento.

A principal estratégia pedagógica é a construção de conhecimentos na própria dinâmica de Tempo Escola e Tempo Comunidade como tempos formativos alternados.

⁶² Sobre as diferentes abordagens entre CEFFAs e ITERRA ver Ribeiro (2010).

⁶³ Esta sistematização, fruto da experiência acumulada em quatro anos da LEdoC, foi formulada pela prof^a Lais Mourão, da equipe de coordenação, e apresentada no Seminário de Preparação da Etapa 1 da Turma 4, em fevereiro de 2011.

2. Relações sociopolíticas e culturais

Orientamo-nos pela seguinte pergunta:

Como formar sujeitos capazes de formular e protagonizar um novo projeto de sociedade, um novo modo de se inserir nas relações sociais?

É preciso desconstruir as relações que impedem que estes sujeitos tenham autonomia e garantir que tenham conhecimento e experiência suficientes para se organizar, para pensar novos processos de produção e novas relações humanas. É central superar a subordinação da escola capitalista, substituindo-a por um processo de protagonismo e de construção de valores contra-hegemônicos, principalmente de solidariedade e cooperação, reconhecendo onde a competição e o individualismo prevalecem em nossas relações, como se manifestam e, a partir daí, buscar coletivamente meios de mudar os valores impressos em cada um pela sociedade capitalista em que estamos imersos.

As estratégias pedagógicas são:

- protagonismo dos estudantes: inserir o estudante no novo modo de organizar o trabalho pedagógico, buscando seu protagonismo na gestão dos processos formativos;

- auto-organização: do individual, desde a sua própria organização, até sua inserção na dimensão coletiva, criando diversas possibilidades de organização coletiva;

- trabalho como princípio educativo: tanto na sua dimensão concreta imediata de produção de valores materiais e de autosserviço como também no sentido criativo, de como nos colocamos diante das situações que exigem criação.

3. Relações de produção de conhecimento

O modo de produção do conhecimento é uma das dimensões em que a escola capitalista atua para reproduzir a lógica de subordinação e de fragmentação do conhecimento. É preciso mudar a forma com que a universidade lida com a produção de conhecimento para alterar a forma com que os estudantes vão lidar com o conhecimento em sua práxis docente na educação básica. A necessária mudança nas relações de produção de conhecimento prescindirá de:

- romper com a fragmentação do conhecimento, que não significa anular as especialidades, as especificidades, as fronteiras, mas ir além, fazer pontes, superar o isolamento, construindo uma visão de totalidade. A fragmentação está não apenas entre as disciplinas, mas entre elas e a vida. É preciso promover o diálogo entre o conhecimento científico e a realidade concreta, e nesse movimento produzir conhecimento novo, o conhecimento que responde à vida.

- transdisciplinaridade, ou seja, diálogo com a realidade, com outros conhecimentos que existem nos territórios, saberes construídos na produção da vida, de diversas fontes, atravessando não só as fronteiras entre os conhecimentos científicos, mas dialogando com conhecimentos procedentes da vida social.

A principal estratégia pedagógica é a articulação das disciplinas em blocos⁶⁴, formulada a partir dos seguintes princípios:

- articulação entre domínios teóricos e questões relevantes do movimento das territorialidades, ou seja, quais são os conflitos estruturais nos territórios, o que está acontecendo, o que os estudantes trazem das ações de inserção;

- formação do coletivo docente com diálogo entre as áreas de habilitação e os temas convergentes em cada etapa;

- distribuição da carga horária das disciplinas entre TE e TC, considerados espaços formativos com lógicas diferentes. Em TE temos a construção de conhecimento a partir da apropriação do conhecimento científico. Em TC trabalhamos conceitos a partir dos problemas da realidade.

Cada uma dessas dimensões, das perguntas, não diz respeito apenas aos estudantes. São perguntas que a equipe docente faz a si mesma. Somos todos sujeitos formados e deformados pela forma/fôrma escolar capitalista... sujeitos humanos inconclusos.

A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconcluso somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jaboticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são esses pássaros como

⁶⁴ A estratégia dos blocos está descrita no capítulo quatro.

inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me saúda contente no começo das manhãs. (FREIRE, 2002, p. 61)

3.6.2 Organização do Tempo Escola (TE) em tempos educativos

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

Assumimos a crítica de Freitas à centralidade dada à aula como único espaço formativo, pois “a aula, como forma, encarna os objetivos da escola capitalista. Não é suficiente torná-la ativa e crítica” (1995, p. 233). Consideramos ainda nosso objetivo de formação omnilateral que segundo Frigotto (2012) diz respeito a uma concepção de educação ou de formação humana que pretende levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico, “dimensões que envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (p.265). Dimensões que não advém de uma essência humana abstrata, mas de um ser humano que se constitui nas relações sociais tendo como fundamento o trabalho.

Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva onde cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia, não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (Ibid., p.266).

Os tempos educativos tem ainda o objetivo de atender à necessidade de superar o espontaneísmo que marca a vida camponesa, em que as tarefas são realizadas sem levar em conta o tempo cronológico. A organização do dia em tempos cronometrados cria um impacto cultural gerado pelo exercício de controlar o tempo, contribuindo para o processo de organização e auto-

organização dos estudantes. “É um exercício de aprender a controlar o tempo pessoal e o tempo coletivo em relação às tarefas necessárias” (ITERRA, 2004).

Cada dia do Tempo Escola está estruturado em tempos educativos, que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica, quanto na auto-organização. São tempos planejados e coordenados por docentes; coletivamente por docentes e estudantes; e autonomamente pelos estudantes. Todos são de participação obrigatória e permanecem os mesmos em todas as etapas do curso, sofrendo alteração apenas no quantitativo de horas, de acordo com as necessidades do processo de formação e amadurecimento da turma.

A intencionalidade de cada tempo educativo é a seguinte (entre parênteses o tempo relógio médio dedicado a cada tempo educativo ao longo de um dia ou hora semanal):

- Tempo Abertura e memória (20 min): tempo diário que marca o início das atividades do dia, aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, etc. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, informativas, etc). Seu planejamento e execução é tarefa dos Grupos de Organicidade⁶⁵, obedecendo a uma escala.
- Tempo Estudo (1h30): tempo diário, destinado à revisão dos conteúdos e temas desenvolvidos no tempo aula. Também é o tempo para a leitura ou re-leitura de textos utilizados em tempo aula ou leituras complementares.
- Tempo Aula (7h): tempo diário, destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares previstos na matriz curricular, sob a orientação de um ou mais docentes. Cada componente é desenvolvido segundo o cronograma, respeitada sua carga horária e a necessária articulação de conhecimentos com outros componentes da etapa.

⁶⁵ Um das instâncias de organicidade conforme será explicado em seguida.

- Tempo Trabalho (1h): tempo diário destinado à realização de tarefas e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos e para o adequado funcionamento do curso. É realizado pela vinculação de cada estudante a um dos Setores de Trabalho, coordenados por um dos estudantes eleito pelos membros do grupo.
- Tempo Atividade Física: (1h) destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados que visem o relaxamento muscular, alongamento, atividades lúdicas, correção de postura física e vivência de jogos cooperativos.
- Tempo Organicidade: são quatro encontros semanais destinados às atividades das instâncias de organicidade: Grupo de Organicidade, Coordenação Político-pedagógica, Setor de Trabalho e Plenária da Turma.
- Tempo Cultura: (1h30) tempo quinzenal destinado à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular. Pode estar articulado às atividades dos componentes da etapa.
- Tempo de Análise de Conjuntura: (1h30) tempo quinzenal destinado ao acompanhamento e debate de noticiários (de televisão, rádio, jornais impressos ou jornais eletrônicos; de programas veiculados pela mídia; de filmes e peças teatrais) ou , ainda, para o debate de questões atuais com a participação de convidados.

3.6.3 Trabalho

Na perspectiva de colocar nas mãos dos estudantes as tarefas reais, concretas e inadiáveis da vida coletiva, que afetam o dia a dia de todos, os estudantes da LEdoC assumem postos de trabalho no sentido do autosserviço, considerado por Shulgin (apud FREITAS, 2009) a etapa elementar da presença do trabalho no processo escolar. Contudo, no nosso contexto universitário, não foi possível ir além do autosserviço, alcançando o desenvolvimento de

habilidades para trabalhos que exigem qualificação específica⁶⁶ ou que contribuam para a sustentação financeira do curso.

Pelo trabalho visamos passar do espontaneísmo individual para planificação coletiva das atividades desenvolvidas, numa tentativa de superação do individualismo e construção da coletividade. É, ainda, um meio de cultivar a raiz, de alimentar a identidade como classe trabalhadora. (ITERRA, 2004).

Os setores de trabalho da LEdoC e as respectivas atribuições são:

- 1) Comunicação, cultura e esporte: organiza as atividades culturais e esportivas, inclusive o tempo atividade física, propondo atividades e providenciando as condições para sua realização. Cria e mantém o “Mural de Notícias”, com informações sobre o curso, horários, atividades, além de notícias importantes selecionadas na mídia. Mantém a turma informada sobre as notícias do país e do mundo, utilizando o mural ou em informes durante o Tempo Abertura.
- 2) Secretaria: organiza as atividades de secretaria, providenciando materiais e equipamentos para as aulas, reprodução de materiais, além de outras demandas delegadas pela coordenação da LEdoC e pela equipe da secretaria do Curso.
- 3) Limpeza de áreas comuns: organiza-se em subgrupos para limpar diariamente as áreas comuns da Casa do Estudante⁶⁷ e a ciranda. A limpeza dos quartos é de responsabilidade do respectivo grupo de estudantes que devem se organizar para mantê-lo limpo.
- 4) Lavanderia: organiza o recolhimento e lavagem das roupas sujas, responsabilizando-se pelo bom uso da máquina de lavar. Recolhe a roupa seca e devolve aos quartos. Os membros do setor definem a escala de recolhimento das roupas e métodos de trabalho.

⁶⁶ No sentido da politecnicia, ou seja, do domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, propiciando um desenvolvimento multilateral, que abarca todos os ângulos da prática produtiva.

⁶⁷ Casa onde ficam hospedados os estudantes durante o Tempo Escola.

- 5) Cozinha e refeitório: limpa o refeitório após o almoço sob a orientação do grupo de cozinheiras e auxilia na lavagem da louça e panelas. Após o café da manhã e jantar cada estudante lava a própria louça.
- 6) Ciranda⁶⁸: auxilia nas atividades da Ciranda para que as cuidadoras tenham um tempo de descanso e para que possam envolver-se com as crianças.
- 7) Saúde: organiza uma farmácia verde e controla o uso dos medicamentos e materiais disponíveis. Fica disponível para atender aos estudantes quando necessário, inclusive à noite. Propõe à cozinha a elaboração de chás de ervas naturais que contribuam para o bem-estar dos estudantes (gripe, estimulante, digestivo, etc.). Mantém contato com a enfermagem da FUP e encaminha os estudantes até lá, quando necessário.

3.6.4 Organicidade

A vivência da turma durante o tempo escola é organizada tendo como objetivo: proporcionar uma experiência de auto-organização coletiva, com base no princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada entre a turma e a coordenação do curso; criar um espaço de formação com base nos princípios da cooperação e solidariedade; além de vivenciar uma organização do trabalho pedagógico tal em que todos os tempos e experiências de convívio têm intencionalidade formativa.

A proposta é de uma estrutura horizontal de gestão, assumindo a democracia direta (e não representativa) para que, por meio desta prática organizativa possamos ampliar as responsabilidades e o poder de decisão para todos os participantes do processo (ITERRA, 2004).

⁶⁸ Ciranda é o espaço de acolhida das crianças menores de seis anos trazidas por suas mães e pais, estudantes do Curso. Tem como objetivo garantir que a mulher ou o homem camponês possam permanecer em Brasília durante o período de Tempo Escola sem que isso signifique o afastamento de seus filhos e filhas ainda em idade pré-escolar.

Para tanto, são definidas instâncias de organicidade, de modo que o processo decisório caminhe em uma democracia ascendente e descendente, oportunizando aos estudantes intervir no processo pedagógico, compreendido como caminho em construção.

As Instâncias de Organicidade são destinadas à gestão das relações interpessoais e grupais e ao aprendizado de comandar e ser comandado.

[...] saber subordinar-se ao camarada – não ao rico, não ao patrão, mas ao camarada – e de saber dar ordens ao camarada. Somos camaradas, amigos, mas há momentos em que eu tenho o direito de dar ordens. Neste caso, eu devo saber ordenar e você deve saber obedecer, esquecendo que há um minuto éramos amigos (MAKARENKO apud LUEDEMANN, 2002, p. 379).

As instâncias propostas para a LEdoC são as seguintes:

- Grupo de Organicidade - GO:

Espaço de acolhida, destinado ao encontro de seus membros para atividades relacionadas ao processo organizativo da coletividade, tarefas de cogestão do curso e estudos específicos, com a intencionalidade de formação da autonomia dos educandos.

É a base de organização do coletivo, espaço primeiro de fortalecimento da afetividade e de identificação de problemas e questões que devem ser resolvidas dentro desta instância, caso diga respeito apenas aos membros do Grupo; ou encaminhadas para as instâncias seguintes quando forem relacionadas a questões do curso como um todo.

Do tempo organicidade GO participam todos os membros de cada grupo, coordenados por um dos estudantes eleito ao início de cada etapa. A formação dos grupos é feita pela coordenação do Curso, garantindo a equidade de gênero, de região de origem e de movimento social a qual se vincula cada estudante.

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

- Setor de Trabalho – ST:

É a base de organização do trabalho, compreendido como dimensão formativa do educador. A Universidade não é apenas lugar de estudo, mas de formação humana e, assim, as várias dimensões da vida devem estar presentes no processo formativo.

O trabalho tem como objetivo proporcionar aos estudantes oportunidade de tomar parte na manutenção das condições materiais da vivência coletiva. Assim, exercitam o princípio de solidariedade e cuidado com o outro, gerindo o próprio espaço de convivência. Do tempo orgânico ST participam os membros de cada setor, coordenado por um dos estudantes eleito pelo coletivo do setor no início da etapa.

- Coordenação Político Pedagógica – CPP:

Instância de planejamento e re-planejamento pedagógico da etapa. Reúne semanalmente a equipe de coordenação pedagógica do curso, composta por docentes da UnB, os coordenadores de GO, os coordenadores de ST, além dos representantes da turma.

- Plenária da turma:

Instância que reúne todos os estudantes para momentos de estudo, avaliação, reflexão e tomada de decisões a respeito do curso, das relações interpessoais e questões da orgânica.

A atividade das instâncias de gestão só será atual e importante se toda a vida da instituição educacional estiver de tal modo organizada que a suspensão da atividade desta ou daquela instância se reflita imediatamente no trabalho da instituição e seja sentida pela coletividade como uma deficiência (MAKARENKO apud LUEDEMANN, 2002, p. 295). Portanto, a proposta acima não significa uma estrutura fixa, mas tem sofrido alterações sempre que percebemos ou desconfiamos que suas funções e relações não estejam garantindo um processo de gestão formativo aos estudantes e docentes. O desafio está que para os docentes todos os elementos da organização do trabalho pedagógico da LEdoC representam novidades à prática docente

fundada no exercício de poder do professor e de formação de estudantes para a subordinação.

3.6.5 Tempo Comunidade

A primeira formulação⁶⁹ sobre como desenvolver o processo formativo em alternância para atender ao que estava definido no Projeto Político Pedagógico, considerando os princípios e matrizes da Educação do Campo e a já longa experiência dos Movimentos Sociais do Campo, em especial aquelas conduzidas pelo ITERRA, foi a de que transversalmente ao currículo seriam desenvolvidas o que denominamos “atividades-processo”, um conjunto articulado de ações que vão sendo realizadas ao longo de várias etapas, perpassando e integrando o currículo do curso, incluindo metas e produtos diferenciados a cada período, tendo em sua projeção uma obra ou resultado final.

Atividade-processo é, portanto, uma atividade formativa realizada em um tempo ampliado, articulada à realidade das comunidades, composta por um conjunto de ações realizadas pelos estudantes ao longo do curso.

Uma dessas atividades-processo⁷⁰ que adotamos a partir da turma 2 é a inserção orientada, com duas dimensões:

- a. Inserção Orientada na Escola – conjunto de atividades desenvolvidas em Tempo Comunidade na escola da comunidade de origem ou escolhida para a inserção pelo estudante. Tem a escola de Educação Básica como objeto de estudo e de ação, orientadas e acompanhadas pelo Curso.
- b. Inserção Orientada na Comunidade – conjunto de atividades desenvolvidas em Tempo Comunidade na comunidade de origem do estudante ou escolhida para a inserção pelo estudante. Tem a comunidade como objeto de estudo e de ação, orientadas e acompanhadas pelo Curso.

⁶⁹ Formulação definida no documento “Intencionalidades articuladoras do processo formativo”. UnB/Itterra, junho de 2007, que utilizamos como referência. Usaremos aspas quando houver a transcrição exata de trecho do documento

⁷⁰ As demais, definidas e utilizadas pelo ITERRA, enquanto coordenador parceiro da primeira turma da LEdoC são: pesquisa, prática pedagógica e memória do processo educativo.

Inserção Orientada

Inserção Orientada é uma expressão criada para indicar um conjunto articulado de ações que orientam e movem a inserção dos estudantes da LEdoC em uma determinada realidade, organização ou em um determinado processo, espaço, território. “Inserir-se quer dizer desenvolver um vínculo orgânico com o que seja o objeto da inserção; implica em entranhamento, adesão, participação dos sujeitos em ações que interferem em uma realidade particular que por sua vez interfere no processo de formação destes sujeitos”.

A inserção dos estudantes em uma organização coletiva é uma estratégia formativa fundamental que trazemos da Pedagogia dos Movimentos Sociais e que tem sido em suas experiências um dos pilares pedagógicos do Tempo Comunidade. A inserção orientada proposta para o Curso não pretende substituir a inserção organizativa e política de cada Movimento Social nem tampouco esgota a estratégia formativa do Tempo Comunidade. Pretende ser parte do processo formativo em Tempo Comunidade, ajudando a qualificá-lo no que se refere aos objetivos de formação profissional do curso.

Inserção Orientada na Escola – IOE

“Por *inserção orientada na escola* estamos entendendo este entranhar-se (com estranhamento) no mundo/na vida da escola, participando ativa e organicamente de uma ou de algumas escolas durante o processo do Curso com o objetivo de instigar ou acelerar o movimento formativo da práxis no foco específico de profissionalização da LEdoC”.

Trata-se de uma estratégia pedagógica do Curso que poderá ter a densidade de estratégia política se, pela atuação dos sujeitos que estão sendo preparados pela LEdoC para assumir ou qualificar o trabalho de educação, for possível inserir estas escolas concretas no desenvolvimento das regiões em que se situam em defesa de um determinado projeto de campo.

Objetivos principais da IOE

- Garantir que a escola seja objeto de estudo/ação, de teoria/prática durante todo o processo do curso;
- Contribuir na estratégia de acompanhamento político-pedagógico às escolas pelas organizações/movimentos sociais de trabalhadores do campo;
- Participar da construção de experiências pedagógicas escolares referenciadas na Educação do Campo.

Inserção Orientada na Comunidade - IOC

A orientada na comunidade é entendida como um “entranhamento com estranhamento: no mundo/na vida da comunidade, estando lá e aprendendo através da participação orgânica e ativa das instâncias da comunidade durante o processo do curso e em vista do depois; bem como nos espaços da comunidade na escola e nos espaços gestores da escola, contribuindo assim na qualificação desta relação, com a organização de melhorias e na conquista de seus direitos em relação à escola e ao processo de educação”.

São as atividades processuais que têm como foco a “*relação escola-comunidade ou comunidade-escola*, em ambos os sentidos, como *objeto de estudo e de práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo curso*, procurando superar o isolamento destes “dois mundos”: que a escola deixe de estar alienada da comunidade, percebendo/compreendendo de forma crítica o projeto de desenvolvimento que ali se gesta/implementa e que a comunidade passe a prestar atenção no que acontece na escola, dando-se conta de sua importância e rompendo com a cultura de que não se pode mexer nela.”.

Tem a comunidade como objeto de estudo, buscando compreender e atuar em sua relação com a escola. Assim, o ponto de partida é o que está construído na realidade, ou seja, como a escola percebe e se relaciona com a comunidade; como a comunidade vê a educação e como percebe e se relaciona com a escola; onde e como acontecem os espaços educativos, em que se aproximam, dialogam e se retroalimentam.

Objetivos Principais da IOC

1. Instigar ou acelerar o movimento formativo da práxis no foco específico de estudo/profissionalização da LEdoC (como ser um educador do campo para além da escola, articulando-a com a comunidade);
2. Criar ou qualificar espaços de aproximação e diálogo entre a escola e a comunidade;
3. Contribuir no debate sobre a inserção da escola na vida da comunidade e no desenvolvimento de atividades pedagógicas construídas com a participação da comunidade ou, pelo menos, de parte dela;
4. Participar com a comunidade, se for o caso, da luta por escola ou por educadores e ou na ocupação da escola, tendo como referência a Educação do Campo;
5. Formar um/a educador/a capaz de se enraizar na comunidade e de se relacionar com ela, compreendendo o mundo da comunidade (que é diferente do da escola), nele se inserindo (não basta apenas morar) e vivenciando seus processos educativos.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: caminhada e aprendizados

*Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram.
Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazerem balancê,
de se remexerem dos lugares.
O que eu falei foi exato? Foi.
Mas terá sido? Acho que nem não.
São tantas horas de pessoas,
tantas coisas em tantos tempos,
tudo miúdo recruzado.
Guimarães Rosa*

O caminho que percorremos não separa TC e TE. Os passos dados, os não dados, os obstáculos e as conquistas são emaranhados de fios, uma trama de sujeitos, suas ideias, ações, fazeres e não-fazeres. Contudo, são tantos passos, tantas informações, que foi necessário separá-los para viabilizar o relato. Fica, então, o registro de que tal separação só se dá no âmbito deste trabalho com o objetivo de facilitar a compreensão do processo, é provisória e que a articulação entre os tempos formativos será retomada no final do capítulo.

4.1 Tempo Comunidade

O Tempo Comunidade era para nós o desconhecido. Sobre “dar aulas” conhecíamos bem e nos parecia que o Tempo Escola não era nosso principal desafio. Portanto, a alternância da LEdoC significou, no primeiro momento, a inclusão do Tempo Comunidade na organização do trabalho pedagógico.

1ª etapa- primeiras elaborações

Iniciamos a 2ª turma, chamada LEdoC 2, em outubro de 2008, tendo como referência as formulações feitas para a 1ª turma desenvolvida em parceria com o ITERRA, como já mencionado. Porém, agora, a execução do Curso se daria dentro do espaço da Universidade, em condições bastante diferenciadas em relação à infraestrutura, equipe docente, coordenação, ou seja, sem as condições prévias dadas tanto pela estrutura como pela experiência da equipe do ITERRA. A segunda turma inaugurava um curso para sujeitos do campo, em alternância, no contexto real da Universidade.

Neste momento não estava ainda formado o quadro docente permanente do curso. Assim, os debates sobre a alternância se iniciam entre o grupo de professores voluntários, marcado pela dedicação e militância, mas, também, por grande flutuação de pessoas entre uma e outra reunião pedagógica, interferindo no acúmulo da experiência.

A primeira reunião pedagógica para tratar da alternância se deu em novembro de 2008. Tínhamos já conhecido a turma, mapeado as comunidades e municípios de origem, e entendíamos que nossa tarefa seria elaborar as estratégias para acompanhamento do TC. Trazíamos na bagagem a experiência da primeira turma, onde o acompanhamento do TC foi delegado aos movimentos sociais, e uma crítica a esta estratégia que, em nossa compreensão naquele momento, limitava a inserção dos estudantes às ações de militância.

Em um grupo de 19 pessoas (um docente efetivo da UnB, 2 docentes do convênio SEEDF-UnB, 3 docentes de outras universidades e os demais alunos de pós-graduação e voluntários) elaboramos a primeira síntese da compreensão da alternância na LEdoC.

Neste primeiro debate surgiram questões que vão acompanhar o processo de construção da LEdoC, que tem se dado em um movimento muito dinâmico em que muitas vezes questões são levantadas, esquecidas e depois retomadas.

Dedicamo-nos, no primeiro momento, a identificar quais experiências o grupo já havia tido com a alternância. Havia experiências com o PRONERA e

com as EFAs. A partir delas se iniciava a formação deste grupo docente, pelo compartilhamento das experiências.

Em relação ao PRONERA concluímos que as práticas organizativas dos movimentos sociais, em especial do MST, instituíaam variados tempos formativos e qualificavam a alternância, tendo o enraizamento na luta pela reforma agrária e na atuação militante como a base da formação. Porém, o perfil dos estudantes que ingressavam na LEdoC era diferenciado. A forma de ingresso trazia a impossibilidade de exigir a vinculação aos movimentos sociais do campo e definia um novo perfil de estudantes, além de uma nova relação entre universidade e movimentos sociais.

Em relação à experiência das EFAs, conhecemos um pouco sobre a origem da alternância, seus pilares, tipologias, tendo como aspecto marcante, que compôs o relato da reunião, a característica de promover o diálogo de espaços e saberes e conceber o educando como ator de sua formação.

A compreensão da equipe, naquele momento, foi de que o contexto das EFAs aproximava-se pouco da LEdoC, por se tratar de um curso de graduação, e não de Ensino Médio, e pela distância entre a instituição formativa e as comunidades. Assim, não nos ocorreu dedicarmo-nos a conhecer profundamente a alternância e a vasta experiência de sua aplicação no Brasil. Por que sequer pensamos em usar os instrumentos da alternância? Esta é uma pergunta para qual não temos resposta, mas podemos arriscar dizer que nos apropriamos da proposta e da experiência do ITERRA para quem a alternância era assumida apenas como ritmo entre dois espaços/tempos de formação e não na completude da proposta.

Estava claro que precisávamos construir a alternância na e para a LEdoC, considerando o contexto universitário, o perfil dos estudantes e a possível relação com os movimentos sociais e sindicais do campo com a universidade. Em primeiro lugar, não se tratava de um projeto especial desenvolvido pela universidade, mas de um curso regular, com a perspectiva de um corpo docente efetivo, e a necessidade de atender às exigências acadêmicas da instituição formadora. Já neste primeiro momento surge no debate a preocupação com a institucionalização, entendendo que havia aí uma tendência a homogeneizar e o risco que isto representava para o projeto da Educação do Campo.

Pela primeira vez fizemos a pergunta que, dois anos depois, emergiria novamente já como realidade: Qual a especificidade da Educação do Campo? O que é inegociável para manter os seus princípios e intencionalidades formadoras, no contexto da universidade?

A conclusão foi de que precisávamos ter em mente quais são as ideias fundadoras do nosso processo, quais as origens da Educação do Campo, mas sabendo que haverá contradições, que novos processos exigem abrir o leque de possibilidades, que a situação histórica da classe trabalhadora é diferente em cada região, em cada grupo. Enfim, seria preciso incorporar novos contextos.

Nesta primeira reunião pedagógica conseguimos chegar à definição do papel do acompanhante do Tempo Comunidade e à formulação das equipes docentes de acompanhamento por região:

Papel do acompanhamento do TC

- escutar/observar TC e TE – estar presente, participar do planejamento do TE;
- ajudar a sistematizar a refletir sobre a realidade de cada educando/comunidade: não é o olhar do acompanhante, mas do próprio educando, sistematizado;
- auxiliar na formulação de hipóteses explicativas, de propostas e soluções: usar instrumentos da alternância das CEFFAs⁷¹;
- facilitar a integração de saberes;
- identificar dificuldades individuais e coletivas;
- valorizar potenciais dos educandos: diversidade e não padronização;
- favorecer a construção de conhecimentos: grupos de estudo, instrumentos pedagógicos de suporte (diário de campo, etc.). Criar instrumentos de acordo com as especificidades dos grupos.

Com as comunidades reunidas em cinco grupos, por proximidade geográfica, ao qual denominamos “grupos de TC”, cada um deles com uma

⁷¹ Jamais chegamos a utilizar os instrumentos da Alternância

equipe de acompanhantes, iniciamos o acompanhamento aos estudantes da turma 2, recém-iniciada.

Hoje podemos olhar para as fragilidades de compreensão da alternância presente naquele momento. Apesar de no debate termos nos dedicado à compreensão da alternância enquanto princípio, nas definições nos limitamos a olhar para o TC, e não à questão de articular TE e TC como seria necessário à construção de uma alternância para a LEdoC.

Seguiu-se na LEdoC a prática de se fazer reuniões pedagógicas para discutir e planejar o TE nos chamados Seminários de Preparação da Etapa⁷², em que o Tempo Comunidade representava um item da pauta, em geral o último, para o qual não conseguíamos dedicar muito tempo. Desta forma, fazíamos reuniões específicas para debater o TC.

A segunda turma da LEdoC já se inicia provocando-nos a elaborar estratégias diante das exigências da Universidade. O vestibular havia sido feito em julho de 2008 e já tínhamos os 60 candidatos aprovados para iniciar, porém, não havia recurso, que se originava do MEC, por via de edital PROCAMPO.

Diante do impasse, que precisava de uma solução não apenas burocrática, mas pedagógica e coerente, resolvemos começar pelo que chamamos de “etapinha”, que consistia em um TE de 5 dias, para que conhecêssemos os/as estudantes e eles e elas a nós, apresentássemos a proposta do curso e preparássemos o primeiro TC. Assim, partimos da história de vida de cada estudante, sua identificação como sujeito do campo, um breve estudo sobre a Educação do Campo (suas origens e princípios estruturantes) para, por fim, chegarmos à proposta de TC, fundada na noção de pesquisa vinculada à realidade dos territórios de origem da turma.

A estratégia da etapinha veio se mostrar interessante do ponto de vista pedagógico, pois oportunizava que as disciplinas curriculares fossem planejadas para um grupo de sujeitos já conhecidos e, principalmente, pudessem ser desenvolvidas em articulação com as questões trazidas dos territórios.

⁷² O Seminário de Preparação da Etapa eram encontros feitos antes de cada etapa de TE, reunindo todo o corpo docente (efetivos, voluntários e colaboradores) para planejamento da etapa, em todas as suas dimensões: disciplinas, tempos educativos, organicidade, etc.

No primeiro tempo comunidade da turma 2, as decisões sobre o formato do TC foram tomadas entre as 3 docentes da equipe de coordenação, seguindo a experiência da turma 1. Estávamos certos, na equipe de coordenação, de que não havia motivos para alterar a proposta realizada com a turma 1, elaborada pelo ITERRA, qual seja, um roteiro para diagnóstico da escola e comunidade de inserção de cada estudante⁷³. A única ressalva que fazíamos era de que era preciso que os estudantes participassem da formulação de tal roteiro e não apenas o recebessem como tarefa a ser cumprida. Para tanto, o planejamento da “etapinha”, previa um período de 4h para que o roteiro fosse apresentado aos estudantes que, em grupo, fariam sugestões. Em plenária seria decidido o formato final. Contudo, não houve alterações significativas no roteiro formulado pela coordenação.

Após a primeira reunião para definir as formas de acompanhamento do TC, acima descrita, feita em seguida à realização da “etapinha”, em novembro de 2008, retomamos o debate sobre o TC em fevereiro de 2009, no Seminário de Preparação da Etapa 1, LEdoC 2.

Deste seminário participaram 20 pessoas, mas apenas 13 delas estavam na reunião anterior e, portanto, haviam participado da elaboração da estratégia de acompanhamento de TC. Debates várias questões relativas ao TE para em seguida nos dedicarmos ao TC.

A compreensão da Educação do Campo como instrumento para um novo projeto de sociedade era a nossa utopia, no sentido freiriano, e o debate sobre o TC teria como horizonte a preocupação de como os estudantes da LEdoC atuariam em suas comunidades no sentido de contribuir para o desenvolvimento do campo.

Algumas afirmações e perguntas registradas neste dia, fruto da experiência de acompanhar o TC, nos dão pistas de como estava sendo elaborada a compreensão da alternância pela equipe da LEdoC:

- O papel do TC é avançar no processo de trabalho empírico, articulando TC e TE.
- A alternância permite compatibilizar nossas expectativas com a realidade dos nossos alunos.

⁷³ O roteiro está em anexo.

- De que forma os estudantes podem contribuir com a comunidade e perceber que aprendem com a comunidade?
- Qual a intencionalidade do TC? Ela se materializa? Há articulação entre TE e TC?
- Às vezes os estudantes falam de fora, não se engajam, precisam escutar e auscultar os problemas da comunidade para depois ver como podem contribuir.

Foi lançada a ideia de termos um eixo temático que articulasse as disciplinas da etapa, mas decidimos por deixar para depois este debate.

Na Etapa 1 os estudantes trariam os diagnósticos das comunidades. A intenção deste primeiro instrumento foi oferecer um roteiro orientador para a observação espontânea e sistematização livre das informações que seriam apresentadas em um relatório, elaborado individualmente pelos estudantes. O que faríamos com este material, com as informações colhidas?

Certos da necessária articulação entre TE e TC concluímos que cada etapa de TE deveria ser iniciada com o que denominamos de “Seminário de TC-TE”⁷⁴, com o objetivo de, a partir da apresentação das comunidades pelos respectivos estudantes, construir um panorama das realidades, comparar identificando semelhanças e diferenças entre as comunidades, além de levantar questões relativas à história, à luta pela terra, à organização social, à produção, à cultura e religião, à educação, ao meio ambiente, ao desenvolvimento socioeconômico do Centro-Oeste.

O objetivo era também fornecer informações para o desenvolvimento das disciplinas da etapa, ou seja, dar aos docentes a possibilidade de conhecer as realidades para que pudessem relacioná-las ao conhecimento teórico. Desta forma, deveria contar com a participação de todos os docentes.

Este primeiro Seminário de TC-TE foi realizado da seguinte forma:

- os estudantes foram agrupados por comunidade ou por município, a depender da quantidade de estudantes em cada comunidade.
- tendo como base o diagnóstico feito, prepararam uma apresentação, a partir do seguinte roteiro:

⁷⁴ A ideia do “Seminário de TC-TE”, com o tempo chamado apenas de “Seminário de TC” permanece na LEdoC e durante 2 anos sofre pequenas alterações. Somente em 2011, com a turma 4, passamos a experimentar um novo formato, conforme será relatado mais à frente.

- para a comunidade: mapa, história, ambiental, infraestrutura, nº de famílias, modos de produção, manifestações culturais, organizações (quais, relação com a comunidade), entorno.
- para a escola: estrutura da escola (localização, distância da comunidade, caracterização, nº alunos total e da comunidade, séries, nº de professores, infraestrutura física,); proximidade ou não da educação do campo (princípios).

- após as apresentações, docentes conduziram uma reflexão com a intenção de “abrir o foco”: da comunidade para o centro-oeste e cerrado, abordando questões da agricultura familiar e modelo de desenvolvimento; das escolas do campo para o direito à educação, com abordagem da luta social.

- finalizamos tratando da questão da pesquisa: O que a Educação do Campo nos aponta para intervir nestes problemas? Que conhecimentos construídos na e a partir das disciplinas nos darão elementos para compreender os problemas?

Nestas primeiras elaborações chegamos aos seguintes instrumentos:

Instrumento	Função
Orientações para o TC	Documento elaborado pela coordenação e entregue ao final do TE definindo as atividades de IOE e IOC para cada TC.
Relatório de TC	Elaborado pelo estudante, individualmente, sistematizando suas ações de IOE e IOC durante o Tempo Comunidade. O relatório é entregue no primeiro dia do TE.
História de Vida	Elaborado pelo estudante, individualmente, no primeiro dia da primeira etapa, com o objetivo de fazer uma volta ao passado de forma que sejam resgatados pessoas, processos e situações da experiência vivida como sujeito do campo e como sujeito-aprendiz (aluno).
Visitas às comunidades	Presença dos docentes nas comunidades

Seminário de TC-TE	Realizado no primeiro dia de TE para socializar conhecimentos sobre os territórios e sobre as ações de IOE e IOC.
Diagnóstico da comunidade e da escola	Sistematizar e informações e aprofundar a compreensão sobre os territórios e escolas de inserção.
Diário de Campo	Registro feito pelos estudantes do processo de pesquisa e de ação na comunidade e na escola de inserção.

Novas formulações

A segunda turma da LEdoC teve início com o que chamamos de “etapinha” conforme relatado acima. Esta dinâmica, criada para responder a uma demanda institucional, acabou sendo tomada como estratégia pedagógica para todas as turmas seguintes. Desta forma, cada etapa⁷⁵ tinha início com o Tempo Comunidade e era encerrada com o Tempo Escola.

Tendo o território como objeto de estudo, interessava à LEdoC que os estudantes fossem ampliando sua compreensão do território onde vivem. Assim, foram para o Tempo Comunidade 2 com um novo roteiro⁷⁶, novamente elaborado pela equipe docente, indicando novas informações a serem colhidas, desta vez articuladas aos conteúdos trabalhados no Tempo Escola nas disciplinas de Filosofia, Política Educacional e Teoria Pedagógica. Novamente os estudantes deveriam produzir um relatório de Tempo Comunidade a ser entregue no primeiro dia do Tempo Escola.

Os relatórios elaborados pelos estudantes na segunda etapa nos indicaram que estava sendo construída uma ideia de Tempo Comunidade como espaço de cumprimento de tarefas determinadas pelos docentes. A compreensão da alternância e da comunidade como espaço e tempo formativo não estava presente. Os relatórios não significavam, como pretendíamos, uma atividade de sistematização das intervenções feitas pelos estudantes em suas

⁷⁵ Corresponde ao semestre: o curso tem de 8 etapas, cada uma delas composta pelo Tempo Escola e Tempo Comunidade.

⁷⁶ Em anexo.

comunidades e de reflexão sobre os conflitos, problemas, contradições. As apresentações das comunidades feitas pelos estudantes no Seminário de TC eram apenas descritivas. Muitas discussões foram feitas entre a equipe de coordenação do curso e o corpo docente. Precisávamos encontrar a estratégia metodológica para o Tempo Comunidade.

Um novo debate esteve presente neste momento: seria o Tempo Comunidade espaço para estudo teórico decorrente das disciplinas da etapa ou preparativo para as disciplinas seguintes? Teriam os estudantes condições de, autonomamente, acessar os novos conceitos? É tarefa do acompanhante de Tempo Comunidade promover ciclos de estudo e mediar a compreensão dos textos?

As perguntas foram lançadas e levamos conosco, sem respostas.

Em setembro de 2009, tendo já acumulado um pouco mais de experiência, demos mais um passo e elaboramos os princípios que queríamos garantir com o Tempo Comunidade e uma proposta metodológica que atendesse a tais princípios.

Princípios do TC

- Superar o formato de tarefas individuais
- O TC dá continuidade à carga horária dos componentes desenvolvidos no TE
- Considerar a dinâmica da Pedagogia da Alternância (TE-TC)
 - articulação teoria-prática, com ênfases alternadas TE-TC
 - continuidade da formação/reflexão ao longo das etapas do curso
- Considerar a relação entre contexto local e totalidade das questões do campo (particular e universal)
- Considerar as diferenças entre as escolas-comunidades, o nº de estudantes da LEdoC em cada uma, e as questões emergentes em cada etapa.
- Considerar o potencial de cada estudante na sua formação anterior (escolar e político-militante)
- Articular o TC com as atividades do PRONERA e outras ações da Educação do Campo onde elas existam para fortalecê-las nas regiões/comunidades.

Dimensões do processo formativo no Tempo Comunidade

O processo formativo no TC se compõe de 3 dimensões/momentos:

- Estudo de textos básicos indicados pelos docentes, relacionados aos componentes do TE, que serão os mesmos para todos os grupos, além de possíveis textos específicos. Este estudo deverá fundamentar a concepção, execução e análise (relatório coletivo) das ações de intervenção social.
- Intervenção social: Inserção Orientada na Escola (IOE) e na Comunidade (IOC), necessariamente articuladas entre si.
 - Ao pensar a IOC estamos nos referindo à relação “comunidade-escola”, ou seja, estamos pensando na articulação entre a organicidade da comunidade e a escola, no sentido da Educação do Campo, ou seja, a formação da classe trabalhadora do campo para assumir coletivamente as decisões sobre a organização da produção da vida.
 - Ao pensar a IOE estamos nos referindo à relação “escola-comunidade”, ou seja, estamos pensando nas transformações necessárias para a realização de uma escola do campo (uma escola que forme a classe trabalhadora do campo para assumir coletivamente as decisões sobre a organização da produção da vida).
- Elaboração de registros e reflexões em dois níveis:
 - Diário de campo individual - durante o processo de intervenção social.
 - Texto coletivo onde serão relatadas e analisadas as atividades de inserção social (relatório final), com base nos estudos realizados.

Quanto à metodologia para atender aos princípios e dimensões formulados, a proposta era que a coordenação elaboraria uma orientação para o Tempo Comunidade abrangendo as três dimensões (estudo, intervenção e registro) considerando as questões trazidas nos relatórios de Tempo Comunidade elaborados pelos estudantes e as reflexões teóricas formuladas nas disciplinas. Esta orientação geral seria discutida nos grupos por território

(estudantes com respectivos docentes acompanhantes) que elaborariam as táticas de intervenção conforme as demandas da realidade local e as possibilidades do grupo, segundo sua experiência, seus saberes, sua possibilidade de ação. Isto quer dizer que cabia à coordenação, em diálogo com os docentes, definir os textos para estudo, as formas de registro e as ações de intervenção comuns a todos. Cada grupo por território teria, além disto, suas próprias táticas de intervenção.

Neste momento construímos a compreensão de que não havia sentido uma proposta homogênea para o Tempo Comunidade, como havíamos feito nas etapas 1 e 2, visto que tanto as demandas da realidade eram diferenciadas como também as condições de atuação dos estudantes. Um estudante que já era professor, por exemplo, podia atuar diretamente na escola com propostas de formação para alunos e professores ou, ainda, alterando sua própria prática pedagógica, enquanto que para os estudantes não-professores a tática era de conquista da escola, de abertura de espaço para uma ação futura. As questões dos territórios também não eram as mesmas, havia diferenças em relação aos modos de produção, às formas de organização social, ao processo de luta pela terra, à cultura, etc.

Esta nova proposta metodológica fortalecia o protagonismo dos estudantes, que deixavam de ser apenas executores de tarefas para colocar em suas mãos a decisão sobre que táticas adotar, ou seja, sobre o que fazer, como e quando agir. Também tornava ainda mais importante a atuação do docente acompanhante de Tempo Comunidade que assumia, junto com os estudantes, tal protagonismo e precisava, para orientá-los, conhecer melhor os territórios sob sua responsabilidade, reafirmando o papel do acompanhante elaborado em nossa primeira reunião em novembro de 2008.

É importante frisar a abordagem do território. Não cabia aos estudantes pensar apenas em sua comunidade, mas no conjunto das contradições do território, assim como agir coletivamente. Este princípio foi fortalecido com a entrada de novos estudantes, nas turmas 3 e 4, dos mesmos territórios.

Em dezembro tivemos um seminário para avaliar a experiência de TC em 2009. É importante frisar que ainda tínhamos pouquíssimo apoio da Universidade para o acompanhamento de TC, que era realizado por insistência da equipe docente, contanto com vários docentes voluntários e utilização de

recursos próprios. Mesmo diante da falta de infraestrutura, podemos considerar que 2009 foi de atuação intensa das equipes de acompanhamento do TC.

No seminário retomamos os objetivos anteriormente formulados e nos propusemos a buscar respostas para a seguinte questão: Que a metodologia adotar no TC para que exista uma dinâmica efetiva de estudo e de acumulação de experiência a partir da convergência da teoria com a prática?

A equipe da LEdoC tinha, neste momento, clareza da centralidade do diálogo com a realidade dos territórios dos estudantes de forma que o curso se constituísse, no próprio processo de construção, continuamente, um curso de graduação que tivesse a “cara” do povo do campo, suas necessidades, contradições. Enfim, a LEdoC se legitimaria na medida em que dialogasse com a realidade. A alternância não era apenas uma questão de ritmo, de coexistência de dois tempos educativos, mas significava uma lógica nova na integração de ensino, pesquisa e extensão. Nossa questão era “como” materializar estas ideias.

As repostas viriam da análise da experiência e, assim, o foco do seminário foi a socialização das experiências dos docentes em sua tarefa de acompanhar o TC.

Já havíamos iniciado a turma 3, que trazia um novo desafio: a ampliação dos territórios, novas comunidades em Goiás e a presença maciça de comunidades de todo o estado de Mato Grosso.

Em Mato Grosso o acompanhamento só havia sido possível com o engajamento voluntário de docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e com a ampliação das comunidades, localizadas do sul ao extremo norte do estado, só a parceria viabilizaria o acompanhamento. Neste sentido empreendemos esforços para firmar um termo de cooperação entre UnB e UNEMAT que consolidasse a parceria já em curso, oficializando a atuação voluntária dos docentes do estado, mesmo que tal termo não pudesse garantir as condições financeiras para as ações de acompanhamento.

Em Mato Grosso do Sul o foco da ação foi a busca de parcerias com instituições locais e com a Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD, para a realização de seminários que colocassem em debate as possibilidades da agricultura familiar em um estado marcado pela força do agronegócio.

Goiás estava dividido em dois grupos de acompanhamento. O chamado Goiás/Chapada reunia as comunidades localizadas às margens da rodovia GO 118, na região da Chapada dos Veadeiros, com 2 assentamentos e 2 comunidades tradicionais quilombolas. Entre as várias ações de inserção, dedicaram-se a uma ação coletiva para aproximação das comunidades, com a realização de seminários em cada uma delas apresentando o curso e suas intencionalidades para as lideranças comunitárias, a escola e comunidade, além de colocar em debate a questão ambiental que havia sido o tema em torno do qual se articularam várias disciplinas, conduzidas de forma tal que marcou as preocupações dos estudantes e direcionou um novo olhar para as condições de produção da vida nos assentamentos e comunidades tradicionais.

No processo de preparação e realização dos seminários os estudantes dos assentamentos, marcados pela degradação ambiental e pelas dificuldades de produção autônoma nas parcelas, conheceram as comunidades quilombolas, por sua vez imersas no cerrado preservado e com práticas tradicionais de produção. Os estudantes quilombolas conheceram os assentamentos. A troca de olhares permitiu a ambos conhecer uma situação de luta pela terra e de relação com terra antagônica a que vivenciavam e antes ignorada.

Além disso, os princípios da agroecologia haviam sido conhecidos e debatidos em TE e os estudantes haviam levado para o TC um texto sobre o tema. No encontro realizado no Engenho II, comunidade quilombola do município de Cavalcante, conhecemos uma roça tradicional, conversamos com moradores. Depois, ao fazermos o estudo coletivo do texto sobre agroecologia, toda a compreensão de seus princípios de construiu a partir da realidade que tínhamos conhecido. Para os estudantes dos assentamentos, foi possível compreender o que era a dignidade e autonomia daqueles sujeitos que dominavam o seu modo de produção, completamente independentes dos métodos do agronegócio, e de como o modo de produção definia as relações sociais e culturais daquele povo. Quando os estudantes quilombolas conheceram os assentamentos puderam saber o quão nocivo o modo de produção trazido pela revolução verde podia ser, o quão degradado estavam aquelas terras, o quão alienados de seu modo de produção estavam aqueles

sujeitos assentados. Os conhecimentos que foram construídos nestes momentos iam além do que poderia ser dado pela teoria e pelo que poderiam trazer da experiência.

No grupo Goiás/Formosa que reunia os assentamentos localizados no Vão do Paranã⁷⁷, buscou-se parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG) Campus Formosa com o intuito de que assumissem o acompanhamento nos assentamentos da região. A realização de seminários também foi uma das táticas para intervenção coletiva.

O Grupo denominado DF e Entorno (incluído o nordeste mineiro) passou por trocas da equipe de acompanhamento e, mesmo não tendo o problema de distância como os outros grupos, o acompanhamento sofreu de descontinuidade. Com estudantes militantes de movimentos sociais em processo de luta para serem assentados, tiveram como principal ação também a realização de um seminário em um dos pré-assentamentos.

As experiências tiveram suas especificidades e em comum o protagonismo dos estudantes na realização dos seminários; o diálogo com as comunidades propiciado pela tática escolhida, marcando a presença inicial da LEdoC nos territórios; a identificação e explicitação de conflitos propiciados pelos momentos de reflexão de docentes e estudantes imersos na realidade. Em comum também um problema/desafio: o fato de que a realidade impunha aos nossos estudantes a luta pela sobrevivência e colocava limites às ações de inserção, ao estudo, à disponibilidade de tempo para os encontros de TC (ocasiões em que o grupo de estudantes de um território encontrava-se com o/a (os/as) docente (s)).

Os relatos nos mostraram que a realidade falava mais alto do que o que utopicamente havíamos concebido. A LEdoC foi pensada para um sujeito ideal que é diverso do sujeito real que está chegando. Quase a totalidade de nossos estudantes não tem a vinculação esperada com os movimentos sociais, e com ela a formação política, as experiências de coletividade, os mecanismos de luta. Há problemas de letramento que impedem o avanço teórico autônomo dos estudantes. A tarefa é maior do que pudemos prever.

⁷⁷ O Vão do Paranã⁷⁷ é um extenso vale, de topografia plana, limitado pelas Serra Geral do Paranã e Serra Geral de Goiás. A microrregião do Vale do Paranã é formada por 12 municípios e tem Formosa como “porta de entrada”.

Encontramos mais perguntas do que respostas:

- Qual a estratégia para que possamos priorizar a intervenção da universidade na transformação da realidade das comunidades?

- Como acumular força material para que a complexa metodologia utilizada – de partir dos conflitos da realidade - dê certo?

- Quais são os processos que fazem com que as subjetividades venham a compor de fato uma coletividade?

- Qual o caminho para que o grupo docente se torne um coletivo coeso?

Tínhamos apenas uma importante conclusão: o TC é uma ação política com potencial muito maior do que ser uma extensão da sala de aula.

Ainda em dezembro realizamos um seminário final para fazer um “balanço” do ano e traçar as metas para 2010. No registro da reunião nota-se a centralidade do Tempo Comunidade. Primeiro por considerarmos que o que daria concretude à LEdoC, a possibilidade de uma nova universidade, seriam as ações de ponta, nas comunidades, ou seja, que apesar de nossa legítima preocupação com a institucionalidade do curso, e de este ser um diferencial em relação à experiência do Pronera, por exemplo, não seria isto a fazer a diferença, mas sim agir para a transformação do campo que é onde se dão as disputas por um projeto de país.

Concluimos que seria necessário preparar melhor os estudantes para a ação no Tempo Comunidade, criando um eixo que articulasse a compreensão teórica, histórica e os métodos de intervenção, superando o aspecto descritivo que se apresentava até então. A luta pela terra é violenta e a tensão política afeta nossos estudantes, seja nos assentamentos da reforma agrária, seja nas comunidades quilombolas. A intervenção do Tempo Comunidade foi considerada uma de nossas fragilidades e um ponto prioritário para resolver.

Dos problemas que emergiam da experiência daquele ano estava a questão do risco de evasão dos estudantes diante das dificuldades financeiras para se manter estudando e, para muitos, a dificuldade de afastamento do trabalho para estar em Tempo Escola. Era urgente que fosse feita uma articulação com o poder público estadual e municipal para conquistar as condições para a continuidade do curso pelos estudantes.

Outra ação importante seria criar uma sinergia com as universidades estaduais, onde encontrávamos pessoas engajadas e comprometidas com a

questão do campo. A distância das comunidades da Universidade de Brasília, notadamente nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, dificultava e, muitas vezes, impedia a presença do docente acompanhante de Tempo Comunidade nos locais, o que poderia ser resolvido com a parceria com as universidades estaduais.

Manifestou-se ainda a preocupação com a ausência dos movimentos sociais e sindicais no curso, essencial para garantirmos a materialidade de origem da Educação do Campo. Nossos estudantes tinham laços frouxos com os movimentos e identificamos que não estava havendo o diálogo necessário. Seria preciso ir até os movimentos, chamá-los para o diálogo, promover o diálogo que não estava se dando naturalmente, como se esperava, pela mediação dos estudantes.

Vários encaminhamentos foram dados em busca de solução para os problemas identificados neste primeiro ano de trabalho:

- estabelecer mecanismos para troca de experiências entre os docentes sobre o acompanhamento do Tempo Comunidade; registrar e sistematizar o movimento de acompanhamento para que possamos identificar os conflitos e as diferentes formas de enfrentá-los criadas pelos estudantes;
- atuar junto ao poder público local, mantendo a preocupação de fazer a mediação, mas sem assumir o protagonismo que deve ser dos estudantes: organizar uma estratégia de formação para os gestores locais; promover um seminário com os secretários municipais e estaduais de educação com a participação da reitoria e do MEC;
- realizar encontros formativos quinzenais entre os docentes;
- trazer para o Tempo Escola a reflexão sobre os conflitos locais e provocar que venham à tona aqueles ainda não explicitados.

A dinâmica da LEdoC por muitas vezes não nos permitiu dar sequência às ações propostas. Ao “trocar o pneu com o carro andando”, metáfora que utilizamos com frequência e que dá a dimensão do ritmo do curso, deixamos ideias para trás.

2010 – O ponto de mutação

O ano de 2010 será um marco para a LEdoC com a chegada dos novos docentes, aprovados em concursos realizados no ano anterior. Se do ponto de vista institucional a conquista de treze vagas para docentes da LEdoC significou um importante lugar que passamos a ocupar na Universidade, do ponto de vista pedagógico trouxe muitos desafios. Durante os primeiros meses do ano, um a um foram chegando os novos docentes, sem que fosse possível parar o “carro” para recebê-los, debater a proposta pedagógica, socializar os passos dados até então. Neste novo contexto, de equipe ampliada, optamos por formar pequenos grupos de trabalho, dividindo as tarefas antes concentradas em poucas pessoas. Um desses grupos foi a “Coordenação de Tempo Comunidade”, formada por dois docentes, um já voluntário desde o início do curso com a primeira turma, em 2007 e agora docente efetivo, e outra recém-chegada.

A Coordenação de Tempo Comunidade passa a atuar na tentativa de organizar o acompanhamento, estabelecer procedimentos comuns e critérios mínimos de avaliação.

No 1º semestre de 2010, na Etapa 3 da turma 2, passa a compor o currículo uma nova disciplina denominada Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), formulada por um dos docentes como encaminhamento do debate acima relatado, ocorrido em dezembro de 2009. Tal disciplina, oferecida informalmente⁷⁸, passa a ser o eixo central do Tempo Comunidade e coloca novas luzes aos debates sobre os territórios.

A atuação da instância de Coordenação do TC se inicia tendo a nova disciplina - CEBEP – como eixo integrador. Os estudantes e respectivas equipes docentes de acompanhamento recebem novas orientações para o planejamento da intervenção (IOE e IOC) que agora são formuladas a partir dos conceitos de estratégia e tática aprendidos em CEBEP. A definição de

⁷⁸ Ao longo do percurso fomos identificando necessidades que não foram previstas quando da elaboração do currículo. Certos de que o currículo deve estar em movimento, adequando-se às demandas da realidade, e não significar uma camisa de força ao processo pedagógico, optamos por oferecer uma nova disciplina, mesmo que informalmente, ou seja, não ofertada pelo sistema, até que possamos fazer uma alteração no currículo. Poderíamos não dar a CEBEP o status de disciplina, mas defini-lo como um eixo estruturante do currículo. Foi uma opção com o objetivo de marcar um território para que futuramente garantíssemos a criação formal da disciplina.

textos (dimensão de estudo) também sofre alteração e agora são indicadas não mais pela coordenação geral (textos referentes à formação geral, a cargo do Núcleo Básico), mas por cada bloco ou área⁷⁹, considerando a dinâmica TE-TC-TE, ou seja, a necessária relação com o Tempo Escola atual e a retomada no Tempo Escola seguinte, de forma que a dimensão de estudo no TC não se encerre em si mesmo. As indicações de texto deveriam ser encaminhadas à Coordenação de TC, encarregada de organizar a proposta geral de estudo para o TC.

Se observarmos o caminhar do Tempo Comunidade, tanto no que se refere à compreensão como tempo formativo quanto às definições que vão sendo elaboradas, veremos como não é nada linear, muito pelo contrário, cheio de curvas, idas e vindas.

Neste trecho do percurso já estávamos com a turma 3 iniciada e com o Tempo Comunidade 1 em curso. Muitos dos novos estudantes eram das mesmas regiões daqueles da turma 2 e não por acaso. A grande força de divulgação do vestibular foram os estudantes da turma 2 que não só divulgaram, mas empreenderam esforços para aumentar a presença de suas comunidades na LEdoC. Foi preciso então reorganizar os territórios e as equipes docentes de acompanhamento, mantendo as já existentes, desmembrando e criando novas. Tínhamos agora sete equipes: Chapada, Formosa, MT, MS, DF, MG (entorno do DF), Nordeste Goiano⁸⁰.

Em maio realizamos uma reunião que teve como pauta a avaliação do acompanhamento do Tempo Comunidade pelas equipes docentes, considerando como referência o acompanhamento do TC 3 e o planejamento do TC 4, ambos da turma 2, que recém havia estado em Tempo Escola.

O debate retomava a questão da dimensão do estudo em TC. Como o acompanhante poderia atuar no estudo de textos que não eram de sua área de formação? Muitos docentes, entre os recém-chegados, passaram a questionar a tarefa de debater com os estudantes textos de Filosofia ou Educação, por exemplo. A compreensão da equipe que podemos chamar de “antiga”, era de que o acompanhamento da dimensão do estudo em TC era uma oportunidade

⁷⁹ Área de habilitação: Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens, cujas disciplinas são iniciadas na terceira etapa do curso.

⁸⁰ Ver relação das regiões e comunidades das turmas 2, 3 e 4 em anexo.

de conhecimento dos conteúdos e métodos dos demais componentes⁸¹., abrindo a perspectiva de formação interdisciplinar do corpo docente, principalmente no que refere a temas de formação geral do educador.

A orientação era de que ao se deparar com um texto de uma área que o docente não domina, o trabalho deveria ser conduzido de acordo com o método de grupo de estudo. O docente, mesmo sem “professar” sobre o tema teria condições de sugerir conexões, fazer comparações, esclarecer questões de vocabulário, etc. Poderia ainda contribuir fazendo um levantamento das dificuldades de entendimento dos educandos, o que seria útil para o docente que indicou o texto.

Contudo, tal orientação, aceita neste primeiro momento, foi questionada posteriormente até ser eliminada como atribuição do docente acompanhante de TC, evidenciando como as contradições do processo provocam recuos nas estratégias pedagógicas formuladas.

Em junho de 2010 elaboramos um novo documento de orientações gerais do Tempo Comunidade, sistematizando os pontos em que havíamos avançado nos debates desde 2008 com o objetivo de progressivamente amadurecer uma proposta de alternância que atendesse às demandas e objetivos da LEdoC. Neste documento é dado acento à articulação entre Tempo Comunidade e Tempo Escola, ou seja, passamos a reconhecer a relação intrínseca entre os dois tempos formativos, compreendendo que as etapas de Tempo Escola e de Tempo Comunidade de uma turma devem ser formuladas simultaneamente.

O documento⁸² definia os seguintes objetivos para o TC:

- a. Complementação dos estudos realizados em Tempo Escola;
- b. Articulação dos educandos com as escolas e comunidades, por meio de processo formativo que coloca os educandos em condição de protagonismo nas diversas tarefas do TC;
- c. Aprendizado de procedimentos de leitura crítica da realidade com vistas à intervenção na comunidade e na escola;

⁸¹ Componente curricular, o mesmo que disciplina.

⁸² O documento completo está em anexo.

- d. Desenvolvimento de atividades de pesquisa, visando a formação de educadores pesquisadores: relação orgânica entre as tarefas do Tempo Comunidade e a pesquisa da monografia de final de curso.

Além dos objetivos, definia as providências para fortalecer a relação entre TC e TE e entre os grupos de TC dos diversos territórios, critérios para avaliação dos relatórios de TC (elaborados pelos estudantes), orientações para a logística de viagens de acompanhamento às comunidades e um novo método para formação dos grupos docentes de acompanhamento de TC.

O novo documento traz novidades:

- as orientações para o Tempo Comunidade assumem uma característica mais normativa, enquanto que antes a preocupação estava em definir princípios, compreensões, método.

- propõe-se que as atividades de Tempo Comunidade se vinculem à pesquisa. Mesmo considerando que a IOC e IOE têm a escola e a comunidade como foco de pesquisa e que nas duas primeiras etapas as atividades de inserção são de pesquisa sobre as comunidades e as escolas, tal ligação ainda não havia sido explicitada e formalizada. A partir deste momento as atividades de TC, apresentadas no relatório, passam a compor a menção da disciplina Pesquisa.

- definição de regras para o acompanhamento de TC, como número mínimo de idas dos docentes às comunidades, elaboração de relatório docente, estratégias de socialização das experiências de cada território. Pretendia-se com isto que o acompanhamento fosse assumido como responsabilidade da tarefa docente, deixando de estar a cargo da boa vontade e disponibilidade individual dos docentes.

- a reformulação das equipes docentes de acompanhamento. Com o início da formação por áreas (Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens) para habilitação dos estudantes, surge a preocupação de que estas se articulem com as atividades de IOE e IOC, até então ligadas à formação básica. Para tanto, acreditou-se que seria necessário que os docentes das áreas estivessem presentes em todas as comunidades, de forma que nenhuma delas ficasse prejudicada por ter em sua equipe de acompanhamento apenas docente de uma área ou não ter docente de área de

habilitação. Esta formulação explicita a compreensão de que o docente tem centralidade no processo formativo e de que sua ausência significaria perda teórica para os estudantes e mais, de que a Universidade é a única agência formativa, a fonte primeira e principal do conhecimento.

- a definição de critérios para leitura e avaliação dos relatórios de TC elaborados pelos estudantes. Até então os relatórios eram lidos pelos respectivos docentes acompanhantes de TC sem obedecer a critérios únicos e sem que houvesse preocupação com a menção. Como a mais “antiga” acompanhante de TC posso dizer que apesar da intencionalidade de que a elaboração dos relatórios se constituísse em um processo de desenvolvimento da capacidade de organização das ideias, de reflexão sobre as ações empreendidas e melhoria da escrita tornava-se cada vez mais um instrumento apenas formal em que os estudantes “prestavam contas” aos respectivos acompanhantes.

A definição de critérios e regras em relação aos relatórios significou a valorização deste instrumento. Porém, um ano depois, em 2011, a tarefa de leitura dos relatórios e até o próprio instrumento serão questionados pelos docentes. Tal questionamento não se fez com argumentos pedagógicos, mas pela preocupação com a sobrecarga de trabalho, principalmente pelos docentes das áreas de habilitação que não encontravam sentido na dimensão política da IOE e IOC, de modo que não viam interesse nos relatos ali contidos.

Uma interessante questão que surgiu neste ponto da caminhada e que explicita a compreensão da alternância pela equipe docente foi a preocupação com o grande volume de textos indicados para leitura em TC. Desde que o estudo foi assumido como uma das dimensões do TC (proposta formulada em setembro de 2009) a quantidade de materiais enviados para estudo foi aumentando progressivamente até que uma parte da equipe docente resolveu questionar a relevância da quantidade de leituras em TC para o processo formativo dos estudantes.

Foram apresentados vários argumentos: não tínhamos critérios para aferir a relevância do aprendizado ou, em outras palavras, se os estudos proporcionavam aprendizado ou apenas sobrecarga e desestímulo; que condições tinham os estudantes de assumir tal carga de estudos autonomamente, considerando os ritmos de leitura e de compreensão e o

tempo disponível para tal; se não estaríamos contribuindo para que os estudantes experimentassem a péssima sensação de ter um volume grande de leituras tão densas que não conseguiam compreender; não estávamos retomando os textos em TE para esclarecimentos e debate dos conceitos e ideias; não nos dedicamos a questionar o objetivo das leituras.

Mas tivemos também argumentos favoráveis à quantidade e densidade dos textos fundados na preocupação de que diminuí-los significaria perder qualidade da formação. Mas a dimensão do estudo significava transformar o TC em apenas uma extensão do TE? Voltávamos a uma questão que já tínhamos avançado?

A equipe entendeu que a solução seria planejar o TC junto com o TE, de forma que pudéssemos chegar a convergência de textos, ou seja, um texto ser aproveitado por várias disciplinas.

Nossas atividades docentes seguiram-se com estas orientações.

LEdoC Itinerante

Para alcançar o objetivo de intervir nas comunidades, levando até elas o debate da Educação do Campo, pensamos que seria possível ir além da intervenção planejada pelos estudantes. Em alguns territórios, por proposta dos estudantes e seus acompanhantes de TC, foram realizados seminários para a comunidade, protagonizados pelos estudantes, levando debates sobre questões de produção (agroecologia), ambientais (uso dos recursos naturais, preservação de nascentes, reflorestamento, etc.), culturais, de gênero, além de informações sobre a LEdoC e sobre a construção da Educação do Campo. Os seminários demonstraram ser ainda um espaço importante de articulação com o poder público local, garantindo condições para que os estudantes desenvolvessem as intervenções planejadas.

Tais experiências mostraram que havia uma demanda de diálogo com as comunidades. Os estudantes traziam repetidamente a demanda de uma presença mais marcante da LEdoC. Porém, os recursos disponíveis, provenientes do PROCAMPO, não abarcavam sequer os custos de acompanhamento de TC, que foram sempre realizados em condições precárias, muitas vezes com os gastos arcados pelos docentes.

Para ampliar a inserção da LEdoC nas comunidades, com garantia de recursos para tal, formulamos um projeto e o submetemos a um edital do MEC. Surge assim o “LEdoC Itinerante”, com os seguintes objetivos:

- Articular a formação dos educadores com suas comunidades, escolas do campo, organizações sociais, órgãos públicos ligados a educação, em três regiões de origem dos educandos: GO\Formosa; DF\Planaltina e Mato Grosso;
- Vincular conteúdos escolares à realidade das comunidades, sem perder a visão de totalidade do processo educativo que deve acontecer nas escolas do campo;
- Potencializar a articulação entre Tempos Escola e Tempo Comunidade, superando a fragmentação do conhecimento, uma das características da forma escolar tradicional que deve ser superado pelos educandos e educadores.

Para tal, seriam realizadas as seguintes ações:

- Um Seminário Regional, de 5 dias, por ano (2010, 2011, 2012) em cada uma das comunidades, envolvendo 50 alunos, 20 docentes da LEDOC, e 70 docentes das escolas locais do campo, totalizando 150 pessoas.
- Cinco Seminários Locais, de 3 dias, um em cada grupo de TC: DF\Entorno; GO\Formosa; GO\Chapada; Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, envolvendo os educandos da comunidade (10) os docentes acompanhantes (5), convidados da comunidade (20) e professores das escolas locais do campo (25), totalizando 60 pessoas.

Os seminários regionais e locais tinham diferentes intencionalidades. Os regionais pretendiam contribuir para a integração da LEDOC nas políticas públicas estaduais e municipais; para a incorporação dos princípios pedagógicos e organizativos do curso nas demais escolas do campo; além de discutir grandes temas da educação brasileira e da educação do campo. Já os locais seriam para abordar os temas e assuntos ministrados no Tempo Escola, articulados com a realidade das escolas do campo e da comunidade em que os alunos estão inseridos.

Tinham ainda a intenção de contribuir para o processo formativo dos estudantes da LEdoC, desenvolvendo a autonomia e a capacidade de auto-organização para trabalhar coletivamente. Os estudantes seriam os

protagonistas dos seminários. Precisariam definir temas, identificar parceiros, fazer articulações, organizar hospedagem e alimentação, entre outros.

O projeto define ainda as questões e reflexões que deverão nortear os seminários, reproduzidas abaixo:

1) Repensar a lógica de construção do plano de estudos da escola, relacionando-a com métodos pedagógicos que buscam vincular conteúdos escolares e realidade atual, sem perder a visão de totalidade do processo educativo que deve acontecer na escola. Para isso a importância de estudarmos com profundidade práticas que tentam ou tentaram fazer isso desde uma mesma referência de projeto de sociedade, destacando-se a fecundidade das experiências escolares de sociedades que já fizeram transformações sociais mais profundas. É importante estudar outras experiências e reflexões pedagógicas de quando se buscou construir um projeto de escola coerente com os objetivos de construção do socialismo.

2) As discussões se darão em torno dos desafios apontados pelos momentos de socialização e reflexões sobre as práticas das escolas e do curso e se centrarão na questão da necessidade de avanço da elaboração prático-teórica do desenho pedagógico da escola do campo, especialmente no que se refere à construção coletiva de um plano de estudos que oriente o trabalho da escola com o conhecimento na perspectiva dos objetivos formativos e do projeto histórico que temos.

3) Um dos grandes desafios que temos em relação a esta dimensão específica é superar a fragmentação do conhecimento, uma das características da forma escolar atual, mas tendo presente que existe um limite estrutural para isso hoje que não está na escola e sim no modo de produção da ciência e da tecnologia que ainda predomina na sociedade atual. Compreender as contradições da produção do conhecimento no contexto das contradições do processo de reestruturação produtiva e das relações de trabalho pode nos ajudar a desencadear ações mais consequentes na escola.

4) Contribuir na transformação da escola para que ela se aproxime cada vez mais do objetivo de formação dos construtores da nova sociedade pela

qual lutamos. Um dos objetivos das discussões do processo em que o seminário se insere é identificar os limites das nossas práticas atuais e planejar sua superação.

5) Qualquer desenvolvimento mais avançado que possamos inventar/conseguir fazer na escola terá como ponto de partida a escola que já existe. Daí a importância da análise da realidade. É importante termos uma referência teórica, onde queremos chegar (no caso concepção de escola coerente com nosso projeto histórico), mas isso é só o começo da tarefa. E é importante ter presente que a escola não se movimenta apenas desde dentro; é preciso fortes movimentos de fora (sociedade, movimentos sociais,...), mas o movimento de construção é próprio de cada local: não há padrão, regras fixas a seguir no processo de transformação de cada escola concreta. E, principalmente, respeitemos quem está lá, tentando, resistindo, cada um do seu jeito e a partir das condições objetivas de seu próprio trabalho.

6) Os estudantes (crianças, jovens ou adultos) precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola: é para eles e elas que a escola precisa ser pensada. É o compromisso com sua formação que deve orientar nosso debate, sem deixar de considerar que os educandos precisam aprender agora e não ficar esperando pela solução dos problemas da escola, dos educadores ou pelas discussões pedagógicas que se fazem muito longe deles: seu tempo não volta; têm direito de aprender agora; têm direito a uma boa educação já.

7) O novo não aparece em situações de estabilidade, tranquilidade, equilíbrio. Estar numa escola que efervesce em contradições significa que temos maiores possibilidades de ação. A turbulência costuma ser vista como um mal, mas não é. Se conseguirmos analisar as contradições existentes neste movimento podemos nos valer das forças mais avançadas para ir adiante. O novo precisa do desconforto para emergir. O desafio é como fazer para que essas forças mais avançadas passem a hegemonizar a condução do processo.

8) Uma mudança necessária é o individualismo. O coletivo coloca demandas, tenciona, movimenta, explicita as contradições. Fortalecer coletivos é condição para desencadear e manter processos de transformação.

Os estudantes da turma 2 estavam em TE quando soubemos da aprovação do projeto e imediatamente levamos para o coletivo a decisão de onde seria o primeiro seminário regional, em que estado, em que comunidade, em que data, que participantes. Considerando as condições das comunidades, tanto de estrutura, quanto de experiência e de apoio do poder público local, decidimos coletivamente que seria realizado no assentamento Antônio Conselheiro, em Barra do Bugres/MT, onde viviam nove estudantes da LEdoC. Decidiu-se que deveria acontecer ainda no primeiro semestre de 2010, mesmo que exigisse uma boa agilidade de docentes e dos estudantes do assentamento.

Em relação aos participantes resolvemos que o Seminário Regional deveria contar com a presença de todos os estudantes da turma 2, como atividade curricular, e opcional para os estudantes da turma 3. Seria realizado durante a etapa 3, prevista para março e abril de 2010. Cada uma das escolas de inserção dos estudantes seria convidada a participar enviando dois professores. Caberia aos nossos estudantes, durante o TC seguinte, promover atividades para apresentação da LEdoC à escola de inserção e respectiva comunidade (aqueles que ainda não haviam feito) de forma que pudessem ser escolhidos para participar do seminário em MT aqueles professores que manifestassem interesse pela Educação do Campo. Cabe ressaltar que em Goiás a Educação do Campo era totalmente desconhecida nas escolas.

A participação dos professores das escolas de inserção foi mais complicada do que imaginávamos, pois dependia da suspensão das aulas por uma semana ou mais (considerando o tempo de viagem até Brasília e daqui até MT, de ônibus). Mas os estudantes se movimentaram e levaram para o seminário representantes da comunidade quando não foi possível ter os dois professores conforme planejado.

Em consonância com os objetivos e reflexões propostas no projeto, o 1º Seminário das Escolas de Inserção foi realizado de 8 a 10 de abril de 2010,

com a participação de mais de 300 pessoas, conforme a programação em anexo.

O seminário alcançou seus objetivos e chama a atenção em três aspectos:

- ter sido realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, promovendo articulação também com o poder público municipal e reacendendo o debate sobre a política estadual de Educação do Campo, já presente no estado;
- pela oportunidade de compartilhamento das experiências em Educação do Campo de Mato Grosso, trazida pelos próprios professores que a empreenderam em diferentes escolas de diversos municípios, o que foi feito em forma de oficinas permitindo aos participantes do seminário mergulhar nas experiências.
- pela atuação do grupo de estudantes do assentamento que recebeu o seminário, que no enfrentamento de tamanho desafio amadureceu como coletivo.

O seminário regional de 2011 seria realizado na comunidade quilombola do Engenho II, em Cavalcante/GO. Contudo, com as dificuldades que tivemos de calendário, devido aos problemas de financiamento do curso não foi possível fazê-lo. Fizemos no Engenho II o seminário local, que denominamos “Seminário de Área” com a participação apenas de nossos estudantes e da comunidade local.

Seminários de Área

Apesar de termos decidido uma nova proposta de composição das equipes de acompanhamento do TC de forma que cada comunidade tivesse um docente de referência da área, isto não se realizou. A preocupação dos docentes das áreas de que estivessem presentes em todas as comunidades estava mantida e, em busca de uma solução para a questão, propuseram a realização de “Seminários de Área” para os estudantes da turma 2, que já estavam na etapa 4 e, portanto, já haviam iniciado a formação por área.

A proposta foi apresentada aos estudantes sem que fosse discutida pelo coletivo docente. Os conflitos foram inevitáveis, não havia consenso e, mais que isto, uma compreensão clara do que significava a nova proposta. A saída encontrada foi dar aos estudantes a opção de escolha, a aceitação ou não da proposta. Sem saber ao certo o que significava, e depois de um grande debate, os estudantes aceitaram.

E o que significava a proposta? Os docentes das áreas já haviam compreendido que não seria possível percorrer todas as comunidades, mas, principalmente não estavam certos de que tinham uma função como acompanhantes de TC. Muitos acreditavam que era uma função de articulação política que cabia apenas aos docentes do Núcleo Básico⁸³. Podemos afirmar que não havia a compreensão da alternância e da integração entre os dois tempos formativos. Para a maioria dos docentes das áreas, apenas as disciplinas do Núcleo Básico poderiam “estar” em TC por meio das ações de inserção.

Sem que os objetivos estivessem claramente definidos, os Seminários de Área foram aprovados. Acreditava-se que seria uma forma de “fazer” acompanhamento de TC, concentrando em um evento a presença dos docentes de área nas comunidades. De qualquer forma, tal presença seria garantida apenas em uma comunidade, aquela escolhida para a realização do seminário.

Para o primeiro seminário as comunidades foram escolhidas considerando as condições locais de organização e de acesso. Foram eleitas as comunidades do Engenho II, no município de Cavalcante/GO, que reuniria os estudantes do DF, entorno do DF e Goiás; e o Assentamento Antônio Conselheiro, em Barra do Bugres/MT, onde já havíamos realizado com sucesso a 1ª LEdoC Itinerante em 2010, que reuniria os estudantes de MT e MS.

O objetivo, elaborado posteriormente, seria “potencializar a articulação entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, superando a fragmentação do

⁸³ Docentes responsáveis pelas disciplinas que compõem o Núcleo Básico, que reúne a formação política e pedagógica do educador: Teoria Pedagógica, Filosofia, Economia Política, etc. (ver Projeto Político Pedagógico em anexo).

conhecimento, uma das características da forma escolar tradicional que deve ser superado pelos educandos e educadores”.

Para a área de Ciências da Natureza e Matemática (CIEMA), o seminário deveria complementar os conteúdos estudados em TE, por meio de aula de campo, desenvolvendo vários olhares (biologia, física, química, matemática) sobre um mesmo tema.

Para a área de Linguagens (LIN) o intuito não era de complementar os estudos de TE, mas de realizar uma atividade coletiva que fizesse a interlocução entre as disciplinas de linguagens (linguística, literatura, teatro).

Os Seminários de Área, propostos em outubro de 2010, foram realizados em fevereiro de 2011.

Entramos em um momento de crise do Tempo Comunidade, em que sua importância, metodologia e estratégias foram questionadas. Havia uma disputa de ideias que fazia constituir dois grupos de docentes em oposição. Foi neste contexto de acirramento das relações que tomamos importantes decisões.

Os registros dos encontros realizados em março de 2011 para avaliação dos seminários e em abril para definição dos rumos do TC nos dão a dimensão da crise.

Para uma parte da equipe docente que até então permaneceu afastada do acompanhamento de TC e que, portanto, desconhecia as comunidades, o seminário foi uma descoberta. Era para muitos a primeira vez que se colocavam em uma relação tão próxima com os estudantes, o que é uma característica marcante do TC, tempo-espaco em que a vida pulsa, as relações humanas são centrais, os conflitos das comunidades se explicitam e se entranham em qualquer debate teórico. O encontro dos saberes, olhares e territorialidades, encharcados pela vida pulsante, real, produz conhecimento novo, como na experiência do grupo Goiás/Chapada relatado anteriormente.

O fato de muitos docentes não terem experimentado estar em TC, inteiros, intensos, levava a que não pudessem compreender o seu significado enquanto tempo formativo, colocando todo o foco de preocupação no TE e na insistência para que a LEdoC repetisse as formas tradicionais de produção do saber. Afinal, só conheciam e acreditavam no modelo em que o conhecimento é transmitido de quem sabe para quem não sabe. Estavam mergulhados na

educação bancária. Apesar de serem educadores, atuando em uma licenciatura, muitos jamais haviam sido apresentados a Paulo Freire.

Desse modo, para tais docentes, os seminários haviam sido um sucesso e definiriam um novo método de atuação em TC⁸⁴.

“Este seminário tem uma significação muito grande. Qualquer forma que formos resignificar o TC não pode desconsiderar a experiência que tivemos no MT e em Cavalcante”.

“Estes dois seminários foram um sucesso, 90% foi bom, e o que não foi bom foi por falta de tempo, foi um grande esforço e um grande passo para que a partir da ciência as pessoas possam conhecer melhor a realidade, e a comunidade se armar de informações científicas, no sentido de conteúdo, para conhecer a realidade e suas contradições. O TC é a forma de conhecer as contradições”.

“Está surgindo um clima de que criando os TCs de área estaremos acabando com acompanhamentos individuais que vinham sendo feitos, acho que uma coisa não exclui a outra, mas não dá para não ter os seminários, tivemos 100% de satisfação. Repensar os acompanhamentos individualizados, é loucura pensar que vamos fazer o que estávamos fazendo, ir 3 vezes por semestre em uma comunidade. Há algumas comunidades que precisam, outras não, o acompanhamento tem que estar vinculado a projetos de extensão, tomar outro caráter. O acompanhamento nas comunidades deve ser função do núcleo básico”.

“É inviável fazer este acompanhamento em todas as comunidades. A realidade nos força a ver o que é possível. Temos que racionalizar.”

“Estamos fazendo ciência, construindo conhecimento acadêmico desde a universidade”.

⁸⁴ Entre aspas estão transcritas as falas dos docentes, gravadas pela pesquisadora, durante reunião pedagógica realizada em março de 2011.

“Os estudantes estavam à vontade para discutir conceitos, sem preocupação com a estrutura formal da sala de aula, à vontade para intervir, todos participaram espontaneamente”.

“... não acho que toda atividade na comunidade tem que ter a ver com os conflitos. Entrar com uma nova forma de construir conhecimento é válido, é não sonegar conhecimento, é transformar. As intencionalidades têm que estar explícitas?”

“... é condição sempre a conexão com as contradições do território?”

“O seminário não é transferência do TE para o TC porque o que fazemos lá não pode ser feito em sala de aula”

Mas tais afirmações não eram consensuais e outros argumentos foram colocados. Entre as divergências, havia três pontos centrais de conflito que eram estruturais para a LEdoC: a concepção da função social da LEdoC; a definição ou não dos seminários como estratégia de TC; o papel dos docentes de área e do Núcleo Básico no acompanhamento de TC. Parte da equipe se contrapunha ao que foi dito e transcrito acima:

“Nosso problema é tempo para ouvir, digerir e debater, precisamos de mais tempo para isso. Como grupo esta necessidade se coloca claramente (antes éramos só voluntários). Precisamos ver quais os eixos estratégicos da comunidade, dos territórios, qual o caminho para ouvir as demandas. Da universidade não vamos iluminar esta realidade”.

“Não tenho a expectativa que hoje possamos delinear claramente nossas estratégias de TC, vamos avançar, mas não chegaremos a definição que ansiamos. Na última reunião as áreas trouxeram uma proposta de TC que precisa ser debatida. Na minha visão as discussões que fizemos coloca por terra o que foi proposto pelas áreas.[...] os seminários nos mostraram o rumo do TC, não dá para ser o que vocês haviam proposto (NEB no começo e áreas

depois). [...] A avaliação mostra que temos que agir conjuntamente desde o início, a realidade mostrou que não é por aí”

“O Escola nas Estrelas⁸⁵ é exemplar: afinal de contas o que isso nos ajuda na escola do campo e no enfrentamento dos desafios do território Kalunga? Faltou essa conexão, faltou fazer perguntas”.

“O importante não é pensar no volume de trabalho, mas que concepção de TC nos ajuda a materializar os princípios da educação do campo. Para que o TC? Para que a LEdoC? Temos estudantes batendo veneno para poder estudar, a cana chegando aos assentamentos de Formosa, etc. Que estratégias de TC ajudam os educandos? Que universalidade tem nas especificidades que os educandos estão vivendo? A questão não é a politização e sim como lidamos com o conhecimento de forma que seja resignificado, que ajude os estudantes a pensar as questões de seu território [...] Em que medida as atividades que vivemos ajudam os estudantes a compreensão dos conflitos e busca de soluções. Como a questão agrária no Centro-Oeste se relaciona com a formação do educador e com a escola. Escola como espaço de produção de contra-hegemonia?”

“Separar a atuação dos docentes nas primeiras etapas – NEB, e nas últimas etapas – AREAS, aliena nosso trabalho. Se entra um grupo e depois outro vamos alienar nosso trabalho no território”.

Do ponto de vista pedagógico, o seminário não trouxe avanços, não apresentou uma nova maneira de construir conhecimentos, de articular os dois espaços formativos, não cumpriu seu objetivo. Limitou-se a fazer do TC um espaço de trabalho de campo, quando não de extensão do TE. Apenas um dos docentes, de teatro, desenvolveu uma atividade em que havia sentido estar naquele espaço, em que a diferença não estava apenas em estar em uma sala

⁸⁵ Escola nas Estrelas é um projeto de um professor da física da FUP que leva até as escolas públicas oficinas sobre astrologia. Um grupo de estudantes que atua no projeto esteve na comunidade do Engenho II durante o seminário das áreas desenvolvendo oficinas com os alunos da escola local, para que as aulas não fossem suspensas enquanto realizávamos nosso seminário utilizando as instalações da escola.

de aula da universidade, da escola ou no campo (o que poderia ter sido feito na reserva de cerrado ao lado da FUP), em que realmente se deu um diálogo com a comunidade e a produção de conhecimento sobre novas bases.

Apesar dos argumentos de parte da equipe de que não podíamos apenas colocar em primeiro plano a logística, que é importante, mas não pode ser o fator determinante; apesar das considerações sobre a compreensão da alternância; além do debate sobre o papel da ciência e a da universidade, uma nova proposta de estratégia para o TC começou a ser elaborada neste encontro, definindo atuações separadas para docentes do Núcleo Básico e para os das áreas de habilitação.

Em meio às disputas, tivemos um importante ponto de consenso: ter o território como objeto de análise e intervenção em longo prazo, para além das turmas, ou seja, articular a ação dos estudantes, das diversas turmas, em torno das questões dos territórios, superando a atuação pontual. Era preciso “olhar” o território não determinado pelo tempo de TC ou mesmo de uma turma, mas sim a relação entre a LEdoC e o território. As discussões e definição de estratégia para o TC não podiam estar centrada nas questões que, apesar de importantes, não são fundamentais: a logística e o indivíduo. A centralidade está na ação no território e no protagonismo dos estudantes. O sentido da LEdoC está em ser uma práxis contra-hegemônica.

Outro ponto de consenso foi o reconhecimento de que em ambos os seminários não houve envolvimento com as escolas locais, utilizadas apenas como espaços para nossas atividades, e de que era preciso planejar os seminários com ações efetivas de vínculo com a escola.

Surgiu ainda uma crítica que, apesar de não ter provocado debates, constata um modo de ser que acompanha a LEdoC desde o início:

“Fizemos uma excelente avaliação de MT e não conseguimos aproveitar a experiência de MT para melhorar a de Cavalcante. Não registramos, não acumulamos, e não avançamos, vamos repetindo, estamos sempre no ponto zero, não aprendemos com a nossa própria experiência. Isso é um obstáculo nosso. Tem a questão do tempo, mas precisamos superar esta dificuldade, adquirir uma habilidade coletiva de superar esta dificuldade, criar mecanismos de produção intelectual de nossa própria experiência”.

No contexto de conflito, chegamos ao novo formato de TC, aprovado em reunião realizada em abril de 2011, mas sem que detalhes fossem definidos:

Etapa	Foco	IOE e IOC	Estudo	Intervenção Docente *	Logística
1 ^a	Compreensão da comunidade e da escola de inserção	Diagnóstico da escola e da comunidade	Educação do Campo	Sem intervenção	
2 ^a 3 ^a	Compreensão dos conceitos trabalhados em CEBEP para que as ações de TC possam ser acumulativas.	Seminários nas comunidades para divulgação do curso; Construção de parcerias; Aproximação da escola, participando de atividades; Mobilização e organização da comunidade.	Que contribuam para o desenvolvimento das inserções.	Articuladora e mediadora, colaborando para a produção de sinergia.	Um encontro na sede do município incluindo articulação política; Encontros mais frequentes nas comunidades mais próximas.
4 ^a	Compreensão dos conceitos trabalhados em CEBEP para que as ações de TC possam ser acumulativas.	Seminários de área; Construção de parcerias; Aproximação da escola participando de atividades; Mobilização e organização da comunidade.	Que preparem para o seminário de área	Seminários de área	Um seminário por grande região a cada semestre, com duração de sete dias, incluindo articulações políticas locais.

Etapa	Foco	IOE e IOC	Estudo	Intervenção Docente *	Logística
5 ^a 6 ^a 7 ^a	Estágio	Articulação da escola com a comunidade a partir do estágio; Mobilização e organização da comunidade.	Que contribuam para o estágio; Que contribuam para a monografia (específico para cada estudante de acordo com o tema em estudo)	Seminários de área; Acompanhamento de estágio	Um seminário por grande região a cada semestre, com duração de sete dias, incluindo articulações políticas locais.
8 ^a	Estágio e elaboração da monografia	Apresentação da monografia para a comunidade e escola.			

*pelas equipes de acompanhamento.

Esta formulação é feita em um contexto de forte conflito na equipe e, desta forma, pode ser considerada uma “costura”, um consenso possível que pudesse ser aceito por todos naquele momento.

4.2 Tempo Escola

A princípio não nos parecia que o TE traria dificuldades além daquelas relativas à infraestrutura para receber, alojar e alimentar os estudantes. Estas questões de infraestrutura foram e são centrais, pois dão o suporte para a ação pedagógica e, principalmente, porque vêm sendo o principal elemento de luta junto à estrutura burocrática da Universidade no sentido de conquista do direito dos estudantes à permanência no Curso. A luta, contínua desde 2007, explicita o quão resistente tem sido a academia ao reconhecimento dos sujeitos do campo, de seus saberes, seus direitos, suas especificidades. Mas, sem

desconsiderar a centralidade desta questão, colocaremos foco na abordagem pedagógica, trazendo os problemas de infraestrutura na medida em que interferem no pedagógico.

Como já relatado, a segunda turma se inicia sem que tivéssemos um corpo docente ou administrativo. A pequena equipe ampliada por inúmeros colaboradores voluntários constituiu-se em um contexto que favoreceu a implantação da LEdoC, pois todos tinham em comum a militância, ou seja, a dedicação à luta dos povos do campo pela educação. Além disso, somavam-se à equipe, constantemente, muitos interessados, e podemos dizer encantados, pela inovadora proposta pedagógica do curso.

Os dois primeiros anos foram intensos na realização de reuniões pedagógicas, em que apresentávamos e debatíamos a proposta do curso e sua organização no intuito de compartilhar nosso sonho e de somar pessoas para sua realização. A LEdoC mantinha as portas abertas para todos aqueles que se dispusessem a participar de sua construção. As ideias fervilhavam, a dedicação dos voluntários era surpreendente. Nossa prática pedagógica estava fundada no diálogo e na construção coletiva e, portanto, a realização de seminários para planejar cada passo foi a principal estratégia desta primeira fase da LEdoC.

Os Seminários de Preparação e de Avaliação do TE

Os seminários constituíam-se em encontros organizados pela equipe de coordenação reunindo todos os colaboradores, a partir de uma pauta proposta pela coordenação.

Para preparar as etapas realizávamos o “Seminário de Preparação da Etapa” que deveria acontecer com antecedência à data de início da etapa já que só a partir dele os docentes preparavam suas disciplinas.

Foram inúmeros Seminários ao longo dos anos, mas, apesar de termos todos os registros, optamos por detalhar o primeiro deles para, em seguida, indicar as alterações que foram feitas ao longo da experiência.

O Seminário de Preparação da Etapa 1 da turma 2 foi realizado em fevereiro de 2009, com a participação de 22 pessoas. Já havia sido realizada a

“etapinha”⁸⁶ no final do ano anterior e estava em curso o TC1. A pauta foi a seguinte:

- 1) Informações sobre a turma (perfil) e a estrutura da etapa: datas, disciplinas, tempos educativos.
- 2) Retomada do Tempo Comunidade: compartilhamento dos relatórios de acompanhamento pelas equipes de TC.
- 3) Definição das grandes questões da Educação do Campo e Desenvolvimento Rural que deverão subsidiar as disciplinas da etapa.
- 4) Apresentação das propostas das disciplinas, articulação entre elas e com as questões/problemáticas identificadas.
- 5) Composição do cronograma.
- 6) Elaboração da proposta de TC.

O momento era de muito diálogo e de profundo comprometimento com os estudantes e suas comunidades, com a construção de um novo projeto de campo. Não havia dúvidas ou questionamentos quanto à função social do processo educativo que empreendíamos: libertação e emancipação.

O debate deste primeiro seminário esteve em torno de três questões:

- Os tempos educativos – compreensão dos princípios da Educação do Campo; do processo formativo para os educandos e para os educadores; importância da relação pessoa-coletivo; perigo do excesso de racionalização do cotidiano e diminuição do espaço subjetivo individual; considerar o perfil da turma e a inexperiência de viver uma temporalidade tão cronometrada.
- Os setores de trabalho (da turma, da coordenação, dos docentes) - noção de trabalho como princípio formativo, criativo e como participação na criação de um coletivo; discussão sobre a limpeza da casa dos professores (uma área comum), chamada “casa de trânsito”, com polarização entre os que não aceitavam que fosse feita pelos estudantes considerando que assim estabelecíamos a separação entre trabalho manual e intelectual, e

⁸⁶ A “etapinha” consistia em um TE de cinco dias, quando conhecíamos os/as estudantes e eles e elas a nós, apresentássemos a proposta do curso e preparávamos o primeiro TC.

aqueles que não compreendiam como separação, já que entre os setores assumidos pelos estudantes havia ambos os tipos de trabalho.

- A decisão pela realização de uma atividade-processo denominada inclusão sócio-cognitiva: letramento, “numeramento” e inclusão digital, sob a responsabilidade de docentes e monitores (estudantes bolsistas da Licenciatura em Ciências Naturais da FUP).

Os relatos dos docentes sobre as comunidades em que estiveram durante o acompanhamento de TC permitiram identificar uma série de conflitos: captação de mão de obra nos assentamentos pelo agronegócio (carvoaria, cana); conflitos internos e violência na comunidade (drogas) envolvendo professores da escola; uso de agrotóxicos e destruição crescente da mata desde o início do assentamento; assentamento cercado de monocultura e consequente dificuldade de produção agroecológica; solo degradado; relações conflituosas com as associações; exploração de mineradoras e de implantação de hidrelétricas nas áreas quilombolas; precariedade da condição de apropriação da terra (jurídico, ambiental, produtivo); fragmentação da organicidade comunitária; núcleos rurais ameaçados pela expansão urbana.

Com este panorama dos territórios chegamos, no debate, às problemáticas que indicavam uma linha de atuação para a LEdoC:

- Identificar os diferentes sujeitos do campo e sua articulação: dar unidade às diferentes lutas, articulando as territorialidades para a discussão de um projeto de campo;
- Compreender como se dá hoje a luta pela autonomia dos povos do campo, para formular um novo projeto de vida e de sociedade;
- Explicitar projetos individuais, familiares, comunitários e coletivos;
- Gerar mais conhecimento sobre a relação escola-desenvolvimento: limites e possibilidades (escolas em diversos níveis de relação) diferentes tipos comunidades e estágios de transformação histórica;
- O papel da comunidade (pessoas, famílias) no processo de construção do conhecimento;
- Qualificar o olhar do estudante para a comunidade (escuta sensível) e auto-avaliar o seu modo de inserção;

- Rever a expectativa de que a LEdoC vai fixar os jovens no campo, quando eles apresentam grande mobilidade;
- Construir com os estudantes o projeto de vida a partir do campo;
- Questões sobre o mercado de trabalho no campo e trabalho assalariado. Levantar as alternativas de autonomia para fazer uso individual e coletivo da força de trabalho.
- Pensar a relação campo-cidade e a questão dos alunos cuja escola de inserção é urbana.

Realizávamos um segundo encontro, como segunda parte do Seminário, cerca de três semanas depois, quando os docentes apresentavam o planejamento feito para as disciplinas e nos dedicávamos a buscar as articulações entre elas, identificando conceitos comuns e planejando atividades conjuntas.

Os Seminários de Preparação, enquanto método, favoreciam a superação do formato individualista da prática docente, ao propor a formação de duplas, trios e mesmo grupos maiores para planejamento das disciplinas. Alterávamos a dinâmica do trabalho docente. Foi prática corrente na LEdoC que disciplinas fossem assumidas por uma equipe docente, não da maneira fragmentada que conhecemos, em que o programa é repartido entre docentes que atuam individualmente, mas com dois e até três docentes atuando juntos.

Notadamente as disciplinas pedagógicas do Núcleo Básico (Teoria Pedagógica, Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico,) e do Núcleo de Atividades Integradoras (Pesquisa e Prática Pedagógica) optaram pela atuação conjunta.

É importante chamar a atenção para um aspecto: a dinâmica de trabalho da LEdoC exigia dos docentes que as disciplinas fossem re-planejadas a cada vez em que eram ofertadas, já que era preciso considerar o diálogo com seus pares, o perfil dos estudantes, as problemáticas trazidas por eles de suas comunidades e escolas de inserção. Um exemplo claro foi a ampliação da presença de estudantes de comunidades quilombolas que exigiu da equipe a inclusão de novos temas de estudo e de análise crítica, como as questões de raça e o modo de produção tradicional.

Após o Tempo Escola um novo seminário reunia a equipe para avaliar a etapa, a partir das considerações e propostas dos estudantes, fruto do “Seminário de Avaliação da Etapa” realizada em seu último dia. Era o momento em que refletíamos sobre nossa experiência e decidíamos as alterações a serem feitas para a etapa seguinte.

Esta dinâmica permaneceu enquanto tínhamos apenas duas turmas, uma no ITERRA e outra aqui. Com o início da terceira turma tínhamos ao todo seis etapas de TE por ano e não era mais possível, por questão de tempo, ter dois encontros preparatórios e um de avaliação para cada uma das etapas. Optamos então por manter os seminários de preparação em apenas um encontro e a avaliação passou a ser realizada ao final de cada semestre letivo.

A entrada de uma nova turma a cada ano foi impondo limites ao método, especialmente porque as condições de suporte (hospedagem e alimentação dos estudantes, material didático, etc.) eram precárias. Até o ano de 2010 tínhamos o apoio financeiro do PROCAMPO/MEC que dava-nos certa autonomia na administração dos recursos, apesar das dificuldades burocráticas. Em 2011, extinto tal apoio, tivemos que recorrer à Universidade e empreender um luta política intensa para que esta assumisse os custos de alimentação e hospedagem dos estudantes em tempo escola. Contudo, o tempo burocrático foi, como em geral o é, muito mais lento do que o necessário pedagogicamente.

Se por um lado a nova condição financeira nos fez conquistar um espaço impensável na Universidade, por outro quase impede a realização das seis etapas do ano (turmas 2, 3 e 4). Iniciamos já em abril e não foi possível ter entre as etapas de cada turma tempo suficiente para encontros, seminários, diálogos.

Assim, em 2011, só nos foi possível realizar rápidos encontros em que a preparação da etapa era um entre tantos assuntos de pauta (em sua maioria burocráticos). Nenhum encontro de avaliação foi feito. Com poucas ocasiões para refletir sobre os conflitos, as contradições emergiram com toda a força sem que tivéssemos tempo e espaço para a compreensão coletiva destas contradições e, assim, a possibilidade de superação.

O diálogo pressupõe tempo para ouvir, para trocar ideias, para argumentar, para discordar. Sem diálogo não há grupo, equipe, coletivo.

Relação é diálogo. Para Freire (1996) diálogo é abertura ao outro, disponibilidade, exigência existencial, e requer um profundo amor ao mundo a aos homens. O diálogo é o fundamento para percorremos nosso caminho. Tarefa nada trivial, que exige, no mínimo, tempo para experimentar, para aprender a dialogar, especialmente entre sujeitos com formações, saberes e, claro, histórias tão diversas.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com** ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar **com** é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala **com** ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. [...] No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um 'sine qua' da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. [...] (FREIRE, 2002, p.134).

Contudo, a ausência ou baixa frequência de diálogo entre os docentes, contradição estrutural presente na universidade, que opera a separação entre o individual e o coletivo foi apenas uma das consequências das novas condições de realização do Curso, como veremos mais à frente.

A organização do Tempo escola

1) Instrumentos

A partir dos elementos que trouxemos para a Organização do Trabalho Pedagógico na LEdoC, a TE é organizada utilizando os seguintes instrumentos:

Instrumento	Função
Quadro de horários e tempos educativos	Distribuir ao longo de cada dia e de cada semana os diversos tempos educativos com respectivos horários, além de definir horários de refeições e descanso.
Cronograma da etapa	Distribuir ao longo de cada dia e no total de semanas do curso a carga horária das disciplinas da etapa, os seminários, além das atividades propostas para a organicidade.
Grupos de Organicidade	Composição dos grupos de organicidade, elaborados pela coordenação e alterados a cada duas etapas de TE.
Setores de Trabalho	Definição do quantitativo de estudantes por Setor de acordo com o número de pessoas na turma.
PROMET	Proposta metodológica da etapa, contendo todas as informações como: tempos educativos, setores de trabalho, instâncias de organicidade, disciplinas (carga horária, ementa e docente(s)), seminários.
Escala para Tempo Abertura	Definição de escala diária para a tarefa de realização do Tempo Abertura entre os Grupos de Organicidade, que assumem também a coordenação do dia.
Escala para Memória*	Definição de escala diária para a tarefa de escrita da memória entre os Grupos de Organicidade
Escala de Plantão	Definição de escala diária para plantão docente no local onde se realizava o curso

Estes instrumentos, formulados na primeira etapa da turma 2, foram mantidos sofrendo apenas as seguintes alterações:

Plantão:

Durante o ano de 2009 o curso foi realizado em uma chácara alugada tanto para hospedagem como para desenvolvimento das atividades pedagógicas com os recursos destinados pelo Ministério da Educação para tal, via edital do PROCAMPO. Como a chácara se localizava em um bairro afastado, com difícil acesso a transporte público, distante de comércio, hospital, etc. e, ainda, como não contávamos com uma equipe de secretaria, era necessária a presença de um docente, em escala de plantão, que se responsabilizava por resolver ou encaminhar os problemas que surgiam diariamente. Docentes efetivos e voluntários assumiam esta tarefa.

Em 2010 os estudantes passaram a ser hospedados em uma casa alugada próximo ao campus da FUP e as atividades ali realizadas. Ainda mantivemos o plantão por uma etapa de TE, mas a função foi questionada por quase a totalidade dos docentes e eliminada.

A ideia do plantão, contudo, não estava vinculada apenas às questões administrativas, que sem dúvida eram inúmeras no início. Pode-se imaginar um curso de graduação sendo realizado sem nenhuma estrutura administrativa da universidade. Mas o plantão tinha o objetivo pedagógico de estarmos próximos do cotidiano do curso, “ad-mirando” bem de perto cada tempo educativo, nos permitindo vivenciar com os estudantes os desafios das relações na dinâmica de internato, mediar conflitos decorrentes do convívio, de forma que o TE fosse formativo em sua totalidade.

Este objetivo pedagógico, que parecia inquestionável pela equipe de coordenação, tornou-se tema de debates. Para parte da equipe, acompanhar tão proximamente os estudantes teria o sentido de tutela e interferia na construção da autonomia. As experiências de alternância, tanto nas EFA's como do ITERRA nos indicavam o caminho da presença, mas isto só seria possível se fosse aceito por toda a equipe. Havia também o argumento legítimo de sobrecarga de trabalho para os docentes e com isto acabamos por eliminar o plantão.

Em 2010, com a equipe de docentes efetivos e com três turmas em curso, optamos pela distribuição de tarefas de forma que a coordenação das turmas deixou de ser responsabilidade da coordenação geral, passando a ser assumida como tarefa de uma dupla de docentes. Desta forma, seriam os coordenadores de turma responsáveis por acompanhar de perto o movimento da TE, assim como construir os instrumentos acima descritos.

Memória:

Inicialmente era escrita pelos estudantes que compunham um dos setores de trabalho específico para a tarefa. Ao final da primeira etapa da turma 2, na realização do seminário de memória, quando os estudantes do setor compartilharam seus registros, houve questionamentos sobre o fato de que a memória representava o ponto de vista de apenas 2 ou 3 estudantes, ou seja, a memória que deveria ser um documento do coletivo trazia apenas o ponto de vista dos estudantes que compunham o setor de trabalho “Memória”.

Na primeira etapa, em que a novidade da convivência, do autosserviço, do cumprimento de horários, entre outros, geravam conflitos, era especialmente delicada a questão da memória. Havíamos sugerido a confecção do que chamamos de “Mural da Memória”, onde todos os estudantes poderiam/deveriam manifestar por escrito suas observações sobre cada dia. Mas o Mural, apesar de ter sido confeccionado, não foi utilizado.

Assim, era necessário alterar o método. Na etapa seguinte eliminamos o setor de trabalho específico e a tarefa de elaboração da memória passou a ser assumida pelos grupos de organicidade, conforme escala. O problema do ponto de vista restrito foi solucionado, mas ainda permanecia a dificuldade de compartilhar toda a memória no final da etapa, em um processo que deveria desembocar na elaboração da memória coletiva. Para resolver, os estudantes propuseram que a leitura da memória fosse feita a cada manhã, no início do Tempo Aula, pelo GO que havia elaborado. No momento da leitura o coletivo poderia propor alterações e inclusões. Esta dinâmica proposta pelos estudantes passou a ser o método de construção da memória em todas as turmas.

2) Atividades

O TE é composto ainda por seminários, tomados como tempos formativos de diálogo entre a turma e equipe docente, com os seguintes objetivos:

Seminário	Objetivo
Seminário de TC-TE	Realizado no primeiro dia de Tempo Escola para que os estudantes, reunidos em grupos por comunidade, socializem os conhecimentos construídos sobre os territórios e as ações de IOE e IOC. Devem participar toda a equipe docente com o intuito de colocar-se a par das problemáticas de forma que possam ser abordadas durante o desenvolvimento das disciplinas, além de colaborar com o debate sobre o território do qual é acompanhante.
Seminário de Avaliação	Realizado no último dia de Tempo Escola com o objetivo de avaliar o processo formativo na respectiva etapa. É precedido da avaliação pelos Grupos de Organicidade segundo roteiro proposto pela coordenação. No seminário são compartilhadas as avaliações de todos os GO, debatidos os pontos conflitantes e tomadas decisões em relação às alterações que forem propostas para a etapa seguinte.
Seminário de Memória	Realizado no último dia de tempo escola com o objetivo construir a memória coletiva da turma a partir das memórias diárias elaboradas pelos Grupos de Organicidade. É utilizada metodologia específica para que tenha a função complementar de aperfeiçoamento da escrita pelos estudantes.
Socialização da PROMET	Realizado no primeiro dia de tempo escola, tem como objetivo socializar com os estudantes a PROMET elaborada pela coordenação de forma que os estudantes se apropriem da proposta e façam alterações se necessário. Qualquer alteração precisa ser debatida e decidida em plenária.

Seminário de TC Final	Realizado no último dia de Tempo Escola com o objetivo de esclarecer aos estudantes as atividades de estudo propostas pelos docentes (e sistematizadas em um documento chamado “Orientações para o TC”), além de compartilhamento das ações de IOC e IOE propostas pelos estudantes.
--------------------------	--

Assim, consideradas estas matrizes e as disciplinas de cada etapa, é elaborado o cronograma, como o recorte (uma semana de atividades) que segue abaixo como exemplo:

Data	Manhã	Tarde	Noite
01/03 Domingo		Chegada e acomodação	Tempo Organicidade (informação sobre a etapa, GOs e setores de trabalho, construção das regras de convivência e de organização do espaço, reencontro dos GOs)
02/03 Segunda	Seminário TC/TE	Seminário TC/TE	Setores de Trabalho (escolha do coordenador e organização do trabalho) Reunião por quarto para organizar limpeza
03/03 Terça	Seminário TC/TE	Seminário TC/TE	GO (leitura PROMET e regras de convivência)
04/03 Quarta	Sujeitos do Campo	Sujeitos do Campo	Plenária (construção das regras de convivência)
05/03 Quinta	Sujeitos do Campo	Sujeitos do Campo	CPP Cultura
06/03 Sexta	Política Educacional	Política Educacional	Notícia/Conjuntura
07/03 Sábado	Oficina Tecnológica	Oficina Tecnológica	livre
08/03 Domingo	Livre	livre	Tempo Organicidade

Para relatar nossa caminhada, organizamos as informações em torno do que consideramos os eixos do TE: os tempos educativos e a organicidade.

Os Tempos Educativos

Como já explicado, o processo formativo não é composto apenas do tempo de aula, como o é tradicionalmente na universidade. Abaixo reproduzimos o primeiro Quadro de Horários para ilustrar o que estava proposto naquele momento para, em seguida, relatarmos as mudanças ocorridas ao longo do tempo:

Quadro de horários e tempos educativos

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
7h10 às 7h30	Tempo Abertura						livre
7h30 às 9h	Tempo Estudo						
9h às 12h	Tempo Aula						
13h às 14h	Tempo Trabalho						
14h às 18h	Tempo Aula						
18h às 19h	Tempo Atividade Física					livre	18h30 – 22h
19h às 19h30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso		
20h30 às 22h	ST e GO	Tempo Estudo	Plenária	CPP e Tempo Cultura	Tempo Notícia/ Conjuntura		Tempo Organicidade

Várias pequenas alterações foram sendo feitas segundo o que fomos avaliando, tanto com os estudantes quanto nos encontros de avaliação realizados entre o corpo docente, além das imposições da infraestrutura.

1) Atividade de domingo - foi excluída após manifestações a favor da necessidade de descanso, colocada pelos estudantes e defendida por parte dos docentes. Contudo, quando da realização da primeira etapa da turma 4, no primeiro semestre de 2011, retomamos a atividade de domingo, com aceitação dos estudantes.

2) Tempo Estudo – logo na 2ª etapa foi eliminado o Tempo Estudo da noite, já que os estudantes, em total consenso, informavam que o cansaço da noite não permitia a dedicação à leitura. Muitas discussões sobre este tempo surgiram nos Seminários de Avaliação, quando alguns estudantes manifestavam que não era cumprido por todos. Nestes momentos, que ocorreram nas turmas 2 e 3, o debate era orientado pela coordenação no sentido de compreender que a subjetividade não poderia ficar oprimida pela coletividade, ou seja, o cumprimento dos tempos que pressupunham a realização de tarefas para a coletividade ou que sua não realização interferiam no desenvolvimento do curso, não poderiam deixar de ser cumpridos. Já o Tempo Estudo poderia ser administrado por cada sujeito, já que para alguns dormir um pouco mais, ter mais descanso, poderia ter mais resultado do que algum tempo mais de estudo.

Alteramos ainda a determinação de dias para estudo individual e estudo em GO, deixando a cargo do desejo de cada estudante estudar sozinho ou em grupo.

Uma das questões importantes em relação ao Tempo Estudo esteve na sua relação com o Tempo Aula. Alguns docentes entendiam que a existência deste tempo poderia permitir que determinassem leituras e elaboração de trabalhos, contudo, não era esta a intencionalidade do Tempo Estudo, destinado à revisão de leituras e estudos que cada estudante entendesse como necessário. Por solicitação dos docentes, que julgavam o Tempo Aula insuficiente, admitimos que fosse utilizado para preparação de leituras. Porém, o problema que tivemos foi a sobrecarga sofrida para os estudantes, já que

cada docente determinava uma leitura que somadas não “cabiam” no tempo estudo diário.

Assim, ficou decidido que o Tempo Estudo seria livre à decisão dos estudantes e que caberia a eles dialogar com o docente que insistisse em exigir leituras prévias em Tempo Estudo. Não foi simples para os estudantes tomar tal atitude, impressos que estão do papel de autoridade do professor e da impossibilidade de uma relação dialógica, aprendida durante os anos de escolarização.

3) Tempo Atividade Física – foi um dos que causou mais polêmica. Por dois anos não contou com mediação docente, ou seja, ficou a cargo exclusivamente de um dos setores de trabalho, sob coordenação dos estudantes. A cada Seminário de Avaliação da turma era trazido para discussão pelo setor de trabalho responsável (composto por diferentes estudantes a cada etapa) sempre com o mesmo problema: a maior parte da turma não participava. O argumento na primeira etapa foi que não havia material (bolas, etc.). O material foi providenciado.

Na segunda etapa o problema persistiu e voltou ao Seminário de Avaliação. Questionou-se se o tempo deveria permanecer e a turma optou por continuar, comprometendo-se a participar. O Setor de Trabalho responsável e a coordenação buscaram parceiros e proporcionaram aulas de capoeira, de alongamento e, na etapa seguinte, de Tai Chi Chuan, depois parceria com a escola pública do bairro para uso da quadra de esportes. Mas nada resolvia a questão. O tempo foi diminuído para 2 vezes por semana e não mais todos os dias.

O problema da turma 2 repetia-se na turma 3, até que, em 2011, conseguimos incorporar à equipe, como voluntário, um professor de educação física. A questão foi resolvida com a atuação do professor que estabeleceu ótima relação com a turma, construindo em diálogo com o setor de trabalho a proposta de atividades e dinamizando as aulas.

Este fato não foi discutido entre a equipe docente, mas nos remete a uma questão muito discutida na equipe: a autonomia dos estudantes. Tal autonomia significava deixá-los atuar sozinhos? A mediação do docente impedia a construção da autonomia?

4) Tempo Abertura – tempo muito debatido. Tinha como objetivo promover, diariamente, atividades que, vinculadas ao afetivo, ao místico, fizessem reafirmar a identidade dos estudantes como sujeitos do campo, sujeitos de luta mas, com a crescente ausência de estudantes vinculados aos movimentos sociais, em decorrência do processo de seleção, foi se tornando um espaço de dinâmicas esvaziadas de sentido.

O debate entre os docentes estava entre eliminar tal tempo, ou pelo menos limitar a duas vezes por semana, ou proporcionar aos estudantes uma mediação formativa. O problema era que não tínhamos quem o fizesse. Assim, mantivemos com a intenção de buscar alguém para atuar como formador. Chegamos a incluir a memória neste tempo, mas por decisão dos estudantes, esta passou a ser compartilhada no início das aulas da manhã, pois solicitavam a presença docente para orientá-los e para mediar os conflitos decorrentes da interpretação dos fatos que comumente ocorria. Os problemas do Tempo Abertura, portanto, não foram resolvidos.

5) Tempo Organicidade – sofreu várias alterações com o intuito de garantir o processo de democracia ascendente e descendente e a cogestão do curso, como veremos abaixo ao tratar da organicidade.

A Organicidade

Se a escola não é entendida como lugar em que crianças e jovens apenas estudam, mas lugar onde organizam sua vida, a auto-organização (ou auto-direção) é a forma de organização da vida escolar e, segundo Pistrak, “seu valor pedagógico será determinado como método de trabalho formativo-educativo da criança e do adolescente consigo mesmo e com o meio social, com ajuda de adultos” (2009, p. 247).

Pistrak nos deixa não apenas o registro de um processo de construção pedagógica, mas, a compreensão de que para transformar a escola e colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar currículos, é preciso alterar suas práticas e sua estrutura de organização.

Nossa referência é o conceito de auto-organização (ou auto-direção), um dos princípios da Escola do Trabalho proposta pela pedagogia socialista.

A auto-organização dos alunos significa a habilidade para trabalhar coletivamente; habilidade para encontrar seu lugar no trabalho coletivo; habilidade para abraçar organizadamente cada tarefa; capacidade para a criatividade organizativa.

A auto-direção na nossa escola foi vista como forma de organização da vida dos adolescentes em todas as suas manifestações. No campo da educação é o método de pesquisa autônoma e organização grupal dos trabalhos. Nas questões de formação é a recusa da autoridade absoluta do pedagogo e um amplo aproveitamento das crianças na criatividade pedagógica, baseado na clara compreensão das exigências pedagógicas. Por este caminho do desenvolvimento social da auto-organização das crianças foi dado amplo espaço não apenas no sentido de grande independência delas em relação à administração dos pedagogos, mas também, principalmente, no sentido da ampliação de sua atividade para fora da escola (Ibid., p. 275).

Trata-se, portanto, do envolvimento real dos estudantes, do trabalho ativo na organização do curso. Mas como promover tal formação em um curso de graduação? Que experiências os estudantes da LEdoC poderiam ter na perspectiva de vivenciar uma forma de organização que se propunha para a escola do campo, onde já atuam ou que irão atuar como educadores? Quais as possibilidades no nosso contexto, diferente do período revolucionário em que Pistrak atuou?

Era preciso buscar o histórico viável. Contudo, a principal dificuldade estava na total falta de experiência da equipe. A experiência do ITERRA foi o modelo a partir do qual construímos nossa proposta adequando ao nosso contexto. A tarefa aqui é relatar nossa caminhada, buscando identificar os avanços, os limites, os erros.

Ao processo de gestão compartilhada do curso entre docentes e estudantes, processo também formativo, denominamos “organicidade”.

Planejamos inicialmente quatro instâncias de organicidade: Grupo de Organicidade (GO), Setor de Trabalho (ST), Coordenação Político Pedagógica (CPP) e Plenária da Turma, como já explicado.

Os GOs são definidos pela coordenação (inicialmente do curso e posteriormente da turma, quando as tarefas foram divididas) distribuindo os estudantes, de cada turma, em grupos de no máximo 10 pessoas, portanto no

máximo seis GOs por turma. A distribuição é feita considerando o equilíbrio de gênero, de estado e município, de vinculação a movimentos sociais. Permanecem os mesmos por duas etapas (um ano) para permitir a criação de laços entre seus componentes e são alterados para proporcionar a experiência de novas relações.

Todo GO tem um coordenador, escolhido por seus membros em consenso, a cada etapa, respeitando a regra de que não se repitam coordenadores e que haja alternância de gênero, de forma que todos os estudantes ocupem todos os lugares, tanto em funções de dirigentes como em funções subordinadas. O princípio é de que a aptidão para trabalhar coletivamente pressupõe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso.

O papel do coordenador de GO, escolhido no primeiro dia de cada etapa, não é construir-se em um chefe, que toma decisões por si e exerce autoridade, mas que organiza as tarefas assumidas pelo grupo, coordena as reuniões, e os representa na instância superior, a CPP.

Nas primeiras etapas eram escolhidos para a coordenação do GO aqueles estudantes que tinham um perfil de liderança no grupo, mais extrovertidos, com mais facilidade de comunicação. Foi comum que os estudantes com vinculação a movimentos sociais e, portanto, com experiência acumulada na vivência coletiva, assumissem as funções de coordenação. Este fato não significou que foram mais fáceis as relações, já que a habilidade de fala, de posicionamento, de argumentação, muitas vezes provocou o efeito de calar os mais tímidos. A exigência de alternância da coordenação foi alterando este quadro e todos os estudantes foram se desafiando a assumir a função de coordenação.

São eleitos também, a cada etapa, a dupla de representantes de turma (1 homem e 1 mulher). Inicialmente eram escolhidos entre os coordenadores de GO, mas, por proposta dos estudantes, passaram a ser eleitos entre todos os estudantes. Os representantes têm a função de facilitadores do diálogo entre turma e coordenação docente, além de serem os responsáveis por dirigir a Plenária da Turma.

Os Setores de Trabalho são formados por escolha dos estudantes, também a cada etapa, com o seguinte critério: a cada etapa o estudante deve

compor um ST diferente, de forma que ao longo do curso exerça todas as tarefas. Estiveram sempre no palco dos debates, em todas as turmas, devido a um problema que se repetia: alguns estudantes não realizavam o trabalho. Não argumentavam contra, não se posicionavam, apenas se esquivavam discretamente, não cumprindo o tempo trabalho ou executando mal as tarefas.

Já na primeira etapa da turma 2 enfrentamos dificuldades. Alguns estudantes resistiam ao autosserviço, não aceitando a realização de um trabalho para a coletividade. A principal disputa se deu em torno do setor lavanderia. Uma das estudantes não aceitou “lavar a roupa dos outros” nem tampouco “ter sua roupa lavada por quem não sabe”. Seguiu-se um debate formativo. A docente que orientava a atividade propôs que a turma pensasse outra forma de realizar a atividade. No debate a turma foi compreendendo que o autosserviço era necessário para atender às necessidades cotidianas da vida no alojamento; buscando soluções individuais para a lavanderia compreenderam que não seria possível a vida em coletividade. Alguns estudantes compreenderam o autosserviço neste primeiro momento; uns resistiram, aceitando como regra imposta; outros foram construindo a compreensão ao longo dos anos.

A CPP é a instância para tratar do planejamento e re-planejamento pedagógico do curso. Contudo, inexperientes na construção de um curso em cogestão – entre docentes e estudantes – demoramos em “acertar os ponteiros” da CPP.

Inicialmente a CPP, que se reunia uma vez por semana, era composta apenas pela equipe docente e os dois estudantes representantes de turma. Fazíamos uma avaliação da semana e tomávamos decisões a respeito de como encaminhar os conflitos que, em geral, diziam respeito ao desafio da convivência e do trabalho (autosserviço). A experiência foi surpreendente porque nos mostrou a amplitude de compreensão do processo dada pelo e no diálogo com os estudantes.

Contudo, no final da 1ª etapa, a turma 2 propôs que fosse ampliada a participação dos estudantes na CPP. Vimos que cometemos uma falha não prevendo um tempo orgânico para que os representantes se reunissem com os GOs antes e após a CPP. Desta forma, os representantes foram vistos pela turma como instância de poder, que tomava decisões junto com os

docentes, levando apenas suas impressões pessoais sobre o processo e não as demandas e percepções do coletivo.

A partir da segunda etapa da turma 2 a CPP ampliada e passou a ser composta pelos coordenadores dos GOs e dos STs, além da equipe docente e dos representantes de turma. Tínhamos assim um grupo fixo de estudantes a cada CPP, mas dos docentes se mantinham os da coordenação e a cada semana participavam docentes por livre iniciativa.

O registro⁸⁷ da primeira CPP da etapa 2 esclarece:

Tivemos dificuldade em definir a intencionalidade da CPP desde o início. Na primeira etapa foi um espaço de avaliação da semana e encaminhamentos. Participavam a coordenação e os representantes de turma. Não havíamos previsto um tempo de organicidade para retorno da CPP aos coordenadores de GO e depois aos estudantes. A comunicação ficou truncada e as informações centradas nos representantes.

Na segunda etapa, por sugestão dos estudantes no seminário de avaliação da E1, foi ampliada e passaram a compô-la os coordenadores de GO e dos Setores de Trabalho, além dos representantes de turma.

O espaço de avaliação pedagógica deixou de existir. Ficamos centrados em questões de infraestrutura trazidos pelos ST, regras de convivência e informes. Chegou um momento em que parecia haver um embate entre coordenação docente e estudantes. Na terceira CPP (total de 4) retomamos sua função, avaliando cada item de pauta no sentido de identificar o que cabia à CPP. Foi esclarecedor e permitiu que tivéssemos espaço para um bom debate sobre a questão do trabalho, surgida com o problema da resistência dos estudantes para a composição do setor ciranda e a proposta dos estudantes de eliminar o setor limpeza da casinha de trânsito.

Na última CPP, saímos com a sensação de que algo estava errado. Mas o quê? A CPP deveria ser um espaço de discussão e estudo de questões político-pedagógicas? Mas assim exerceria sua função de instância de decisão?

Penso que a CPP seria o espaço mesmo de avaliação do percurso político-pedagógico da turma, um espaço para avaliação do processo, identificando os

⁸⁷ Registro descritivo elaborado pela pesquisadora.

problemas e tomando decisões para superá-los. Não poderia ser um espaço de estudo, pois a maioria da turma estaria excluída deste estudo. Mas como ser um espaço de avaliação se estamos fazendo isso aos domingos em plenária? Será que avaliando o processo em plenária não desvalorizamos a instâncias GO e ST? Aos domingos temos as opiniões individuais de alguns poucos estudantes. Eles não deveriam discutir os problemas e os avanços no GO? Se há um espaço para colocar as questões a partir do posicionamento individual (plenária de domingo), para quê o GO? Creio que precisamos rever a organicidade.

A CPP manteve-se com esta estrutura elaborada na etapa 2 da turma 2, reunindo-se uma vez por semana, para debate e tomada de decisão em relação ao processo formativo dos estudantes, tanto nos aspectos pedagógicos, como de convivência e de trabalho.

Quanto à Plenária, espaço que reúne todos os estudantes para avaliação, reflexão e tomada de decisões a respeito do curso, das relações interpessoais e questões da organicidade, não foram diferentes as dificuldade de encontrar seu sentido. Na primeira etapa se constituiu apenas em um espaço em que os estudantes encaminhavam a organização de festas (que ocorriam todos os sábados), aniversários, confecção de camiseta da turma. Mas era essa sua função? Estaria sendo um espaço formativo?

A Plenária passou por momentos delicados. Na segunda etapa da turma 2, em busca de garantir sua intencionalidade formativa, decidimos pela atuação direta da coordenação e para tal subdividimos o tempo em três momentos:

a) 1º momento (2h): destinadas às atividades da turma em plenária para compreensão da organicidade e formação para a gestão coletiva do curso (apropriação da PROPED, análise do processo de formação, avaliação da semana), organizado pela coordenação do curso;

b) 2º momento (1h): tempo coordenado pelos representantes de turma para que os estudantes deliberem sobre questões de convivência e outros, que não digam respeito às dimensões acadêmica e pedagógica do curso, tratadas nas instâncias de GO e CPP;

c) 3º momento (30'): para elaboração individual da síntese de aprendizado relativa às diversas dimensões da formação, desenvolvidas durante os

tempos educativos, com exceção do tempo aula. A síntese de aprendizado do tempo aula será elaborada em tal tempo, com orientação dos docentes de cada componente.

Este formato transformou a plenária em um tempo surpreendente de diálogo entre estudantes e de estudantes com a coordenação. Avançamos na compreensão da proposta político-pedagógica da LEdoC e do currículo; no aprendizado da argumentação e debate no coletivo; na expressão de idéias pelos estudantes mais calados. Porém, fez com que a CPP ficasse esvaziada se sentido, já que todas as questões, de todos os tipos, eram levadas à Plenária, debatidas e decididas.

Com a eliminação das atividades aos domingos, a Plenária passou a ter apenas 1h por semana. Também se extinguiu a mediação docente com a compreensão de que era preciso eliminar a “tutela”, ou seja, o controle de todos os momentos de TE pela coordenação do Curso. Esta compreensão não era consenso na equipe, mas, com a ampliação crescente do número de turmas só seria possível continuar com tal presença se todos os docentes se envolvessem na tarefa. A consequência foi o esvaziamento da Plenária, principalmente por ser realizada no sábado à noite.

Na etapa 5, a turma 2, vivenciando um conflito de convivência que não conseguiam resolver, solicitaram que os docentes voltassem a participar da Plenária para valorizar o espaço e para ajudá-los na condução do processo formativo. Isto levou a novo debate entre os docentes e o retorno à pergunta: É ou não preciso que os estudantes tenham um espaço próprio, sem interferência docente? Se todos os tempos educativos compõem o processo formativo, por que não a mediação docente em todos eles? A decisão foi que participaríamos apenas por solicitação da turma para, desta forma, manter o espaço de autonomia dos estudantes atuando quando estes julgarem necessário.

Nossas reflexões estiveram sempre cheias de interrogações, principalmente em relação à organicidade. Fizemos muitas alterações, tanto na quantidade de tempos, como em sua distribuição ao longo da semana e, principalmente, quanto à mediação docente. Relatamos aqui as principais.

Logo percebemos que não bastava vivenciar a organicidade, era preciso refletir sobre a experiência. Mas como? Não era possível que cada tempo pudesse contar com a participação de um docente para orientar a reflexão. Não

tínhamos número suficiente de docentes disponíveis, considerando que o tempo orgânico de ST e GO aconteciam à noite.

Dado o ritmo acelerado de atividades, as quais os estudantes não estavam acostumados e, ainda, a pouca compreensão da dimensão formativa do tempo trabalho, os STs se reuniam o mais rápido possível para apenas resolver problemas do desenvolvimento das tarefas. O mesmo acontecia com os GOs, que não tinham clareza de sua função no processo democrático a que o curso se propunha. Se não havia problemas, não havia reunião. Delegava-se ao coordenador do GO o poder de decisão.

A primeira tentativa que fizemos foi dar aos estudantes a tarefa de refletir sobre a experiência, no espaço de reunião dos GOs, a partir de questões⁸⁸, e exigir que relatassem por escrito suas conclusões. A primeira proposta foi que refletissem sobre a intencionalidade dos GOs com as seguintes perguntas: Qual a intencionalidade do GO?; Quais são as atribuições do GO? O que aprendemos com essa forma de organização? Na semana seguinte foi a vez de refletir sobre a intencionalidade de cada um dos tempos educativos e, nas seguintes, olhar para a experiência vivida na semana a partir da pergunta: Os tempos educativos cumpriram com sua intencionalidade? O que avançou na última semana? Que desafios temos?

Não era possível avaliar os resultados imediatos de nossa intervenção em relação à construção da coletividade, já que diz respeito a um aprendizado que se dá em longo prazo. Íamos fazendo alterações segundo o que os fatos diziam à nossa sensibilidade.

Chegamos a discutir, entre os docentes, a proposta de que todos os GO fossem acompanhados por um de nós, acreditando que a mediação docente não poderia se limitar ao tempo aula, já que todos os tempos são educativos. O acompanhamento seria no sentido de exercer uma escuta sensível, sem que interferíssemos no processo de autonomia dos estudantes. Mas, sem que conseguíssemos chegar ao consenso, a proposta não foi executada. Os encontros de GO, ST e Plenária seguiram sem a mediação docente direta.

⁸⁸ As questões, como toda a proposta de reflexão da experiência, foram formuladas e acompanhadas por um setor de trabalho docente encarregado de pensar e agir em relação à orgânico.

Na turma 3 já iniciamos com uma proposta elaborada para a organicidade, oferecendo não apenas perguntas orientadoras para a reflexão, mas pequenos trechos de Pistrak e Makarenko para provocá-los.

Na turma 4, seguimos o que estava sendo feito para a turma 3, mas agora com o acompanhamento direto de um estudante da pós-graduação, formada na Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, militante do MST, que trazia consigo a experiência vivida e o interesse de pesquisa sobre a organicidade na LEdoC. De qualquer forma, não se trata de um acompanhamento aos GOs, que são seis. O método tem sido reunir os estudantes em plenária, dar as orientações e percorrer os GOs e STs enquanto estão reunidos. Não temos ainda possibilidade de avaliar a adequação do novo método, já que só no decorrer do curso os aprendizados se manifestaram nas atitudes individuais e coletivas.

O fato é que no caminhar da LEdoC, com a entrada de nova turma a cada ano, não era mais possível a dedicação que demos inicialmente à turma 2. Seria preciso alterar métodos de trabalho, inventar novas formas de ser, sem abandonar os princípios da LEdoC.

Uma rápida visita ao olhar dos estudantes

Na etapinha da turma 2 propusemos uma avaliação individual, composta de sete perguntas. Vale à pena visitar seu resultado, que nos revela como se sentiram os estudantes diante do novo caminho que se apresentava: a alternância, a convivência, a vida universitária, etc.

Em relação ao aprendizado, os estudantes manifestaram-se positivamente, reconhecendo que era apenas um breve início, mas que “abriu a mente”. Manifestaram compreensão da proposta da Educação do Campo e do curso e compromisso com a transformação da escola do campo e com suas comunidades. Foram comuns os adjetivos: bom, gratificante, importante, intenso, proveitoso, enriquecedor, gostoso, abrangente.

Chamaram a atenção para a troca de experiências, para o compartilhamento de ideias, para a oportunidade de conhecer outras realidades. Um deles disse: “para minha surpresa estou conseguindo acompanhar o raciocínio de vocês”, expressando o sentimento de acolhimento.

Apenas um estudante disse ter tido dificuldade em aprender, no sentido de “guardar” (memorizar) tantas informações, preocupado em ter que “repassar” para sua comunidade.

Em relação à integração com a turma, consideraram de boa a espetacular, com vínculos já criados e amizades feitas, apesar do pouco tempo de convívio. O convívio e o compartilhamento de espaços com pessoas diferentes foram apontados como aprendizado de vida.

Importante a observação de um estudante de comunidade quilombola que manifesta seu estranhamento com a forma de reivindicação dos estudantes que vêm de assentamentos, considerando-os totalmente diferentes. A ideia de luta pela terra era novidade para os estudantes quilombolas da turma 2.

Todos elogiaram muito os professores: pelo diálogo, pela simpatia, pelo engajamento na luta pela educação do campo, pelo carinho, respeito e total atenção aos estudantes. Mostraram-se surpresos com a proximidade e integração com os professores, à vontade e seguros na relação. Uma frase como exemplo: “essa integração se deu de tal forma que nem percebi que tinha professor e que eu era aluno, mas vi como parceiros de luta por um mundo diferente”. Houve surpresa também com a humildade vinda de pessoas que “sabem tanto”.

Para um dos estudantes, o único que criticou, a relação de classes é óbvia e ficou claramente expressa em um atrito ocorrido entre estudante e professor. Para ele o atrito expressava uma relação de opressão professor/aluno.

Quanto aos Grupos de Organicidade, a maioria considerou que as relações foram boas, tranquilas, que houve entrosamento e cooperação, que o pequeno grupo é o melhor lugar para se colocar, se expor, conversar, conhecer o outro, reconhecer as diferenças e lidar com elas. Em síntese, reconheceram o GO como base da relação e os setores de trabalho como oportunidade de aprendizagem e de solidariedade com o coletivo.

As críticas foram aos setores de trabalho: falta de companheirismo por parte dos membros e de “pulso firme” da coordenação, no sentido de buscar formas de resolver os problemas daqueles que não queriam fazer sua parte; setor de

trabalho desorganizado e má divisão de pessoas entre os setores (uns com muitos e outros com poucos).

Na primeira etapa optamos pela avaliação em GO e não mais individual. Realizamos o seminário de avaliação, previsto como atividade matriz das etapas, mas a poesia escrita por um dos estudantes, o Vítor, escolhida e apresentada pela turma na mística de encerramento da etapa, sintetiza em poesia o que foi experiência que ali começava.

HISTÓRIA DA ETAPA⁸⁹

*Assim que ocupemo a UnB
Só vi a miorar
Conheci vários professor
E os tar componente curricular*

*Cheguei achei tudo estranho
Tinha gente de vários lugar
Os fulano Ana Lu e Juarez me disse
Que esta tar de politica publica está em todo lugar
E pra mudar tudo isso basta a gente estudar*

*Vixi! Mas tinha gente boa
Dessa de tirar o chapéu
Aprendi expressar mió
Com Valéria, Salete e Anna Izabel*

*Discubrimo palavras difici
E como se faz uma crítica
Foi uma das coisas que
Aprendemo com Pasquetti
Na aula Economia Política*

*Falar do meu antepassado
Foi o que me causou muito ispanto
Eliene e Helana nos falô
Que é importante conhecer nossa história
Pra mudar a educação do campo*

⁸⁹ O poeta opta por transferir para a forma escrita a linguagem camponesa do modo em que se dá na oralidade.

*Tinha umas moça jeitadas
Que com crianças sabia lidar,
Cuidó direitim dos minimo
Ajudando as mães istudá.*

*As cuzinheira que eram muito
Prendada, só tenho a dizer
Obrigado por esse rango bão
Que não parei de cumer*

*Tinha um povo que nois chamava
Di munitô, nos qual quero dizê
Obrigado por acompanhá e nos
Ajudá a umas tar de sintese fazê*

*Era conhecimento dimais
Pra quem que preserva sua cultura
Tinha informação danada di boa
Num tempo conjuntura*

*Na Teoria Pedagógica tivemo
Várias lição, com Silvanete e
Osanete discubrimu
Qui somo parte dessa construção
E que estamos lutando por boa educação*

*Nas oficina tecnológica com Márcio e Wanesa
Vi di mais a modernidadi
Porque é uma pulítica Pública
Pro campo e não só pra cidade*

*No tempo cultura aprendi
O que a Ana Elizabet mim insinô
Dançar coco, jogar capoeira
Danças alegres, que o negro
Dexô.*

*Viver em coletivo é dificiu
Mais fais parte do caminho a seguir
Só junto e com união
Outra realidade iremos todo junto
Construir.*

*Discubrimo que somos filósofo
Coisa que a gente não sabia
Isso se deu com Jair e Valter
Nas aula de filosofia*

*Esse negócio de filosofia
Ah! Mais achei bõo demais
Dizer essas palavras bunita
Num sei que lá, num sei que lá
Isso nós também é capais
E vamo usá pra conquistar
Uns rapais*

*Intão depois dessa aula
Todo mundo só queria filosofá
Por tudo qui era canto que oiáva
Iskutava o povo falar
Essas palavra bunita
Num sei que lá, num sei que lá*

*Até eu qui num sabia
O qui era essas palavra isquisita
Mais do jeito que o povo falava
As bicha ficava bunita
Intão eu usava a filosofia na
fala e também na iscrita*

*Era uma coisa currida
Nem deu tempo de jogar meu baralho
Saí de casa pensando em sai do sirviço
Cheguei aqui tinha tempo trabalho*

*Tinha gente que durmia na sala
Chegava dá nó no pescoço
Pois acostumô ca vida boa di casa
E o soninho dipois do armoço*

*Mais os dumingo era livre
Se juntava os minino e as minina
Comprava cerveja e cachaça
E ia banhá na piscina*

*Agente passava o dia todo
Banhando naquela água fria
O pessoal dançava e disfilava
Quando o álcool subia na cabeça*

*Bão mesmo foi no último sábado
O pessoal organizô um baita festão
Comprô carne, cerveja e cachaça
Gastamo a sola da butina no chão*

*Mas num acabô com a
Festa do sábado
O domingo mau deu
Pra curá a ressaca
Porque a tardi tivemo qui reuni
Pra começa avalia a etapa.*

*Sei que tenho muito a mudar
Qui tenho muito trabaio a fazer
Mas sei qui vô consigui
Pois minha comunidade
Vô involvê.*

*Os dia que aqui passei
Mi mostrô muitas verdadi
Mi dispeço agora di todos
To indo pro tempo comunidade
O qui vô levá dessa
Etapa além do conhecimento
Uma danada e imensa
Saudade.*

A “lua de mel” da primeira etapa, em que os estudantes, apesar do impacto do ritmo de vida e de estudo, só viam o que havia de positivo, foi se alterando no decorrer do curso principalmente pelas dificuldades dadas pela convivência e construção da coletividade. Este processo ocorreu em todas as turmas. Acabada a “lua de mel” os antagonismos sobrepunham as complementaridades.

Quanto à relação com os docentes, se no início, trazendo a experiência escolar, a reação era de intimidação e de aceitação de tudo o que era proposto pelo docente, no processo dialógico novas relações são construídas.

Avaliação

Afirmamos com Freitas (1995) no primeiro capítulo que as práticas de avaliação expressam relações de poder e de força, um poder simbólico, subordinado, que é uma forma transformada de outras formas de poder.

A escola, em sua estrutura, suas normas, tempos, espaços, disciplinas, seriação, mecanismos de reprovação e repetência, ritos e relações é desumanizadora, legítima e reforça os processos de desumanização a que são submetidas as classes populares. E a avaliação tem papel central nesta tarefa pela qual a escola capitalista exerce suas funções de subordinação e exclusão. Estes processos estão presentes de igual forma na universidade.

Portanto, em um curso de formação de professores que pretende atuar de forma contra-hegemônica e que para tanto alterou toda a organização do trabalho pedagógico, é central discutir que papel a avaliação exerce.

A compreensão deste papel da avaliação na manutenção das relações de poder autoritárias no interior da universidade não é aceita amplamente pela equipe docente da LEdoC. Acostumados a ter a avaliação como importante instrumento para garantir a motivação, a aprendizagem e o respeito dos estudantes, os docentes não reconhecem seu papel também como instrumento de poder. Isto esteve presente na LEdoC, onde permaneceu na sombra o sentido da avaliação no processo formativo de nossos estudantes. Sem dúvida representou uma grande contradição na medida em que a OTP buscava estabelecer mecanismos de cogestão, de desenvolvimento da autonomia, de protagonismo dos estudantes, além de novos processos de construção de conhecimento.

Mas alguns passos foram dados no sentido de elaborar um sistema de avaliação fundado na concepção de avaliação formativa. Os docentes participaram da oficina “Avaliação formativa: princípios básicos e perspectivas” conduzida por uma professora voluntária de outra instituição com o objetivo de apresentar à equipe da LEdoC a lógica formativa de avaliação, tomada como

instrumento pedagógico para conhecer a situação do aluno em relação à aprendizagem e fundamentar intervenções pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

No âmbito da avaliação formativa conheceram o portfólio, um procedimento avaliativo que busca superar o caráter autoritário da avaliação, promovendo o desenvolvimento da autonomia do estudante ao colocar em suas mãos a elaboração do material - uma coletânea de trabalhos e registros reflexivos do estudante que apresentam evidências de sua aprendizagem – construído processualmente.

Este momento formativo, apesar de rápido, contribuiu para uma primeira reflexão sobre a avaliação e a formulação da primeira proposta de um sistema de avaliação para a LEdoC. Até então a avaliação era tomada como sinônimo de menção a ser atribuída pelos docentes aos estudantes ao final de cada etapa definindo aprovações e reprovações.

A decisão do coletivo foi por adotar a avaliação formativa, assim compreendida:

- A interação, a comunicação e a mediação entre docentes e discentes, constituindo uma dimensão coletiva.
- Educadores(as) e educandos(as) precisam ter clareza do que será avaliado e como será avaliado, mediante retorno permanente do aprendiz.
- A observação e a investigação do que o (a) educando(a) já sabe e os caminhos que percorreu para chegar ao aprendizado, para consolidar, assim, o ajuste pedagógico, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos.
- Pensar, sistematicamente, a integração do ensino-aprendizagem/avaliação, tendo em vista a seleção de atividades e sua finalidade, as estratégias, os instrumentos pedagógicos, os espaços e os tempos em que avaliação é desenvolvida.
- O (a) educando(a) precisa conduzir um processo de autoavaliação para saber em que estágio se encontra no contexto de ensino-aprendizagem.
- O contexto de ensino-aprendizagem se mostra em processo de observação, análise, reflexão, planejamento e intervenção.
- O retorno de aprendizagem ocorre por meio do discurso oral ou escrito e/ou de linguagem não verbal, em enquadres públicos ou privados.

- O ajuste do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos alunos, considerando os pontos francos de aprendizagem.
- Escolhas de diferentes instrumentos avaliativos que se ajustam à proposta do contexto pedagógico e às suas especificidades. Para isso, são sugeridos trabalho individual, em grupo (pequeno ou grande), seminários, apresentações, leituras, protocolos verbais, relatórios, memórias e outros instrumentos, conforme indicações necessárias do coletivo (discentes e docentes).

O Portfólio foi assumido como proposta apenas pela equipe da área pedagógica, mas a maioria da equipe docente fez alterações em suas práticas avaliativas, socializando com estudantes instrumentos e critérios de avaliação e procurando retornar aos estudantes os textos produzidos para avaliação das disciplinas.

Contudo, a formulação acima descrita, apesar da tentativa de explicitar os conceitos (coletivo, diálogo, etc.) que definem a concepção de avaliação assumida, tem dois limites importantes.

Primeiro falta a reflexão sobre a concepção de avaliação presente na universidade (que é autônoma), introduzida por organismos externos, em especial pelo Estado, que monta sistemáticas de avaliação segundo seus próprios compromissos e interesses, difundindo concepções que são absorvidas pela universidade. Um exemplo está na concepção do que é mestrado ou doutorado, dados pela política de avaliação da CAPES.

A prática torna-se projeto (FREITAS, 2001), ou seja, não se trata de uma questão técnica, mas política. Assim, adotar uma determinada concepção de avaliação significa optar por um projeto político de formação.

Segundo porque a formulação a que chegamos limita-se a dimensão da instrução, à medição do conhecimento adquirido pelo estudante. Se o que está em jogo é o conteúdo, os procedimentos de avaliação devem dar conta de medir se os estudantes se apropriaram do conhecimento. Contudo, a instrução é uma dimensão importante da atividade docente, mas não é a única.

A dimensão formativa, ou seja, as condições psicológicas, sociais, políticas, o envolvimento do estudante, seu caráter e sua constituição

emocional, não são tomados como objeto de reflexão nos currículos regulares das escolas e universidades (Ibid., 2001). Mas na LEdoC a formação omnilateral dos estudantes é objetivo explicitado no projeto político pedagógico. Há toda uma reformulação da organização do trabalho pedagógico para contemplar seu objetivo formativo, fundado na concepção de educação como formação humana.

Se a formação é enfatizada é necessário avaliar outras necessidades educativas para além do conhecimento em si, ou seja, precisamos de práticas avaliativas diferenciadas para avaliar atitudes e valores (Ibid.).

Esta é uma tarefa para o coletivo da LEdoC.

Um passo na direção da construção de novas práticas de avaliação está nos Seminários de Avaliação da etapa realizados no último dia de cada tempo escola. Esta prática teve como desafio primeiro desconstruir a compreensão dada pela experiência escolar dos estudantes de que avaliar é um ato pelo qual uma pessoa avalia outra. Era necessário compreender que avaliação é a problematização da própria ação e o seminário seria o meio pelo qual avaliaríamos juntos nossa prática, o desenvolvimento da etapa, os obstáculos, os erros cometidos. A avaliação traria ainda os elementos para planejarmos ou, pelo menos, devido ao tempo, indicarmos as alterações necessárias para a etapa seguinte.

Outros avanços em relação à avaliação prescindirão da dedicação da equipe docente para estudar o tema em sua amplitude, atitude que exige humildade, disponibilidade para o diálogo na convicção de que “sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 2002, p. 153).

4.3 Tempo Escola e Tempo Comunidade

O Currículo

Compartilharei nossa caminhada trazendo o que considero os principais avanços e dificuldades do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, pois estou certa que uma leitura do ponto de vista das áreas, dos

desafios para sua constituição no sentido de superar a fragmentação, de restabelecer um diálogo totalizante, só poderia ser realizada pelos docentes das áreas de habilitação.

Articulação das disciplinas em blocos

Os blocos, como chamamos, são uma estratégia criada para alterar as relações de produção de conhecimento na LEdoC, pretendendo fazer articulações que permitam superar o isolamento disciplinar e promover o diálogo entre docentes de diferentes disciplinas de cada etapa.

Foi formulado pela primeira vez na segunda etapa da turma 2, em resposta às considerações feitas pelos estudantes de que conceitos se repetiam entre as disciplinas da etapa, porém de forma desarticulada.

Os resultados que alcançamos, considerados positivos tanto pelos estudantes como pelos docentes, nos fez adotar os blocos como um método. O que inicialmente se limitava a buscar entrelaçamentos entre as disciplinas de uma etapa, foi sendo, na experiência, ampliado para o diálogo entre o conhecimento científico e a realidade concreta.

A elaboração de blocos, feita a cada etapa pelo coletivo docente durante o Seminário de Preparação da Etapa, segue os seguintes passos:

- socialização das disciplinas da etapa com respectivas ementas e programas;
- definir, por afinidade de conteúdo/conceitos/temas, a formação dos blocos;
- trabalho em equipe, por blocos, para planejamento: conceitos, autores, ligação com a realidade, eixo articulador, se for o caso (ex: eixo histórico, eixo ambiental) considerando as matrizes formativas da Educação do Campo;
- apresentação do planejamento de cada bloco para o coletivo no segundo encontro de preparação da etapa;
- busca de articulação entre blocos, que pode ou não definir um eixo comum entre todos os blocos;
- definição do cronograma, que significa decidir a ordem em que as disciplinas serão trabalhadas, considerando a abordagem de cada bloco (ex:

um conceito trabalhado em Economia Política pode ser necessário para Política Educacional e neste caso deverá vir primeiro);

Passada a primeira e exitosa experiência, vem a emergência dos desafios. Com o passar das etapas a equipe compreendia que era preciso avançar no método, no diálogo entre os docentes e com os estudantes. Era possível radicalizar a articulação que vinha sendo feita, buscar novas possibilidades de entrelaçamento, tanto das disciplinas entre si como destas com a prática social.

O desafio era e é manter-se em movimento, entendendo e criticando o que já foi feito, refletindo sobre em que medida invertíamos, com o método de blocos, a lógica dominante de produção de conhecimento da universidade.

Como o paradigma dominante opera sempre para a manutenção da ordem, o bloco acabou por tornar-se atividade mecânica. Não se criavam novas articulações, repetia-se em uma turma o que havia sido planejado para a anterior. Agir em direção inversa ao paradigma dominante exige vigilância constante para não entrar no círculo vicioso de repetição do novo método, que perde assim seu potencial contra-hegemônico.

Tocamos o “alarme” e percebemos o risco. Contudo, não foi toda a equipe que se dispôs a manter-se em movimento. O grupo que continuou o desafio de recriar os blocos a cada etapa, para cada uma das turmas, pôde avançar e proporcionar novas experiências de aprendizagem para docentes e estudantes.

É possível afirmar que o diálogo entre os docentes que faz sair do isolamento na preparação das disciplinas e ir além, atuando coletivamente junto às turmas, é uma função central dos blocos. O diálogo proporcionado pela concretude que o bloco nos colocava, ou seja, pela necessidade de elaborar novas formas de abordar os conteúdos, foi o elemento primeiro da construção da coletividade docente.

A título de exemplo, com o intuito de tornar compreensivo o método dos blocos, compartilhamos uma das experiências que se deu na formulação do bloco 1 da etapa 3 da turma 3.

O bloco reuniu três disciplinas - CEBEP, Pesquisa e OEMTP⁹⁰ – e o Seminário de TC, com a proposta de articular histórias individuais com as histórias dos territórios. Os estudantes traziam do TC uma pesquisa sobre a construção da história da comunidade⁹¹ e o inventário da escola e seu entorno⁹².

O objetivo era que os estudantes fizessem uma análise crítica do território, a partir da memória e do inventário, de forma que pudessem identificar as contradições e problemas que seriam os objetos de intervenção por meio de ações norteadas pelos eixos estratégicos construídos.

O primeiro passo seria a revisão conceitual dos temas já trabalhados na etapa anterior: história, memória, identidade, atualidade, território, estratégia e tática, hegemonia e contra-hegemonia, ruptura, continuidade, infraestrutura e superestrutura.

Em seguida, os estudantes preparariam a apresentação de seus territórios, que não seria a descrição de questões e conflitos das comunidades, como acontecera nos Seminários de TC anteriores, mas o aprofundamento da análise pela mediação dos conceitos aprendidos. Para tanto formulamos as seguintes perguntas orientadoras:

- O que foi acumulado (o que foi mantido) e quais foram as rupturas em relação à infraestrutura (base natural, econômica e ecológica) e à superestrutura (relações políticas, experiência cultural) no processo histórico da comunidade?
- Qual tem sido o papel da escola na construção da experiência histórica da comunidade? E qual seu papel na ruptura com os saberes empíricos?
- O que vocês identificaram como ações contra-hegemônicas em meio às contradições instaladas? Quais são as iniciativas de resistência das gerações anteriores e as iniciativas atuais nas comunidades?

As apresentações e os debates decorrentes dariam os elementos para que cada grupo, por território, elaborasse, como última tarefa do bloco, um

⁹⁰ Sigla da disciplina denominada Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico.

⁹¹ Atividade do Projeto Memória, História e Territorialidade Camponesa no Centro-Oeste, empreendido pelo componente Pesquisa.

⁹² Atividade preparatória para a elaboração de complexos de estudo, que compõe o componente OEMTP.

texto síntese, coletivo, que trouxesse a análise do território, sistematizando as informações e reflexões sobre as comunidades. As mesmas perguntas dadas para preparar as apresentações seriam orientadoras para a elaboração do texto síntese.

Em seguida às apresentações realizamos duas mesas, com pesquisadores convidados, para trazer mais informações e colocar em debate os processos de ocupação de Goiás, de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, somando elementos para a síntese pretendida.

Era a vez de dedicar mais atenção à escola. Retomamos os inventários, debatendo a relação da escola com a comunidade, orientados pelas matrizes formadoras da Educação do Campo estudadas na etapa anterior: organização coletiva, terra, cultura, história, vivências de opressão, trabalho.

O bloco se encerra com o SEMINÁRIO TC, quando é feito o planejamento das ações de intervenção em IOC e IOE para o tempo comunidade seguinte.

Esta experiência superou outras anteriores em que a articulação se dava no limite da formulação de um eixo orientador para as disciplinas, que continuavam sendo planejadas e desenvolvidas pelos respectivos docentes. Superou ainda em relação à articulação TE-TC, eliminando a fronteira sempre existente (mesmo que indesejada) entre os dois tempos formativos, e conseqüentemente entre universidade e prática social, já que as questões dos territórios ficavam limitadas aos seminários de TC, com frágil articulação com as disciplinas.

Esta experiência, contudo, não significou uma alteração das práticas de todo o corpo docente, mas de um grupo de seis docentes que seguiram avançando progressivamente tanto no entrelaçamento de suas disciplinas, que se tornava mais fácil na medida em que um se apropriava do conteúdo do outro, como na integração dos dois espaços formativos.

Construção de complexos de estudo

Os complexos partem do ponto de vista de que é preciso questionar a função do conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem é a própria vida e acontece nos diversos espaços do viver. Coloca como questão a articulação do

domínio das bases da ciência com a prática social (trabalho), a abertura da escola para a vida por meio de ações concretas dos alunos, guiados pelos interesses e ideais da classe trabalhadora (Freitas, 2009).

Não significa abandonar as disciplinas nem tampouco os métodos particulares de cada uma delas, ao contrário, afirma as bases da ciência, porém propondo-lhes um novo sentido dado pela vinculação com a vida.

A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. (FREITAS, 2010, p.9)

É uma opção metodológica importante no contexto de formação por área de conhecimento, dado que [...] o complexo significa a consciência, pelos alunos, das ligações internas entre os fenômenos e não uma mistura de diferentes disciplinas [...] (KORNEICHIK, 1964 apud FREITAS, 2009, p. 73).

Isso não significa dizer que os complexos, por si só, garantem a ligação entre as disciplinas. Este grande desafio, posto pela nossa herança de fragmentação do saber, estará colocado permanentemente aos docentes, por longa data, até que possamos consolidar uma nova forma de conceber a relação entre os conhecimentos das diversas disciplinas, articulados à prática social.

O complexo é um espaço articulador da atualidade, da auto-organização e do trabalho, composto dos seguintes elementos:

- Bases das ciências e das artes: conteúdo escolar

Olhar crítico para o conteúdo escolar que pressupõe fazer as seguintes perguntas: O que é relevante para ser ensinado ao sujeito do campo? O que é supérfluo? O que é fundamental para que o sujeito do campo possa interpretar corretamente o mundo?

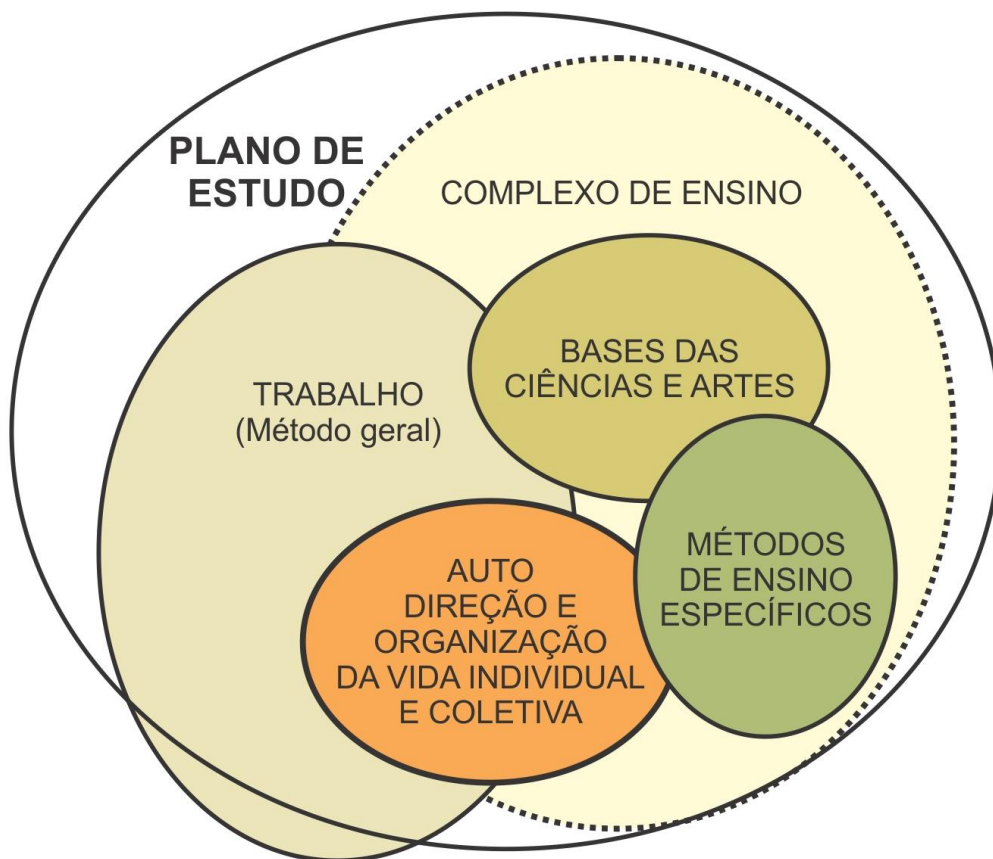
Estas perguntas permitem fazer escolhas, selecionar os conteúdos considerando a idade dos estudantes, o tempo disponível, os objetivos pedagógicos, a realidade a ser dominada/explicada. É preciso ainda ordenar os conteúdos selecionados.

- Métodos específicos de ensino, de acordo com cada ciência
- Trabalho

Trabalho como princípio educativo: a auto-organização e a vida se cruzam por meio do trabalho. Os êxitos, as evidências de aprendizagens estão no trabalho, na prática e não no cognitivo.

- Auto-direção e organização da vida individual e coletiva

O modelo abaixo, elaborado por Freitas (2010) ilustra as relações entre estes elementos.



MEIO EDUCATIVO: atualidades, contradições, rede de agências formadoras

Na LEdoC os complexos de estudo foram propostos como metodologia para a elaboração dos estágios supervisionados, realizados pelos estudantes a partir da etapa 4, em suas escolas de inserção (anos finais do Ensino Fundamental) e em escolas de Ensino Médio. Adotamos uma proposta elaborada por Luiz Carlos Freitas, que orientou a equipe docente e atuou junto aos estudantes em sua primeira elaboração.

O processo de construção dos complexos se dá em três fases: levantamento, análise e síntese.

Fase 1 – Levantamento

1.1 – Sobre a escola

- Escola
- Série ou ano escolhido para realização do estágio
- Breve descrição das características dos alunos

1.2 – Definição da concepção de educação e matriz formativa que orienta a prática pedagógica.

1.3 – Sobre a comunidade

- Inventário das formas de trabalho socialmente úteis (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo ou socialmente útil)
- Inventário das formas de organização e gestão existentes na escola e fora da escola
- Inventário do meio educativo em geral (fontes educativas naturais, históricas, sociais e culturais, incluindo outras agências educativas)
- Inventário das lutas sociais

1.4 – Sobre os conteúdos escolares

- Conteúdos trabalhados/ensinados na escola na série escolhida e área de conhecimento

Fase 2 – Análise

Definidos os conteúdos (aspectos teóricos) a serem trabalhados no estágio e tendo em mãos o inventário, é feita a análise pelo cruzamento dos aspectos teóricos e dos objetivos formativos com as formas de trabalho, as formas de organização e de luta e com as fontes educativas, em cinco passos:

1. Considerando o inventário, verificar se há **formas de trabalho** que podem ser usadas como base para a aprendizagem dos aspectos teóricos relativos aos conhecimentos/conteúdos escolares, considerando a idade dos alunos. Pode acontecer de não ser possível ligar um determinado conteúdo a uma forma específica de trabalho disponível. Em seguida Indicar para cada objetivo formativo (valores e atitudes), a ligação com as formas de trabalho, quando possível.

Atividade – Cruzamento do inventário de formas de trabalho com os aspectos teóricos

Aspectos teóricos das ciências da natureza	Formas de trabalho e seus aspectos (ligações com os aspectos teóricos).	Aspectos teóricos das ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição do trabalho que vai ser ligado ao aspecto teórico	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

Atividade – Cruzamento do inventário de formas de trabalho com os objetivos formativos

Objetivos formativos previstos nas ciências da natureza	Formas de trabalho e seus aspectos (ligações com os objetivos formativos).	Objetivos formativos previstos nas ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição do trabalho que vai ser ligado ao objetivo formativo	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

2. Considerando o inventário, verificar como os aspectos teóricos podem se beneficiar da ligação com as **formas de organização e lutas sociais** existentes dentro e fora da escola, considerando a idade dos alunos. Em seguida, verificar que relações podem ser estabelecidas para exercitar os objetivos formativos (valores e atitudes, auto-organização, construção do coletivo, sujeito produtor da história, etc.).

Atividade – Cruzamento do inventário de formas de organização e lutas sociais com os aspectos teóricos

Aspectos teóricos das ciências da natureza	Formas de organização e lutas sociais (ligações com os aspectos teóricos).	Aspectos teóricos das ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição das formas de organização e lutas sociais que vão ser ligadas ao aspecto teórico	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

Atividade – Cruzamento do inventário de formas de organização e lutas sociais com os objetivos formativos

Objetivos formativos previstos nas ciências da natureza	Formas de organização e lutas sociais (ligações com os objetivos formativos).	Objetivos formativos previstos nas ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição das formas de organização e lutas existentes que vão ser ligadas ao objetivo formativo	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

3. Considerando o inventário, indicar sua relação das fontes educativas do meio (culturais, sociais, naturais, incluindo outras agências educativas) com os aspectos teóricos.

Atividade – Cruzamento do inventário de fontes educativas (culturais, naturais, sociais incluindo outras agências educativas da comunidade) e os aspectos teóricos.

Aspectos teóricos das ciências da natureza	Fontes educativas ligações com os aspectos teóricos).	Aspectos teóricos das ciências da sociedade
Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática	Descrição das fontes educativas que vão ser ligadas ao aspecto teórico	Utilizada para os que vão trabalhar com os conteúdos de Linguagens

Fase 3 – Síntese

Síntese das conexões dos inventários com os aspectos teóricos e objetivos formativos que permite a identificação do complexo de estudo.

Aspectos teóricos das ciências da natureza ou Aspectos teóricos das ciências da sociedade (segundo o tema do grupo)	Para cada aspecto teórico listado na primeira coluna, juntar aqui todas as ligações com os inventários feitas nos quadros anteriores.	Fazer uma breve descrição de como pretender desenvolver o processo de ensino (pode ser uma única descrição para todos os aspectos teóricos ou pode ser uma descrição para cada aspecto teórico).
Objetivos formativos das ciências da natureza ou das ciências da sociedade (segundo o tema do grupo)	Para cada objetivo formativo listado na primeira coluna, juntar aqui todas as ligações com os inventários indicadas pelos quadros anteriores.	Fazer uma breve descrição de como pretender desenvolver o processo de ensino (pode ser uma única descrição para todos os aspectos teóricos ou pode ser uma descrição para cada aspecto teórico).

Foi com este formato que os estudantes da turma 2 elaboraram seu primeiro planejamento de estágio. As dificuldades foram muitas, como esperado, visto a novidade da proposta. Mas a principal delas esteve na orientação dos docentes aos estudantes. O trabalho orientado por Freitas foi coordenado por duas docentes da área de Teoria e Prática Pedagógica, e teve como primeira atividade um momento formativo de nosso orientador com o coletivo docente. Contudo, nem todos participaram, principalmente os docentes da área de habilitação CIEMA, que não tomavam como sua a tarefa de construção dos complexos com os estudantes. A consequência foi que no momento em que os estudantes trabalhavam em grupo na realização das tarefas, receberam orientações conflitantes dos docentes.

A proposta de elaboração de um complexo de estudo, como visto acima, não segue a conhecida lógica de planejamento de aula, em que se define o conteúdo, o objetivo instrucional (referente ao conteúdo), em seguida como será desenvolvido, a avaliação e os recursos necessários. Na elaboração do complexo a descrição de como será desenvolvido o processo de ensino é o último momento, de síntese, quando o professor já analisou todas as possibilidades de vinculação dos conteúdos com a realidade da escola e seu entorno. Desconhecendo o método, alguns docentes orientavam os estudantes a elaborar o “como” dar uma aula sobre determinado conteúdo, eliminando a fase anterior de análise e desconsiderando o inventário.

Após o primeiro estágio da turma 2 (as demais ainda não haviam chegado ao estágio), realizamos, ainda com a orientação de Freitas, seminários de estágio para compartilhamento das experiências, dificuldades, avanços e aprendizados.

Os estudantes conseguiram se apropriar da proposta de vincular conteúdos e realidade. A dificuldade esteve em fazer a seleção dos conteúdos, na insegurança dos estudantes com os conteúdos das áreas, na falta de domínio destes.

Mas a questão central foi o encontro com a escola, esta estrutura que tanto discutimos e criticamos. A escola não conhece os complexos, não trabalha coletivamente, não vincula conteúdos com realidade, está centrada no livro didático, no conteúdo em si mesmo. Alguns dos estudantes se arriscaram,

descobriram brechas para agir; outros se submeteram à força da estrutura da escola capitalista. Vivenciaram um confronto de lógicas.

Um limite está em que planejamos aqui e depois fomos para a escola. Pulamos algumas etapas. O complexo tem que ser apropriado ao nível da escola e isso não foi possível fazer.

O principal aprendizado, segundo os estudantes, foi identificar a necessidade de trabalhar coletivamente. Individualmente serão sufocados pela estrutura da escola. A luta contra a forma escolar não pode ser solitária, é uma construção, tem que ser coletiva.

Quanto aos docentes, entendem a proposta como mudança nas relações pedagógicas, nas formas de trabalhar com os alunos, na forma de construir conhecimento. Neste sentido, o desafio é buscar novas articulações de forma que o inventário não seja só para o estágio, mas uma atividade mais ampla de conhecimento da realidade.

Contudo, a não apropriação da proposta de complexos pelos docentes das áreas específicas levou a que, atualmente, orientem os estudantes segundo o tradicional planejamento de aulas, colocando o foco em como ensinar o conteúdo. Cabe aos estudantes buscar as conexões com a vida, que aprenderam a fazer e que reconheceram como práxis contra-hegemônica.

Letramento

O currículo da LEdoC foi formulado levando em consideração que, dada a precariedade da educação escolar nas áreas rurais, era provável que os estudantes trouxessem dificuldades em seus processos de letramento. Para oferecer aos estudantes ferramentas para que dominassem os processos de leitura, interpretação e escrita necessários tanto ao estudo quanto a elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão do Curso), o currículo foi elaborado incluindo no Núcleo de Estudos Básicos (NEB) uma área denominada “Leitura, interpretação e Produção de Textos” com carga horária total de 30 horas, em duas disciplinas a serem desenvolvidas em forma de oficina, uma de leitura e interpretação e outra de produção de textos, com 15h cada, ofertadas nas segunda e terceira etapas do curso.

Contudo, já na primeira etapa da turma 2, vimos que as dificuldades eram maiores do que havíamos previsto, que a precariedade da educação básica na região Centro-Oeste não cumpriu o letramento, fato considerado por Sousa (2011) como forma de opressão, segundo a concepção freiriana. Seria preciso que nos dedicássemos a aumentar o nível de letramento, ampliando tanto a oferta prevista no currículo, como sua carga horária, se possível.

Não era possível negligenciar as dificuldades de leitura e escrita que os estudantes traziam por pelo menos três motivos: estávamos formando educadores que precisam ler e escrever com proficiência, mesmo que tivéssemos como objetivo apenas formar educadores para uma escola que desse conta de socializar conhecimentos; a luta contra as formas de opressão exigia que superássemos essa forma tão primária de opressão, esta que não permite que os trabalhadores do campo tenham o letramento, ferramenta elementar para apreensão da realidade; a precariedade do letramento não permitia que os estudantes lessem e compreendessem os textos acadêmicos.

O trabalho de letramento empreendido, inicialmente por docentes-voluntários e de forma sistemática a partir de 2010 pela docente de Linguística, com todas as turmas e incluindo todos os estudantes, fossem da habilitação em Linguagens ou de Ciências da Natureza e Matemática, identificou as seguintes dificuldades:

- ressignificar de forma clara e objetiva o que leem e compreendem de gêneros discursivos acadêmicos;
- encadeamento de ideias que dá coerência e sentido ao texto;
- compreensão, interpretação e ligação da leitura de um texto com a realidade local e universal;
- falta de coesão e de coerência textuais;
- ideias truncadas;
- pontuação indevida;
- a escrita traz marcas da oralidade presentes tanto na ortografia como na construção morfossintática; entre outros.

Contudo, não se trata apenas de desenvolver as habilidades de ler e escrever que deveria ter se dado na escola, ou seja, promover o alfabetismo de

nossos estudantes. A concepção de letramento, que é foco do trabalho pedagógico empreendido, nos coloca em outra perspectiva.

Alfabetismo pode ser definido como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, apud ROJO, 2009, p. 44) o que não se encerra em conhecer o alfabeto, codificar e decodificar letras. Rojo (2009, p. 44) esclarece que é preciso compreender o que se lê, relacionando o texto com o conhecimento de mundo, com outros textos, inferindo, fazendo comparações e generalizações, criticando e dialogando com o texto, situando-o em seu contexto. Para escrever não basta dominar as normas do português padrão, mas é preciso estabelecer relações, articular o texto, ter coerência e coesão nas ideias.

Alfabetismo é um conceito complexo e sócio-historicamente determinado, é particular a cada indivíduo e pode ser medido e definido por níveis⁹³ (Ibid.). São as práticas de letramento que exercemos em diversos contextos em nossa vida cotidiana que vão constituindo nossos níveis de alfabetismo. As práticas escolares são apenas uma dentre outras.

Alfabetismo e letramento, que para alguns autores são sinônimos, guardam uma diferença fundamental segundo Rojo (2009): o primeiro tem um foco individual e uma perspectiva psicológica, dizendo respeito às capacidades e competências escolares de leitura e escrita; já o letramento diz respeito aos usos e práticas sociais da linguagem em contextos sociais diversos, em uma perspectiva sociológica.

Letramento é leitura e escrita, compreendido como tecnologia e como meio de se apropriar do mundo, de apreender a realidade. Apesar de não ser um fato novo, o letramento é um fenômeno que se tornou importante dado a relevância da escrita em muitas sociedades e é um termo que chega à Educação e à Linguística na década de 1980, com diferentes dimensões. Sousa (2006) adota o conceito de Kleiman (1999) para quem letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 32). É, portanto, uma prática social situada, em nosso caso, no contexto acadêmico da universidade.

⁹³ Analfabeto, Alfabetizado nível rudimentar, Alfabetizado nível básico, Alfabetizado nível pleno.

O conceito de letramento encontra variações. Street (1993 apud ROJO, 2009) identifica dois enfoques: o enfoque *autônomo*, em que o letramento é tomado independente do contexto social, enfatizando sua natureza intrínseca, compreendendo que o contato com a leitura e escrita no contexto escolar levaria ao desenvolvimento gradual das habilidades de ler e escrever e a estágios universais de desenvolvimento (níveis); e o enfoque *ideológico*, que entende as práticas de letramento como indissolúvelmente associadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, variando histórica e culturalmente.

Já para Soares (1998 apud ROJO, 2009), há uma *versão fraca* de letramento, que considera neoliberal e ligada ao enfoque *autônomo* dado por Street, na qual letramento é um mecanismo de adaptação do povo às exigências sociais de uso da leitura e escrita para atender às necessidades da sociedade. E há a *versão forte*, próxima do enfoque ideológico de Street e da concepção freiriana de alfabetização, para a qual o papel social do letramento não seria a adaptação, mas “o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local” (Ibid., p. 100). A *visão forte* seria, portanto, crítica e contra-hegemônica.

Sousa (2006) nos faz entender que as práticas de letramento são moldadas pelas normas sociais que prescrevem quem produz e quem tem acesso aos textos e que, portanto devem ser entendidas nas relações entre pessoas, grupos e comunidades; que a sociedade capitalista seleciona temas socialmente situados e conhecimentos distribuídos como forma de controle hegemônico dos trabalhadores; que as práticas de letramento são ligadas à cultura e envolvem atitudes, sentimentos, experiências individuais, vozes e discursos dos diferentes contextos, crenças, identidades, interação.

Segundo Sousa (2011) há um interstício entre o que os estudantes sabem da língua escrita e o que é exigido pela universidade, ou seja, há um descompasso entre o letramento pessoal e institucional, visto que a oralidade é muito mais utilizada pelas pessoas e especificamente pelos sujeitos do campo “que lidam com gêneros de tradição oral: causos, rezas, gêneros da tradição popular e outros gêneros particulares” (p. 279).

Considerando a ideia de que os eventos de comunicação se localizam em uma linha imaginária, chamada contínuo, que vai da oralidade à escrita, Sousa (2011) esclarece que nossos estudantes saem de um contínuo de oralidade para um contínuo de letramento monitorado. Esse contínuo não é fixo, mas é fluído, não há fronteiras bem marcadas e há sobreposições. O fato é que os sujeitos do campo circulam mais no contínuo da oralidade e mesmo com acesso a textos escritos predomina a oralidade na comunicação. Os estudantes “tem um domínio muito eloqüente da oralidade, com discursos que revelam conhecimentos profundos de certos temas [...]” (p. 279) e na escrita as marcas da oralidade estão presentes, tanto na ortografia quanto na construção morfossintática.

Este fato não poderia ser ignorado no processo formativo contra-hegemônico a que a LEdoC se propõe. A compreensão do que significa o letramento e a formulação de estratégias para aumentar o nível de letramento são, sem dúvida, mais uma de nossas tarefas.

[...] às vezes, negligenciamos as dificuldades de leitura e escrita dos educandos e das educandas, pedindo-lhes que leiam um texto enorme e complexo, em pouco tempo, e faça uma síntese em meia hora, para cumprir uma atividade pedagógica. [Por outro lado], em muitos momentos, acentuamos muito mais o trabalho com a oralidade, sem observar a escrita, pelo menos da compreensão do texto que solicitamos para leitura por meio da produção de um outro texto que possa ter uma finalidade mais real (Ibid., p. 278).

Neste sentido, o letramento não é uma tarefa da área de linguística, mas de cada um dos docentes do curso, o que significa dizer que é um processo formativo também para estes.

CEBEP

Como já mencionado, as questões trazidas pelos estudantes do Tempo Comunidade demandavam a necessidade de uma análise estrutural, uma compreensão de que não significavam apenas problemas que se apresentavam localmente, mas que se constituíam em contradições da sociedade brasileira.

A estratégia inicial era que o seminário de TC, realizado no primeiro dia do Tempo Escola seria o momento em que os estudantes apresentariam as informações, reflexões e dilemas da comunidade para que fossem o eixo de abordagem das diversas disciplinas da etapa, de forma que o estudo teórico se vinculasse à vida contribuindo para a compreensão da realidade e oferecendo ferramentas para intervenção.

Contudo, se por um lado esta estratégia logo se mostrou insuficiente, dado que tal vínculo não acontecia de forma sistemática em grande parte das disciplinas, por outro o TC, ao colocar os estudantes diante de realidades diferentes, de problemas emergenciais, e, ainda, da naturalização de muitos deles, demonstrava, segundo Villas Bôas (2011), uma força potencial para dinamização do curso, exigindo a reorganização dos conteúdos do curso de modo a preparar os estudantes para uma intervenção teórica e prática em seus territórios, assumindo o protagonismo, princípio formativo da LEdoC.

Assim, de modo a preparar os educandos para lidar com as questões emergentes em suas comunidades, compreendendo “que a aparente imediaticidade de determinados problemas tem lastro histórico secular” foi criada a disciplina Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular – CEBEP com foco em três aspectos articulados: no conhecimento histórico, na apropriação teórica e no aprendizado de metodologias específicas para a intervenção (Ibid., p. 318).

A perspectiva contra-hegemônica que se dá em CEBEP inicia-se pela abordagem articulada de três categorias de desigualdades: de classe social, de gênero e de raça/etnia.

As turmas 2, 3 e 4 da LEdoC, são formadas por estudantes oriundos dos estados do Centro-Oeste, assentados da reforma agrária, acampados, quilombolas, trabalhadores rurais de comunidades rurais, entre eles alguns já professores de escolas rurais⁹⁴.

Estudantes de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, brancos, colonos ou filho de camponeses expulsos do sul do País; quilombolas do nordeste goiano com sua longa história de resistência e de luta pela titulação das terras; negros

⁹⁴ Em sua maioria atuam como contratos temporários, explicitando a precária condição profissional e política da categoria que, nestas condições, ficam à mercê da política local, sem garantia de direitos (de greve, piso salarial, plano de carreira, afastamento para estudo, etc.) e nenhuma autonomia de luta enquanto categoria profissional.

e mulatos das diversas comunidades tradicionais, acampamentos e assentamentos, “muitas pessoas miscigenadas que poderiam ser chamadas de morenas, de misturadas, de coloridas, em um tom conciliatório, carregam também as marcas de intenso fluxo migratório em busca da sobrevivência, caracterizada pela ausência de trabalho e amparo do Estado” (Ibid., p. 309).

Para Villas Bôas (2011) esta diversidade compõe uma identidade de classe em situação de exploração, o que demanda do Curso a formulação de estratégias para garantir a compreensão política das desigualdades em sua dimensão histórica e cultural, a compreensão de que latifúndio e racismo são desdobramentos do mesmo problema, que o racismo é marca estruturante da desigualdade social em nossa sociedade e, ainda, como o sistema patriarcal se constitui em eixo organizador das relações de trabalho no campo e das relações de gênero.

A abordagem foi iniciada nas duas disciplinas introdutórias da área de Linguagens, ofertadas a todos os estudantes, pelo viés da mediação estética, com a análise de obras literárias, musicais, teatrais e cinematográficas.

Com a decisão de criar o CEBEP, coube a Villas Bôas

[...] a organização do componente para viabilizar a análise das relações de poder e das formas de discriminação contemporâneas, em perspectiva histórica e cultural; o estudo dos conceitos de classe, etnia, raça e gênero; e a análise dos entrelaçamentos das formas de discriminação contemporâneas, com o intuito de caracterizar a dimensão de totalidade da relação de exploração e opressão na experiência brasileira, como parte da dinâmica global do sistema mundial (Ibid., p. 318).

CEBEP atuou ainda na perspectiva, complementar à primeira, de compreensão do território como objeto de análise e intervenção em longo prazo, para além das turmas, o que demandava articular os estudantes, das diversas turmas, em torno das questões dos territórios, no sentido de construir um olhar não determinado pelo tempo de TC, mas pela relação entre a LEdoC e o território.

Neste sentido, definiu com os estudantes os “Eixos Estratégicos”. Os eixos pretendem ligar as turmas e atuam de forma que o TC deixe de ser uma determinação do TE, ou seja, que não haja uma sobreposição do TE sobre o TC. A definição dos eixos se deu a partir da identificação dos conflitos, sua

compreensão por meio de estudo de textos, atividades de teatro, etc., tendo como base duas categorias:

- estratégia, que pressupõe a definição de metas em tempo histórico longo de forma que a LEdoC colabore para desencadear processos contra-hegemônicos nas comunidades e nas escolas em direção a mudanças estruturais na sociedade. As estratégias garantem a continuidade das ações nos territórios e o acúmulo de experiência.

- tática que, sem significar engessamento mas ações em processo, pressupõe a definição de metas em curto prazo, entre uma etapa e outra de TC; em médio prazo, entre 2 a 4 etapas; em longo prazo , entre 5 a 7 etapas.

Enquanto as táticas dizem respeito a ações realizadas no tempo de duração do curso, a estratégia diz respeito aos objetivos de transformação da sociedade do qual a Educação do Campo participa.

Os eixos estratégicos definidos pelo coletivo de estudantes são os seguintes⁹⁵:

- Educação popular
- Transformação social
- Igualdade de classe, gênero e etnia
- Poder popular (processo de democratização das relações nas comunidades e participação dessas nas comunidades; garantir a participação das comunidades nas escolas)
- Soberania alimentar e reforma agrária popular (dimensão da produção: quem produz, como se produz, etc.)
- Juventude camponesa e sua identidade

Os eixos orientam o planejamento da intervenção na comunidade (IOC), como ferramenta para garantir a continuidade das ações ao longo do tempo e entre as turmas, sem significar uma proposta fixa, mas refletida, melhorada e alterada continuamente, em resposta às demandas da realidade.

⁹⁵ Referentes a julho de 2011, já que são revistos e complementados por cada turma.

Um passo à frente na articulação TE-TC

Considerando que uma verdadeira alternância se efetiva na estreita articulação entre os meios envolvidos na formação, ou seja, TC e TE, em uma perspectiva de mão dupla, em que seus conteúdos são relacionados, se complementando e enriquecendo reciprocamente (SILVA, 2008), na compreensão de uma parte da equipe docente as práticas criadas na LEdoC ainda não representam uma verdadeira integração entre os dois tempos formativos.

Apesar da intenção manifestada de articular TC e TE, se repetia a prática adotada desde o início da LEdoC: o planejamento do TC era feito separado do TE. Dois tempos/espacos, dois planejamentos. Não se compreendia que cada tempo/espaço tinha sua própria lógica, mas que precisavam estar articulados, o que não significava transformar o TC em uma TE à distância, mas em integrar os dois tempos, compreendê-los em sua complementaridade.

Portanto, ainda estava presente o desafio de ter os dois tempos formativos em uma ligação permante e dinâmica, que se dá em um movimento contínuo de ir e vir, em que os elementos de uma estão integrados na outra e vice-versa.

O amadurecimento dado pela experiência e pelas reflexões feitas nos anos anteriores nos permitiu, em 2011, elaborar uma nova proposta que seria colocada em prática na turma 4 que se iniciava. Consideramos que entre tantas “invenções” esta significou a maior aproximação ao desafio e por isso será aqui relatada.

Primeiro foi preciso que a turma 4 fosse coordenada⁹⁶ por uma dupla docente que estivesse à frente da proposta, concebendo a alternância como princípio pedagógico que visa desenvolver uma formação que articula universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – a universidade e a vida – colocando em relação lógicas diferentes sendo, portanto, mais do que a sucessão de repetidas seqüências de tempos dedicados a atividades diferentes. A compreensão é que o processo formativo

⁹⁶ Em 2010 cada uma das turmas passa a ser coordenada por uma dupla de docentes, procurando-se garantir, na medida do possível, o equilíbrio de gênero.

acontece em tempos, lugares, ritmos diferentes, mas numa permanente integração e articulação. Nesse sentido o Tempo Comunidade e o Tempo Escola são distintos e diferentes, mas não antagônicos, e nem há primazia de um sobre o outro.

A proposta alterou o formato do Seminário de TC que era realizado no primeiro e último dia de tempo escola, conforme já relatado. Na nova proposta o Seminário de TC seria realizado semanalmente, com a seguinte dinâmica:

1ª semana de TE

- o primeiro momento seria de apresentação a partir das histórias de vida elaboradas pelos estudantes, com o objetivo de situá-los como trabalhadores e trabalhadoras do campo: de comunidades camponesas, de assentamentos da reforma agrária, quilombolas. Na sequência, os estudantes teriam uma aula dialogada sobre a alternância, de modo que pudessem compreender a proposta e, principalmente, que é uma construção coletiva, tarefa de todos os sujeitos da LEdoC e que pressupõe o protagonismo dos estudantes. O objetivo era sanar o que identificamos como falha nas turmas anteriores, qual seja, não dar aos estudantes chaves para compreensão da experiência vivida.

- o segundo momento do seminário se daria no quinto dia da etapa, ainda na primeira semana, depois de terem passado pelas atividades da disciplina “Sujeitos do Campo” que abordaria a concepção histórica do campesinato no Brasil, relacionando com as histórias individuais já socializadas. Neste segundo momento, reunidos por região (conforme grupos de acompanhamento) a tarefa seria sistematizar os trabalhos realizados no primeiro Tempo Comunidade, ou seja, os inventários⁹⁷ das comunidades e das escolas que os estudantes realizaram. A socialização da produção dos grupos se daria a partir de três questões: Quais são as questões centrais? Quais são as questões específicas O que temos de comum e o que temos de específico entre as comunidades?

⁹⁷ Os inventários, que na turma 2 só foram realizados na quarta etapa para a elaboração dos complexos foram nas turmas seguintes adiantados de forma que as atividades de pesquisa para elaboração do diagnóstico da comunidade e da escola já fossem constituindo o inventário.

2ª semana de TE

- no terceiro momento os estudantes se reuniriam em grupos mistos (não mais por região, mas com estudantes de todas as regiões) para aprofundar as reflexões, debatendo as seguintes questões: O que temos de comum nas escolas do Centro-Oeste? O que temos de específico nas escolas do Centro-Oeste? Que Lutas, Organizações e Movimentos do Campo existem no Centro-Oeste? O que temos de específico na luta pela terra, meio ambiente, cultura e educação? Em seguida a socialização dos trabalhos em grupo, registrando também por escrito as conclusões.

3ª semana de TE

- no quarto momento o objetivo seria buscar a articulação entre os conteúdos das disciplinas organizadas no Bloco 2 – CEBEP, Economia Política, Pesquisa e Política Educacional – retomando e analisando os conflitos nos diferentes territórios identificados pelos colegas das Turmas 2 e 3, além de conhecer as ações empreendidas por estes nos territórios.

4ª semana de TE

- já apropriados dos conteúdos organizados no chamado Bloco I - Teoria e Prática Pedagógica, Sujeitos do Campo e Escola e Educação do Campo – e, portanto, com mais elementos para reflexão, a proposta seria trabalhar em grupos (por território) a partir da seguinte pergunta: Quais são as articulações, contradições, desafios e perspectivas da relação TE e TC? A questão deveria ser respondida já tendo em vista o planejamento das atividades de IOE e IOC para o TC seguinte.

5ª semana de TE

- neste sexto momento os estudantes construiriam o plano de trabalho para o TC, respondendo a duas questões: Quais ações podemos realizar na nossa comunidade? Quais ações podemos realizar na nossa escola de inserção?
- para finalizar, a socialização dos planejamentos dos grupos para a turma.

Nesta proposta CEBEP é tomado como eixo articulador, que “costura” toda a etapa, desenvolvendo o seguinte programa:

- 1) Compreensão em perspectiva histórica da dimensão estrutural dos conflitos identificados nas comunidades e escolas durante a primeira etapa de Tempo Comunidade.
- 2) Compreensão do processo de formação da sociedade brasileira a luz de pilares fundamentais da estruturação da lógica de dominação (escravidão e latifúndio, lógica do favor, patrimonialismo, clientelismo, racismo e liberalismo, etc.).
- 3) Apreensão dos conceitos “hegemonia, contra-hegemonia e ideologia”.
- 4) Compreensão dos conceitos de estratégia e tática, participação na elaboração dos eixos estratégicos da Licenciatura em Educação do Campo, e planejamento para próximo Tempo Comunidade, visando atuação na perspectiva da educação popular.
- 5) Conhecimento e domínio de métodos de intervenção voltados para mediação de conflitos.

A proposta cria o Seminário de TC desenvolvido ao longo da etapa, ampliando assim a prática anterior de realização do Seminário de TC apenas no primeiro e último dias da etapa.

Os Seminários de TC não tinham como objetivo que os estudantes trouxessem uma mera descrição da realidade. A intencionalidade sempre foi de problematização da realidade, que só se daria se penetrássemos em sua compreensão, coletivamente, dialogicamente. O processo que inauguramos pretendia dar condições para que fôssemos superando o que Paulo Freire chama de visão focalista da realidade para ganhar a compreensão de totalidade. Para tanto esperávamos que as disciplinas da etapa contribuíssem para que os estudantes fossem “superando o conhecimento ao nível preponderantemente ‘sensível’ das coisas e dos fatos pela ‘razão de ser’ dos mesmos” (FREIRE, 2001, p. 33). Assim, na nova proposta, o Seminário de TC foi desenvolvido em encontros semanais para permitir relacionar os conteúdos disciplinares à problematização da realidade dos territórios.

O limite da proposta esteve no fato que não contávamos com os respectivos docentes das disciplinas da etapa para participar do Seminário, já que esta compreensão do processo estava, ainda, restrita a um pequeno grupo docente.

A proposta inova ainda ao radicalizar a prática coletiva de planejamento e mediação docente nos Seminários de TC, assumido por um grupo de cinco docentes atuando sempre conjuntamente.

Esta proposta articula-se às disciplinas que, nesta primeira etapa, estiveram organizadas em dois blocos desenvolvidos segundo um eixo histórico.

A proposta contribuiu para que os estudantes, já na primeira etapa de curso, assumissem a postura de pesquisador preocupado em observar, registrar e sistematizar as informações sobre os conflitos estruturais emergentes que se apresentam em seus territórios como impasses ao desenvolvimento do projeto estratégico da Educação do Campo. Em outras palavras, avançaram de uma perspectiva descritiva para outra compreensiva dos territórios, o que nas turmas anteriores demandou várias etapas para ser construída.

4.4 Instrumentos

No percurso da caminhada, o movimento de construção da alternância da LEdoC colocou o desafio de elaboração de seus próprios instrumentos que sistematizamos no quadro abaixo:

Instrumento	TE/TC	Função
Orientações para o TC	TC	Documento entregue ao final do TE definindo as atividades de estudo e de IOE e IOC para cada TC
Relatório de TC	TC	Elaborado pelo estudante, individualmente, sistematizando suas ações de IOE e IOC durante o cada Tempo Comunidade.
História de Vida e Memória	TC	Elaborado pelo estudante, individualmente, no primeiro dia da primeira etapa, com o objetivo fazer uma volta ao passado de forma que sejam resgatados pessoas, processos e situações da experiência vivida como sujeito do campo e como sujeito-aprendiz.

Instrumento	TE/TC	Função
Visitas às comunidades	TC	Presença dos docentes nas comunidades para acompanhamento das atividades e orientação aos estudantes.
Seminário de TC-TE	TE	Socializar conhecimentos sobre os territórios e sobre as ações de IOE e IOC. Realizado no primeiro e últimos dias da etapa.
Seminários de TC	TE	Reflexão sobre os conflitos nos territórios. Realizado no decorrer da TE, semanalmente.
Diagnóstico da comunidade e da escola	TC	Sistematizar e informações e aprofundar a compreensão sobre os territórios e escolas de inserção
Diário de Campo	TC	Registro do processo de pesquisa e de ação na comunidade e na escola de inserção
Texto coletivo	TC	Relato e análise das atividades de inserção social articulado aos estudos realizados.
Seminário de preparação do TC	TE	Definição pelos estudantes das táticas de intervenção para IOC e IOC específicas de cada território. Socialização da proposta de TC da coordenação.
Seminários de área	TC	Desenvolvimento de atividades das áreas de formação (Linguagens e Ciências) nas comunidades.
Seminário de avaliação da etapa	TE	Avaliação coletiva da etapa finalizada e planejamento da próxima etapa.

5 RUPTURAS E RESISTÊNCIAS

*Era preciso abrir uma picada na floresta virgem, trabalhar por sua conta e risco,
observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles*
krupskaya

*... é próprio dos pioneiros enganar-se.
O mais importante é não temer os erros e atuar com audácia.*
Makarenko.

É no contexto de crise de hegemonia da universidade pública, quando o paradigma científico dominante apresenta brechas e fissuras, que a LEdoC, representando a ocupação do território universitário pela classe trabalhadora do campo, pretende atuar com uma práxis contra-hegemônica para forjar um educador que, consciente da situação de opressão a que a sociedade capitalista o submete, seja capaz de lutar pela libertação e emancipação dos povos do campo, na e pela superação da contradição opressor-oprimido, enquanto cria uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos.

Para empreender a tarefa que não é de formar professores ensinantes que se definem por recortes da docência (professor de matemática, de biologia, etc.), mas formadores que compreendem o direito à educação como direito ao conhecimento, ao saber, à cultura, à memória, à identidade e ao desenvolvimento pleno como humanos (ARROYO, 2000), a LEdoC busca novas referências.

A pergunta é: na experiência de organização do trabalho pedagógico da LEdoC, relatada neste trabalho, encontramos práticas pedagógicas contra-hegemônicas?

Para responder à pergunta é preciso retornar às categorias teóricas que visitamos no capítulo 1, interpretando como resistências as práticas que se mantêm no paradigma dominante, fundadas nas matrizes da escola capitalista, inscritas na pedagogia tradicional e no bancarismo; e como rupturas as práticas

contra-hegemônicas que, orientadas pela concepção de educação como formação humana e pelos princípios e matrizes da Educação do Campo, tencionam o paradigma dominante, criam fissuras, contribuindo para a transição paradigmática.

Rupturas e resistências são elementos contraditórios que coexistem na LEdoC, compreendida como um encadeamento de relações, de modificações, como um movimento contínuo dado pelas contradições internas e estruturais.

Compreendendo que todo movimento é causado por elementos contraditórios coexistindo em uma totalidade e que a mudança qualitativa se dá pelo acúmulo de elementos quantitativos que em um dado momento produzem o qualitativamente novo (GADOTTI, 1965), nossa tarefa de identificação de rupturas e resistências tem o sentido de, considerando a LEdoC em seu devir, apontar elementos para que possamos criar as condições favoráveis ao advento do novo.

A transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição, uma repetição do velho. [...] A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. (Ibid., p 26)

A análise está organizada em torno de quatro elementos: a práxis docente; o currículo, a alternância e a organicidade. Ao final faremos ainda algumas rápidas considerações sobre as condições institucionais que interferiram no processo pedagógico do Curso.

5.1 Na práxis docente

Para Paulo Freire, teoria e prática são indissociáveis, não se opõem. Se não aceitamos a separação entre teoria e prática, podemos concluir que toda prática educativa pressupõe uma teoria educativa e aqui está a questão central para forjarmos uma pedagogia do campo: “a teoria que deve informar a prática geral das classes dominantes, de que a educativa é uma dimensão, não pode ser a mesma que deve dar suporte às reivindicações das classes dominadas” (2001, p. 20). No mesmo sentido Pistrak (2000) afirmou que não pode haver

uma prática pedagógica revolucionária sem uma teoria pedagógica revolucionária.

A óbvia afirmação de que toda prática educativa envolve uma postura teórica do educador, uma concepção de seres humanos e de mundo do educador, nos leva à segunda questão. A ação do educador implica métodos, objetivos e opções de valor. Daí a necessidade de que o educador clarifique sua opção política através de sua prática, que também é política, determinando assim seu papel e seus métodos de ação.

Se a opção do educador é reacionária, suas ações, seus métodos, estarão orientados para frear as transformações, afirmar a normalização da ordem estabelecida e, aparentando sua adesão à mudança, ficar nas meias mudanças, que são uma forma de não mudar. Mas, se opta pela transformação da sociedade, acreditando que “a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fardo, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela” (FREIRE, 2001, p. 46) assumirá um determinado papel e utilizará métodos de ação que atuem na mudança de percepção da realidade.

Uma práxis contra-hegemônica, no sentido em que objetiva alterar a ordem estabelecida, pressupõe, como vimos em Freitas (1995), alterar a organização do trabalho pedagógico. Vimos também que buscamos em referenciais teóricos e na experiência do ITERRA elementos para formular uma nova OTP⁹⁸ para a LEdoC e que, portanto, a proposta não é fortuita, mas tem uma intencionalidade político-pedagógica clara.

A pergunta é: por que vimos no decorrer de nossa caminhada tanta resistência à OTP proposta? Podemos arriscar algumas respostas.

A princípio é preciso esclarecer que as resistências se explicitam a partir de 2010 quando se constitui o quadro efetivo de docentes, por meio de concurso público. Antes disso todos eram voluntários e se colocavam como tal na medida em que concordavam com a proposta ou, ainda, porque a atuação era pontual, muitos apenas “davam aulas” sem envolvimento com a proposta

⁹⁸ Organização do Trabalho Pedagógico

pedagógica. É, portanto, com a composição do quadro efetivo que passa a ser questionada a organização do trabalho pedagógico da LEdoC.

Voltando à pergunta, uma resposta possível está no condicionamento dos docentes à Educação Bancária, já caracterizada no primeiro capítulo. A Pedagogia Tradicional não é apenas uma formulação teórica, refutada pelo discurso da maioria da equipe docente, mas se localiza na prática de cada docente da LEdoC, mesmo na daqueles que a negam. Isto quer dizer que a longa experiência de vida como aluno marca o saber-fazer do docente, independente se tenha conhecido ou não as teorias pedagógicas.

O discurso a favor da transformação da sociedade, o reconhecimento da LEdoC como espaço de contra-hegemonia, a afirmação do desejo de inovação não são suficientes. Demo (2002) nos ajuda a compreender esta questão quando traz a ideia de que a inovação começa do que já existe, mas toma o que está dado como algo que pode ser desmanchado, pois “se nada houver para desconstruir, também nada haverá para mudar”. Desmanchar pressupõe questionar, olhar pela face negativa, como toda crítica.

Inovar não é reproduzir; também não é inventar do nada. Inovar supõe sempre salto para outro lado, onde, entretanto, não encontramos porto seguro, mas outra paisagem aberta que nos convida a desconstruir, de novo e sempre (Ibid., p. 73).

O excesso de discurso esconde a pobreza das práticas, escamoteia o medo da mudança, a dificuldade de arriscar-se ao novo.

A OTP da LEdoC implica métodos, ações, atitudes, relações e faz exigências para além do discurso.

Exige do docente dedicação ao curso e aos estudantes para além da aula; outro padrão de dedicação, diferente do que está posto na universidade.

Exige a crítica constante, que pressupõe desenvolver a capacidade de ouvir o que outro tem a lhe dizer, sem esperar que sejam apenas “críticas positivas”; exige também autoavaliação.

Coloca em xeque a prática docente centrada e limitada à socialização do conhecimento, quando não na instrução, na transmissão, exigindo a criação de novos processos de construção do conhecimento.

Exige o compromisso com a aprendizagem do aluno e não com a teoria, que serve apenas como instrumento de análise. “Devemos morrer pelo aluno, não por teorias” (Ibid., p. 56).

Exige superar a aula, e não simplesmente melhorá-la ou reformá-la. Contudo, condicionados à Educação Bancária, muitos dos docentes defendem a aula, imbuídos da certeza do papel profético (de professor) de quem doa seu saber a quem não sabe. É exemplar, na defesa do aumento do tempo aula em detrimento dos demais tempos educativos, o argumento de que a qualidade da formação está no tempo de relação entre docente e aluno mediada pela aula. Este argumento traz ainda o não reconhecimento do TC como tempo formativo ou pelo menos o relega a segundo plano, como tempo complementar ao TE.

Exige questionar o conhecimento que historicamente tem servido mais ao poder dominante do que aos excluídos, compreendendo-o como “instrumento de passagem” e não como “ferramenta rígida” para questionar o mundo, “afinal, conhecimento é meio, embora aprecie assumir a pose de fim” (DEMO, 2001, p. 70).

Exige que o professor se perceba/assuma como sujeito aprendente e reconheça que o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação (Paulo Freire), movimento que é dialógico e que pressupõe a disposição de retificar-se em função da própria prática e da prática dos demais.

Exige ainda trabalho coletivo e talvez o individualismo/coletividade seja a contradição principal, cuja existência determina as demais, o elemento mais difícil de ser superado pelo docente. Vivemos duros debates em que cada um apresentava seus argumentos e defendia suas ideias, fechados em suas certezas, em seus métodos, em suas teorias. Os avanços na constituição de um coletivo orgânico, necessários para enfrentar todos os desafios que a inovação nos colocava, se deu entre pequenos grupos que se desafiaram a construir, juntos, uma nova prática pedagógica.

Outra resposta possível é o condicionamento ao paradigma dominante na universidade, à compreensão da pesquisa distanciada da realidade concreta, da extensão realizada por meio de projetos segundo os interesses individuais dos docentes e o ensino deixado em segundo plano, já que o reconhecimento acadêmico se dá pela produção em pesquisa, bastando que

em relação ao ensino o docente cumpra a carga horária mínima definida (8 a 12 créditos por semestre).

No momento atual (2º semestre de 2011) desta caminhada, que é complexa e não linear, temos indicadores de que as resistências levaram a um movimento de recuo, necessário para compreender as contradições e tomar novas decisões, mas que opera continuidades. São eles:

- não foram mais realizadas as reuniões pedagógicas semanais para reflexão coletiva do processo em curso para, nas palavras de Paulo Freire, “conhecer a realidade em que atua, o sistema de forças que enfrenta, para conhecer também o seu ‘histórico viável’ [...], para conhecer o que pode ser feito, em um momento dado, pois que se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer”;
- não foram mais realizados os seminários de avaliação das etapas pela equipe docente, para identificar avanços e obstáculos e inventar alternativas;
- não foi realizado nenhum encontro formativo para estudo coletivo dos temas que identificamos, um ano antes, como necessários para “dar o salto para o outro lado”;
- ampliou-se a divisão de tarefas com diminuição do tempo para compartilhamento e tomada de decisões coletivamente;
- a compreensão por uma parte da equipe docente de que a tarefa da LEdoC se encerra na instrumentalização para a docência por disciplinas, em formar recortes de docência, formar “professor de”, subordinados que estão às exigências da formação imediata em conteúdos que atendam ao currículo dominante, sem colocá-lo em questão, e relegando a segundo plano a formação humana, a auto-organização, a coletividade, a ligação com a vida real e aos conflitos vivenciados pelos estudantes em suas comunidades;
- a aproximação do modo de ser do docente universitário, em que a centralidade está nos interesses de pesquisa e não na aprendizagem do aluno e muito menos em seu processo formativo global;
- a falta de infraestrutura dada pela universidade, que é hoje melhor do que estava dado há dois ou três anos, se tornou argumento suficiente para que os docentes não atuassem em TC.

Tais indicadores não significam um estado permanente, pois, parafraseando Paulo Freire, a LEdoC não é, está sendo.

A LEdoC oferece aos docentes a oportunidade de gerir a totalidade do processo pedagógico, de realizar um trabalho criativo, inventivo, novo... de construir um conhecimento novo... de inventar uma nova prática.

[...] não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria [científica] na invenção da prática. (SACRISTÁN, 2002, p.83)

Por ser criação, trilhas a serem abertas para construir um caminho novo, se faz no vaivém de métodos, de relações e, por isso, depende de um estado permanente de atenção, de reflexão, de diálogo, de crítica e autocrítica. Pressupõe educadores e não apenas docentes.

E é neste sentido que na práxis docente encontramos também rupturas, encontramos educadores que atendem às exigências da OTP da LEdoC, que, sem medo da mudança, empreendem um trabalho criativo, inventam uma nova prática, como aquelas descritas no capítulo anterior. Educadores que, atentos aos princípios e matrizes da Educação do Campo, não se intimidam a abrir picadas na floresta virgem.

As rupturas na práxis pedagógica são empreendidas por educadores que não se definem como mestres por recortes de docência, pelos saberes específicos em que foram formados, mas pelo domínio das artes do ofício de mestre, capaz de dar conta da formação cognitiva, ética, estética, cultural, capaz de educar, de formar sujeitos humanos (ARROYO, 2000).

Formar sujeitos humanos não cabe em métodos, didáticas, estratégias de ensino, novas ou velhas. O domínio de teorias e métodos é imprescindível para o educador, mas não se esgota aí (Ibid.).

A relevância da escola/universidade está em ser um espaço-tempo de vivência humana, de aprender a ser humano, o que não significa o desprezo pela função de ensinar, mas sim a retomada da sua função primordial, qual seja, formar sujeitos humanos, que se relacionam com o mundo e que se tornam humanos no convívio com outros seres humanos.

5.2 No currículo

Podemos identificar importantes rupturas em uma das dimensões centrais do paradigma dominante: o currículo. A amplitude da experiência não cabe neste trabalho, o que nos obriga a fazer opções. Neste sentido, em relação ao currículo relatamos no capítulo anterior quatro experiências: a articulação das disciplinas em blocos, a construção de complexos de estudo, o trabalho de Letramento e o desenvolvido em CEBEP. Nossa análise será destas quatro experiências relatadas.

Articulação das disciplinas em blocos e construção de complexos

O trabalho com complexos é uma ação educativa contra-hegemônica na medida em que instaura uma práxis pedagógica fundada em objetivos que se contrapõem aqueles da escola capitalista. Tendo como matriz formativa a cognição, a escola capitalista exerce duas funções sociais centrais: a subordinação, implementada a partir da relação professor-aluno e a exclusão, pelos mecanismos de repetência, evasão e não aprendizagem.

Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola - sem que se tenha que aprender português e matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes e, em relação à classe trabalhadora, continua a sonegar conhecimento distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 2010, p.2).

Uma escola dos trabalhadores tem outra função social: formar lutadores e não pessoas submissas, formar construtores do novo, de uma nova escola. Para tanto tem outras matrizes formativas e três categorias chaves para sua construção – atualidade, trabalho e auto-organização – como vimos.

Chamamos complexo porque a vida é complexa, os fenômenos da vida estão relacionados e não isolados. O complexo permite usar os conhecimentos científicos para compreender o mundo em sua complexidade, é um “palco” que as diversas disciplinas usam para desenvolver seus conceitos. A realidade é

integrada e recusa o conhecimento fragmentado, exige ultrapassar fronteiras. O que integra não é o plano teórico, mas a realidade. Nas palavras de Pistrak:

[...] é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocos, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe, mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo [...] (PISTRAK, 2000, p. 35).

A experiência em elaborar complexos para os estágios curriculares se constitui, sem dúvida, em prática pedagógica contra-hegemônica ao articular a base das ciências e seus métodos específicos ao meio (atualidade), tendo o trabalho como método geral entrecruzado com a auto-organização.

Porém, o fato de se limitar a uma proposta colocada para os estudantes, sem jamais ter sido adotada pelo corpo docente como princípio curricular ou sequer como método para seus planejamentos, retira seu potencial como práxis capaz de instaurar um novo paradigma de formação de educadores na universidade pública.

Contudo, a articulação das disciplinas em blocos pode ser compreendida como um caminho, pois, se não articula todos os elementos que constituem um complexo, opera com as três categorias centrais da Escola do Trabalho. Estamos considerando aqui não as práticas mecanizadas de formulação de blocos, ou seja, o “ajuntamento” de disciplinas em torno de um eixo/tema comum que se repetiam, mas aquela que, articulada ao TC, radicalizou a integração dos dois espaços formativos como, por exemplo, a experiência desenvolvida com a turma 4, relatada no capítulo anterior.

Tal experiência operou com a atualidade, ou seja, com a reconecção da universidade com a vida, trazendo da realidade os questionamentos, as contradições, o valor de uso do conhecimento. O conhecimento, que na escola capitalista tem valor de troca (pela nota), tem retomado seu valor de uso, qual seja, conhecer, interpretar e intervir na realidade.

Reconectar a universidade com a vida pressupõe tomar o trabalho, no sentido amplo, como atividade humana criativa “construtora do mundo e de si mesmo” (FREITAS, 2010, p.5) como princípio educativo, ter a própria vida

como princípio educativo, em todas as suas dimensões, assumindo uma matriz multidimensional da formação humana.

Nesta tarefa de articulação dos conhecimentos científicos com a prática social, CEBEP exerce função central. Se “a verdadeira condição da hegemonia é a autoidentificação efetiva com as formas hegemônicas” (WILLIAMS apud VILLAS BÔAS, 2011, p. 315) uma ação contra-hegemônica deve se iniciar dando aos estudantes condições para desnaturalizar o que lhes parecia habitual, comum, natural, percebendo “que a visão do mundo consensual é, na verdade, a visão de mundo da classe dominante” (Ibid., p. 315), o que se dá, na LEdoC, em um processo de ação-reflexão-ação que tem como referência as experiências e contradições vividas pelos estudantes em suas comunidades e escolas.

Nesta práxis, CEBEP se desenvolve em bloco, articulado com outras disciplinas, e garante dois princípios da Pedagogia Socialista apresentados por Pistrak: auto-organização, no sentido em que uma das dimensões do trabalho pedagógico de CEBEP é a socialização de métodos e técnicas de intervenção coletiva para que os estudantes elaborem suas estratégias e táticas, atuem, socializem, reelaborem, em um processo espiral contínuo; e de ligação com a atualidade, na medida em que são as questões da realidade atual vivida nas comunidades (tanto trazidas pelos estudantes como observadas pelos docentes nos encontros de acompanhamento de TC e na participação em ações de inserção) o eixo de análise teórica e reflexiva dos conceitos estruturantes da disciplina.

Contudo, se temos rupturas com a articulação das disciplinas em blocos, com a referência dos complexos para o planejamento do estágio e com a disciplina CEBEP, em relação ao currículo temos, de forma antagônica e concorrente, resistências, ou seja, a ausência das contradições da realidade na abordagem de vários componentes curriculares.

Os estudantes da LEdoC, sujeitos do campo, vivem a realidade da precariedade das condições de vida no campo, da pressão do paradigma capitalista que se apresenta no campo como agronegócio, como produção modernizante, como monocultura; ou como se apresenta às comunidades quilombolas, como veículo para que saiam do século XIX para o XXI, para que acessem a “modernidade”. Vivem a precariedade da educação a que tem

acesso, fundadas em um modelo de escola e de campo capitalistas, com práticas pedagógicas inscritas em uma tradição pedagógica, submetidos à normatização curricular e avaliativa que conforma a prática docente, tendo o livro didático como guia, como se as teorias pedagógicas nas quais se fundam as práticas estivessem deslocadas, não servissem a um projeto de sociedade. Vivem a precariedade de acesso a políticas de financiamento e a tecnologias de produção.

Se tais conflitos não são a base de reflexão na LEdoC em todas as suas dimensões, mas passam ao largo de muitos componentes curriculares (especialmente os das áreas de habilitação), ou ficam limitados a um bloco de componentes, isto tem que ser tomado como um problema pelo coletivo da LEdoC. O valor formativo para docentes e estudantes está no debate que podemos fazer sobre as contradições, o contínuo reexame da teoria e crítica da prática.

Letramento

O processo de letramento em desenvolvimento para o conjunto dos estudantes que trazem culturas, identidades e níveis de letramento diferentes, fundado nas perspectivas *ideológica* e *forte* de letramento⁹⁹, constitui-se em práxis contra-hegemônica por ter como eixo do trabalho pedagógico os seguintes princípios:

- dialogicidade e interação, pois considera que é na organização de um contexto de interação que os saberes dos estudantes são ratificados e outros podem ser reconhecidos.

[...] A linguagem e o contexto constituem-se um ao outro. O contexto é interno e externo à pessoa porque ela percebe a circunstância social em consequência da situação social real. A percepção do contexto está associada ao aspecto cognitivo, que permite à pessoa relacionar a situação do contexto aos seus conhecimentos. Esses conhecimentos levantam expectativas da circunstância social e permitem a ela fazer inferência no contexto (SOUSA, 2011, p. 279).

⁹⁹ Ver capítulo anterior quando descrevemos a atividade de Letramento.

- produção coletiva de texto, “em que se articulam experiências de vida, conhecimentos dados e novos em contraposição a um letramento acadêmico hegemônico” (Ibid., p. 275);
- inclusão, cumprindo com o letramento não realizado pela escola básica, diferente da forma tradicional de a universidade lidar com a negação do letramento, ignorando-o;
- interdisciplinaridade, pela utilização dos diversos textos do gênero acadêmico apresentados nas diferentes disciplinas do curso, como materiais para o processo de letramento;
- visão social, considerando que existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios sociais e promovendo com os estudantes seu reconhecimento, na atividade de levantamento dos letramentos da comunidade, da escola, dos movimentos sociais, festas locais, política, agricultura, etc., existentes no contexto de vida dos estudantes, para construir a compreensão de que a leitura e a escrita não são ações isoladas da vida;
- o protagonismo dos estudantes permitido por uma interação menos assimétrica com o docente, onde os estudantes “possam com mediação conduzir seu aprendizado, sem cumprir tarefas do ‘faça isso’, na forma de discurso imperativo, que não conduz à reflexão e à retomada de ações em um contexto de interação pedagógica” (Ibid., 286).

Mesmo diante dos avanços que o trabalho de letramento representa para a LEdoC, podemos afirmar¹⁰⁰ que é preciso ainda conquistar novas práticas, quais sejam: o letramento ser assumido como tarefa de todo o corpo docente que, orientado pela docente de linguística, buscaria novas formas de lidar com as dificuldades de letramento, com a produção coletiva e individual de textos; realizar o letramento integrado entre todos os componentes, de forma que pudéssemos não apenas conquistar a melhora na sistematização escrita dos estudantes, mas o avanço na formulação das ideias, dificuldade que ainda persiste.

¹⁰⁰ Esta compreensão é compartilhada pela docente de Linguística.

5.3 Na organicidade

Formulamos os tempos educativos e as instâncias de organicidade com a intencionalidade de percorrer as diversas dimensões de formação humana (omnilateralidade) tendo a auto-organização como objetivo central, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de auto-organização dos estudantes como indivíduo e como coletivo. Nesta perspectiva contra-hegemônica, o estudante é tomado como sujeito que constrói sua auto-organização, o que pressupõe uma profunda recriação das relações no interior da universidade, alterando as relações de poder vigentes e a criação de relações extraescolares com a vida, admitindo que a universidade não tem centralidade no processo formativo (FREITAS, 2010).

Mas a vida real traz outras dimensões, emergências do processo, nos coloca conflitos imprevisíveis e todos eles precisavam se tornar uma oportunidade de nos educarmos, a nós docentes e ao grupo de estudantes. A experiência de Makarenko, relatada em “Poema Pedagógico” confirma que não há um método para a construção da coletividade, que se dá no cotidiano das relações.

A auto-organização pressupõe o estabelecimento de regras coletivas e seu cumprimento traz pelo menos duas questões. Primeiro o exercício de compreender as regras não com o sentido punitivo com o qual nos acostumamos na experiência escolar, mas como solidariedade entre pares. Não temos a experiência de sermos responsáveis pelas nossas próprias regras, nosso costume é descumprir a regra estabelecida por outros.

Segundo, a relação entre subjetividade e coletividade. As regras demandaram exceções e foi difícil, tanto para estudantes como para docentes, lidar com isso, decidir quando a regra precisava ser mantida para sobrevivência da coletividade, quando era preciso fazer exceções, em respeito às subjetividades. Além disso, os valores se tecem na convivência, o nosso jeito de ser não é imutável, mas está em construção no processo educativo. A elaboração de regras precisava ser compreendida como processo e a convivência como exercício de atenção e cuidado com os companheiros.

Um exemplo está nos diversos conflitos, ocorridos em todas as turmas, relativos ao controle da frequência às atividades que é de responsabilidade dos

estudantes. A lista de frequência, instrumento tradicional do professor, passa para as mãos dos estudantes. Os conflitos surgem diante do fato de que alguns estudantes não cumprem os horários e eventualmente se ausentam, principalmente dos tempos educativos em que não há a presença do docente. Cada turma lidou com o problema de uma forma diferente: não admitindo o problema; os representantes de turma assumindo a tarefa para “organizar”, estabelecendo rigidez no controle e punição diante da insistência dos “atrasados” e “faltosos”; os GOs tentando resolver internamente por meio da conversa e do acolhimento às dificuldades e levando à CPP quando não conseguiam resolver.

Em comum os repetidos debates sobre das propostas de punição e controle colocadas pelos estudantes. Manifestação da consciência opressora que se hospeda na consciência do oprimido (FREIRE, 2000).

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem a liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens [...] é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (p.34)

Muitas vezes o coletivo foi usado para encobrir o indivíduo e a responsabilidade pelos erros colocada sobre sujeitos indeterminados, excluindo a possibilidade de empreenderem processos de autoavaliação e autocrítica.

Para docentes e estudantes assumir a cogestão demandava atitudes desconhecidas, nunca experimentadas. Foi e é comum que os estudantes se coloquem nos espaços decisórios com o papel de defesa de interesses corporativos, repetindo o modelo universitário de representação de estudantes. O desafio era aprender a se colocarem como colaboradores de direitos iguais, mas com conhecimentos específicos; como sujeito e objeto das propostas que eram elaboradas em diálogo com os docentes.

Os docentes, por sua vez, no intuito de dar solução aos conflitos, com frequência se sobrepunham às instâncias de organicidade, não permitindo que as questões fossem encaminhadas, debatidas e decididas pelo coletivo. Tomando para si o poder de decisão interferem negativamente no processo de construção da cogestão.

No processo fomos aprendendo, docentes e estudantes, como exercitar a democracia participativa, quais as tarefas de cada um; como não repetir relações autoritárias, como superar a centralização do poder de decisão dos docentes; como dialogar, expressando ideias, aprendendo a ouvir.

Nas palavras de Pistrak “são necessários hábitos de trabalho coletivo e individual motivados, não pela coerção, mas por iniciativa criativa e consciência da sua utilidade social”. (2009, p. 268). Era preciso trocar de lugar, adaptar-se às condições dadas, encontrar-se com os resultados do seu trabalho, aprender a valorizar o significado do trabalho, individual e coletivo. (Ibid.)

Para Makarenko, “só se pode formar o caráter mediante a participação prolongada da pessoa na vida de uma coletividade corretamente organizada, disciplinada, forjada e orgulhosa de si mesma” (apud LUEDEMANN, 2002, p. 380). Este é o limite da LEdoC, dadas as nossas condições reais, tanto do contexto universitário quanto da inexperiência do corpo docente, e, ainda, considerando as marcas que trazem nossos estudantes já adultos, a ausência de vivências de coletividade, a naturalização do poder de um sobre o outro. Todos nós trazemos as marcas e as práticas da relação de poder entre professores e alunos, de patrões sobre os empregados, dos presidentes de associação sobre os associados, do poder público (constituído aos moldes das oligarquias rurais) sobre o povo. Práticas naturalizadas, arraigadas e difíceis de serem desconstruídas no limite de tempo do Curso.

Contudo, reconhecer as dificuldades não significa considerá-las intransponíveis. A construção da coletividade é a utopia, o contraponto para substituir o individualismo dado pelo paradigma dominante. Como nos ensina Eduardo Galeano: “A Utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a Utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Não encontramos ainda uma forma organizacional que garantisse plenamente a democracia participativa que pretendemos. Que passos podemos dar? Que tentativas podemos fazer?

Uma ideia seria propor aos estudantes que constituíssem um grupo para pensar um projeto de cogestão, que passaria por debates até que chegássemos a um novo projeto, não final, perfeito, infalível, mas que definisse uma nova tentativa, um novo rumo para a caminhada, elaborado dialogicamente.

Outra proposta seria formar comitês temáticos (pedagógico, administrativo, social, etc.) para atuar continuamente junto com a coordenação da turma, tendo a plenária como instância de debate e aprovação ou não das propostas bem fundamentadas de encaminhamento aos problemas da turma e do curso elaboradas pelos comitês.

5.4 Na alternância

Desenvolver um curso em Alternância é, sem dúvida, um enorme desafio e inserir o Tempo Comunidade como tempo formativo pode ser considerado um dos maiores. Deste o primeiro momento do curso buscamos estratégias para viabilizar o diálogo permanente com as comunidades. É claro que tal diálogo se daria por intermédio de nossos estudantes. A LEdoC instituiu um novo modo de relação, bem descrito nas palavras de um de nossos estudantes: “a diferença da LEdoC é que não é a Universidade que vem aqui desenvolver seus projetos, mas somos nós, da comunidade, que vamos à Universidade”.

Enfrentamos dois grandes dilemas: a compreensão e aceitação da alternância pela equipe doente e as condições materiais para realização do Tempo Comunidade e do Tempo Escola.

A alternância não existe para a Universidade, que reconhece apenas duas possibilidades de organização do trabalho pedagógico: o curso presencial ou à distância. Desta forma, as condições para a realização da LEdoC estiveram sempre, desde seu início e até o momento em que este trabalho está sendo escrito, condicionadas à compreensão de sua pedagogia pela

Universidade. Com isso, enfrentamos muitas dificuldades para trabalhar com a alternância, entre elas:

- a carga horária dos docentes é determinada pelo número de créditos oferecidos a cada semestre, somados ao desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa. O tempo dedicado ao diálogo direto com as comunidades, que se dá no processo de acompanhamento do Tempo Comunidade não é reconhecido. Disto decorre que atuar em TC depende da vontade dos docentes, movidos pela compreensão da alternância, já que não é uma atividade reconhecida pela Instituição;

- não há condições materiais necessárias como transporte e recursos para cobrir os custos de viagem às comunidades;

- a Universidade resistiu em responder à luta empreendida por estudantes e coordenação para que assumisse o Curso, o que exigia dar condições de hospedagem e alimentação a todos os estudantes em TE; garantir não só o acesso, mas a permanência, por meio de bolsas específicas para este fim (em nenhum curso da UnB ocorre que a totalidade dos estudantes enquadra-se na condição econômica para ter direito à bolsa).

Mas está na falta de compreensão da alternância pelo corpo docente o empecilho para avançar em sua construção, para a formulação da alternância da LEdoC. Por várias vezes a necessidade de empreendermos um processo formativo para a equipe foi reconhecida, mas jamais levada a cabo no que se refere ao estudo deste tema. Não teria havido sempre um enorme preconceito em relação aos conhecimentos pedagógicos? Não seriam tais conhecimentos considerados “coisa de pedagogo” e, portanto, irrelevantes para o educador? Ou talvez desnecessárias àqueles que assumiam a identidade de “professor de” e não de educador? O que é ser educador? O que significa formar sujeitos humanos? Eram perguntas que precisavam ser debatidas pelo coletivo. Mas nunca havia tempo.

Com o avanço da institucionalização, o processo pedagógico do curso sofre a interferência da lógica dominante e se submete às estratégias burocráticas, sem que se criem estratégias contra-hegemônicas: as relações entre docentes e estudantes passam a ser mediadas por formalidades e não mais pautadas pela relação de confiança; as ações em Tempo Comunidade que originalmente têm forte a dimensão política como matriz formativa do

educador passam a vincular-se às disciplinas, ou seja, à dimensão teórica da formação, sem que isso implique na articulação da teoria com a vida; o mecanismo de reprovação é acionado em substituição à garantia da aprendizagem que se dá pela elaboração de novas estratégias pedagógicas.

Neste sentido, é exemplar a preocupação com a formalidade da menção a ser atribuída às atividades realizadas pelos estudantes em TC. Cabe questionar se do ponto de vista pedagógico a atribuição de menção contribui para o processo formativo do educador, ou se apenas afirma um dos principais mecanismos de poder da escola capitalista.

Mesmo com todas as dificuldades, a complementaridade entre Tempo Escola e Tempo Comunidade é o eixo estruturante do Curso, a novidade histórica na práxis universitária que tenciona provocando a criação/invenção de novas estratégias pedagógicas.

Consideramos que é a alternância o principal motor das rupturas empreendidas pela LEdoC,

- ✓ ao exigir o diálogo de espaços e saberes (transdisciplinaridade);
- ✓ ao proporcionar, pela exigência do internato, a oportunidade de convivência para o aprendizado da vida em coletividade;
- ✓ ao dar as condições para a ligação do currículo com a atualidade;
- ✓ ao proporcionar a articulação dos saberes científicos aos conhecimentos produzidos na própria vivência sócio-histórica do sujeito do campo.

Ao criar rupturas entre os lugares, momentos e conteúdos tradicionais da formação, a alternância obriga a construção de novas relações humanas, sociopolíticas, culturais e de produção de conhecimento.

5.5 Condições Institucionais

As questões institucionais, em sua dimensão burocrática, não são objeto deste trabalho e já afirmamos que só seriam trazidas na medida em que interferissem no processo pedagógico da LEdoC. Já indicamos o problema em relação ao processo seletivo, a dificuldade de manter a dinâmica pedagógica com a exigência de entrada de uma turma a cada ano e, ainda, o atraso no calendário de 2011 e os obstáculos pedagógicos decorrentes devido aos

entraves administrativos quando a hospedagem dos estudantes passa a ser assumida pela Universidade.

Contudo, a escuta dos estudantes mostra que há recentes problemas relacionados ao procedimento de apoio dado pela Universidade por meio de bolsas de estudos.

Quando finda o financiamento da LEdoC por via do PROCAMPO, vamos buscar nos mecanismos da UnB formas de garantir a hospedagem e alimentação dos estudantes em Tempo Escola. Antes disso, esta busca já havia sido iniciada com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes no curso, dadas as dificuldades que encontram em manter-se estudando ao mesmo tempo em que precisam garantir a sobrevivência. A dificuldade é geral, seja para aqueles que vendem sua força de trabalho, seja para os que vivem da própria produção.

O principal mecanismo da Universidade para apoio aos estudantes considerados carentes, para o incentivo à docência ou à iniciação científica, é a bolsa de estudos individual. Este mecanismo, segundo os estudantes, acirrou a competição e o individualismo, colocando-se como obstáculo para a construção dos valores de coletividade, solidariedade e cooperação pretendidos pela LEdoC.

Quando os estudantes se candidatam pela primeira vez, em 2010, a bolsas em projetos de extensão e tem na menção um critério de escolha, passam imediatamente a preocupar-se com a menção, a questionar o trabalho coletivo (e a menção dada ao grupo de trabalho), a questionar a nota dada ao outro em comparação a sua própria, a agir individualmente nos estudos e não ajudar o outro, visto como concorrente. Até então a menção (nota) não era compreendida como o valor do conhecimento e não representava uma preocupação nem para docentes nem para estudantes. A LEdoC atuava, até então, desconstruindo o ideário do conhecimento como valor de troca e afirmando seu valor de uso.

As bolsas de extensão e de iniciação científica evidenciam o processo de classificação dos estudantes em “melhores” e “piores”, estratégia da escola capitalista, já que é o critério de menção, o julgamento de valor pelo docente que coordena o projeto e a disponibilidade de tempo do aluno (tem tempo

quem trabalha menos) que define quem participa, quem serão os incluídos e os excluídos.

O mesmo acontece em relação às bolsas de permanência e o auxílio alimentação. Quando as condições de hospedagem e alimentação dos estudantes em Tempo Escola eram dadas pelo financiamento direto ao Curso via edital do PROCAMPO era possível oferecer uma estrutura favorável à construção da coletividade. Findo o financiamento, os estudantes, avaliados segundo critérios de necessidade pela assistência social, passam a receber individualmente a bolsa permanência e o auxílio alimentação. O que sem dúvida representa uma conquista para reconhecimento do Curso alia-se ao aumento do número de turmas e à necessidade de que fiquem alojados em várias casas¹⁰¹ e leva à extinção de setores de trabalho.

É certo que a prevalência do individualismo, relatada a mim pelos estudantes, não se deve apenas ao mecanismo das bolsas, que compõe um conjunto de eventos desfavoráveis. O individualismo está presente de várias formas:

- no projeto de extensão elaborado pelo docente, não em função das demandas da realidade e como parte de uma estratégia de ação da LEdoC nos territórios, mas para atender a interesses individuais de pesquisa;
- na atenção especial dada aos estudantes considerados melhores por suas notas e mais dedicados, segundo julgamento dos docentes;
- na dificuldade e, muitas vezes, na impossibilidade de diálogo entre a equipe docente devido a disputas pessoais, que se revela para os estudantes nos encaminhamentos contraditórios, ou seja, na falta de unidade na atuação docente.

A proposta pedagógica da LEdoC exigiria que os estudantes recebessem uma verba coletivamente para que pudessem administrá-la de forma a fortalecer a coletividade pela necessidade de se auto-organizarem para manter as condições de vida em Tempo Escola. Se cada um responde por si e ninguém responde por ninguém, se o estudante está liberado de sua responsabilidade com a turma, não há coletividade, que significa a

¹⁰¹ Alugadas pela UnB no bairro em que se localiza a FUP até que esteja construído o alojamento para estudantes.

responsabilidade de todo o coletivo por cada um e o sentimento de trabalho realizado em comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo da inovação e a força da tradição

A Licenciatura em Educação do Campo atua nas brechas do paradigma dominante em crise, empreendendo práticas pedagógicas contra-hegemônicas para formar intelectuais da classe trabalhadora do campo.

Esta afirmação, feita no início do percurso deste trabalho, indica a tarefa histórica de todos e todas que colocaram seu trabalho, corpo e coração, para que a formação de sujeitos do campo como educadores se inscrevesse na luta dos movimentos sociais por um novo projeto de escola, de campo, de sociedade, de país.

Na introdução fizemos encontrar duas ideias: a de que o paradigma dominante está em crise, expressa na universidade como crise de hegemonia e que, neste contexto, a LEdoC trazia a possibilidade de construir experiências, relações e práxis contra-hegemônicas que teriam o potencial de contribuir para a transição paradigmática.

A partir de um projeto e de seus fundamentos, a LEdoC constrói um caminho novo que é incerto, no sentido de que não está pronto, que demanda criação, invenção, disputas e enfrentamento das contradições da vida real. O faz com novas referências entendendo, com Paulo Freire, que não podemos usar os mesmos instrumentos alienadores para um esforço que se pretende libertador.

Ao mesmo tempo em que vivo esta caminhada me proponho a olhar para ela, sistematizá-la, compreendê-la, mas, mesmo que o telescópio multiplique o olhar, é ainda um olho humano que vê o que olha, nos ensina Carlos Rodrigues Brandão. Portanto, as conclusões a que posso chegar serão, assim como todo o percurso, fundadas não apenas em dados e informações precisas, mas na escuta dos estudantes, dos companheiros de caminhada e da minha intuição.

Da amplitude de elementos que constroem o caminho, fiz a opção por um deles, a organização do trabalho pedagógico na LEdoC, objeto central da pesquisa, considerada o grande desafio do Curso visto que, além de se tratar de um curso para um grupo específico de sujeitos – os sujeitos do campo – para

atuar em uma escola específica – a escola do campo – sob um novo formato – por áreas de conhecimento e não por disciplinas, é ainda uma das experiências pioneiras em alternância no ensino superior.

Parti das concepções dominantes no pensamento pedagógico e da crítica à escola capitalista para chegar aos princípios e matrizes formadoras da Educação do Campo, que são os referências que buscamos para a organização do trabalho pedagógico da LEdoC para, em seguida, apresentar sua estrutura geral e que organização do trabalho pedagógico forjou. Depois de percorrer e reviver o caminhar, referenciada nos inúmeros registros e na memória, arrisco-me a interpretar os dados da experiência para revelar rupturas e resistências resultantes da disputa de paradigmas que protagonizamos.

Empreendemos rupturas, assim compreendidas como as práticas contra-hegemônicas que, orientadas pela concepção de educação como formação humana, pelos princípios e matrizes da Educação do Campo, tencionam o paradigma dominante, como apresentado no quinto capítulo.

A tradição pedagógica, que concebe a organização como contrário da desordem, coloca na autoridade do professor a gestão dos tempos e espaços, e opera por normas de conduta e sistemas de vigilância e controle, foi enfrentada por práticas contra-hegemônicas fundadas no diálogo, no protagonismo dos estudantes, na cogestão, em novas relações sociais.

É a forma de organizar o trabalho pedagógico que demanda novas práticas, novas relações, novos instrumentos porque está de tal forma elaborada que não cabe na fôrma universitária. E podemos concluir que a equipe da LEdoC foi capaz de criar não apenas o novo que se contrapõe ao velho, mas que consegue expressar novos e determinados fundamentos e princípios.

As ideias abrem a possibilidade de mudança, mas estas só se realizam na prática, na disputa entre a força da tradição - que é paradigmática e, portanto, lógica, infralógica, supralógica, consciente e inconsciente, inscrita em cada sujeito social – e o desejo da mudança que só pode existir onde já é feita a crítica ao atual estado das coisas.

A realidade é contraditória e, de forma concorrente e antagônica às rupturas, identifiquei muitas resistências, práticas que se mantêm no paradigma

dominante, fundadas nas matrizes da escola capitalista, inscritas na pedagogia tradicional e no bancarismo.

As exigências da Universidade trazem consequências para dentro do processo pedagógico da LEdoC e a principal conclusão a que posso chegar nesta tarefa de compreender o movimento da LEdoC, de captar as contradições que se dão em sua práxis no processo de instituir-se um curso regular da Universidade de Brasília é que nos mantemos no centro das disputas entre o cognitivismo e a produção de conhecimento, entre instrução e formação humana, entre currículo oficial e ligação com vida, entre autoritarismo e autonomia, ou seja, entre o paradigma cientificista e o paradigma da Educação do Campo, entre a fôrma universitária e sua forma de organização do trabalho pedagógico e uma nova forma de fazê-lo sobre novas bases, entre o desejo de inovação e a força da tradição. A tensão entre paradigmas é estrutural e geradora de todas as nossas contradições.

Mas em que medida a LEdoC, como ação contra-hegemônica, é capaz de contribuir no processo de transição paradigmática? Quais os seus limites? Quais são as brechas capazes de abrir o caminho para a mudança das relações de produção do conhecimento científico? Como fazer, na transição de paradigmas, o exercício de uma nova racionalidade e de novas práticas capazes de construir um novo projeto de sociedade, novas formas de relações sociais? Como a universidade trilhará este caminho, que estratégias construirá para transgredir sua forma cartesiana e instituir um novo modo de formar educadores? Que a metodologia adotar no TC para que exista uma dinâmica efetiva de estudo e de acumulação de experiência a partir da convergência da teoria com a prática?

Acompanhando a caminhada da LEdoC concluo que não há respostas, não há um ponto de chegada, mas a construção contínua de estratégias, de respostas e de novas perguntas na medida em que os desafios e obstáculos vão se colocando para a equipe. A caminhada tem se dado em um movimento de avanço e de submissão, vamos da submissão à instituição de novas práticas em um vaivém que não é linear e em que se explicitam as contradições que permitem seu movimento e desenvolvimento.

Entretanto, é possível apontar os principais desafios que este trabalho pôde identificar para a continuidade da caminhada:

Em relação à institucionalização da LEdoC cada passo nesta direção tem significado também um passo em direção à sua fôrma, à submissão ao paradigma dominante fundado no individualismo, como vimos nas análises do quinto capítulo. Individualismo/coletividade é a contradição central da LEdoC, que se coloca para todos os seus sujeitos, docentes e estudantes. Os avanços da LEdoC só poderão se dar na tensão entre os paradigmas. É preciso tensionar todas as lógicas, todos os espaços, na Universidade e nas comunidades. Mas este movimento só tem a força necessária se empreendido pela coletividade. A coletividade é um princípio e como tal diz respeito a todos os processos do Curso: está no cotidiano, em cada tempo educativo, na gestão, no trabalho, nas relações.

A construção da coletividade é, portanto, um desafio que não pode ser negligenciado e que pressupõe o reconhecimento da contradição individualismo/coletividade.

A LEdoC tem como premissa o vínculo entre campo e educação, entre projeto de campo e projeto de educação, essenciais à concepção da Educação do Campo. Se a especificidade da Educação do Campo é o campo, seus sujeitos e processos formadores, é preciso que a trajetória da LEdoC mantenha-se fiel ao seu vínculo originário com os trabalhadores do campo, suas lutas e organizações sociais.

Manter o vínculo originário significa garantir a presença dos sujeitos concretos e das contradições sociais que a originaram. Não tiramos de cena os sujeitos concretos da Educação do Campo na medida em que nossa luta interna na Universidade para manter o perfil de entrada, mesmo com as alterações sofridas no decorrer dos vestibulares, tem garantido pelo menos que os estudantes da LEdoC sejam todos sujeitos do campo. Mas, na medida em que o vestibular não permite garantir o vínculo que pretendíamos com os movimentos sociais do campo e, assim, garantir sua presença pela formação política e pelos aprendizados que os estudantes trazem, temos que criar novas estratégias formativas.

Contudo, manter em cena os sujeitos concretos significa mais do que sua presença física no curso, mas a presença das questões, conflitos e contradições do campo como centrais no desenvolvimento curricular, sejam das áreas de reforma agrária, sejam das comunidades tradicionais. Significa

que o conhecimento teórico das diversas áreas da formação não tem sentido em si mesmos, que a LEdoC não tem como tarefa histórica apenas socializar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (discurso recorrente entre o corpo docente), mas fazer destes conhecimentos ferramentas de compreensão da realidade e de luta pelo projeto de campo, de escola, de sociedade, de país que está na raiz da Educação do Campo.

Os movimentos sociais levam a luta pela Reforma Agrária e pelo direito objetivo à educação para dentro da Universidade. Contudo, o direito à educação dos sujeitos do campo não se encerra no acesso à universidade, tampouco se limita a formação de educadores do e para o campo pautada no paradigma dominante.

Ainda em relação à manutenção do vínculo originário, a inexistência do diálogo com os movimentos sociais é uma fragilidade da LEdoC. Nossos estudantes não são os guardiões da concepção originária, como afirma Caldart (2007) em relação aos estudantes de cursos do PRONERA. Mostramos no segundo capítulo que o vínculo de nossos estudantes com os movimentos sociais vem diminuindo progressivamente. Como então o vínculo originário pode ser mantido? Por um grupo de docentes em que parte não guarda vínculo com os movimentos sociais e com a Educação do Campo? Que não tem identidade de classe nem opção de luta ideológica contra a ordem estabelecida? É preciso criar estratégias para manter o vínculo com os movimentos sociais o que pode se dar pela constituição de um novo modelo de colegiado de curso que garanta sua participação. Sem dúvida será para a Universidade uma novidade ter um colegiado composto, formalmente, não apenas pelos seus docentes. As resistências irão existir e caberá à LEdoC manter-se na tarefa de tensionar o paradigma dominante.

Quanto à equipe docente podemos identificar três importantes desafios. Primeiro a formação dos próprios docentes da LEdoC. Os docentes encontram-se em um círculo vicioso: a realidade existe como produto da ação dos homens, e esta se volta sobre eles e os condiciona. As resistências identificadas no capítulo cinco indicam que a formação dos docentes da LEdoC é um dos desafios a enfrentar.

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y la educación, y de que, por tanto, los hombres

modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el próprio educador necesita ser educado (MARX *apud* FREIRE, 2000, p.40).

Formação significa processo, trajetória que articula as diversas dimensões do ser humano e que não se conclui, ou seja, tem como pressuposto o homem como ser inconcluso.

A continuidade da formação se dá, sem dúvida, no âmbito das especialidades disciplinares dos docentes da LEdoC, mas o desafio está em uma lógica de formação que se dá no coletivo tendo as dimensões pedagógicas como questão. A organização do trabalho pedagógico da LEdoC, seus princípios, fundamentos teóricos e dimensões formativas precisam ser compreendidos e debatidos por todo o coletivo docente de forma que a crítica à escola capitalista e o reconhecimento de seus mecanismos de seletividade, exclusão e subordinação, como vimos no capítulo 1 deste trabalho, possam ser reconhecidos por toda a equipe.

A avaliação, categoria decisiva para assegurar a função social da escola capitalista na manutenção das relações de poder, constitui-se em mais um desafio para a equipe docente. As práticas de avaliação expressam relações de poder e formas simbólicas de subordinação e, portanto, não se trata de uma questão apenas didática, de métodos e instrumentos, tampouco se limita ao problema da classificação do desempenho dos estudantes.

Adotar uma determinada concepção de avaliação significa optar por um projeto de formação e, portanto, temos uma contradição entre os objetivos da LEdoC e as práticas de avaliação já que, como vimos no capítulo quatro, foram mantidas na LEdoC as tradicionais práticas que concentram poder no docente enquanto a organização do trabalho pedagógico busca mecanismos de gestão, desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos estudantes.

O desafio está em compreender a avaliação como categoria central da organização do trabalho pedagógico em relação dialética com objetivos, conteúdos e métodos, explicitando suas contradições e colocando em questão que lugar ocupa na práxis pedagógica da LEdoC, qual sua lógica e as formas de manifestação no processo formativo de educadores.

Por fim, o desafio de dar continuidade às estratégias de rupturas já formuladas no caminhar: os seminários e demais instrumentos (como apresentado no quarto capítulo), a articulação das disciplinas em blocos, a construção de complexos de estudo, o currículo tomado em seu movimento e, portanto passível de alterações.

Entretanto, todos os desafios apontados só podem ser enfrentados se estiver garantido o tempo para o diálogo, tempo para compartilhar experiências e tomar decisões coletivamente, considerando esta uma contradição estrutural da Universidade a ser superada.

Encontramos na mitologia grega a história de Procrusto, um bandido que vivia na serra de Elêusis e a todos que passavam ele oferecia guarida e dormida. Em sua casa, ele tinha uma cama de ferro, que tinha seu exato tamanho, para a qual convidava todos os viajantes a se deitarem. Se os hóspedes fossem demasiados altos, ele amputava o excesso de comprimento para ajustá-los à cama, e os que tinham pequena estatura eram esticados até atingirem o comprimento suficiente.

Utilizando o mito de Procuro como metáfora, afirmamos que a tarefa histórica da LEdoC não é perder pedaços ou ter princípios cortados para caber na cama de ferro, no paradigma da universidade, mas fazer com que se construa na universidade uma cama que lhe caiba, um novo paradigma, que tenha a flexibilidade para o processo de trabalho criativo que emprende em busca de seus objetivos emancipatórios.

*Não, não tenho caminho novo,
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho*

Thiago de Mello

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. In **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan-jun/2003.
www.curriculosemfronteiras.org

_____. Paulo Freire em tempos de exclusão. In. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. SP: Editora UNESP, 2001.

_____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBIERI, Cesar Augustus S. **O que é escola?**: os seus sentidos da antiguidade clássica até os nossos dias. Curitiba, PR: CRV, 2011.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **Registros de pesquisa**. Brasília, 2007-2001. Mimeo.

BUFFA, Ester. Contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. **Em Aberto**. Brasília: INEP, Ano IX, nº 47, 1991, p. 13-19.

BURGHGRAVE, Thierry de. **Vagabundos não senhor Cidadãos brasileiros e planetários!** Uma experiência educativa pioneira do Campo. Orizona (GO): UNEFAB, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Notas para discussão sobre o currículo por áreas**. 1ª versão para discussão, agosto de 2009 (mimeo).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. RJ:Vozes, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: um clássico. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. SP: Editora UNESP, 2001.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a educação do educador**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DEMO, Pedro. **Ironias da Educação** – mudança e contos sobre mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998.

FRANCO, M^a Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. SP: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 22. ed. SP: Paz e Terra, 2002

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. 9. ed. SP: Paz e Terra, 2001. Coleção O Mundo , Hoje, vol. 10

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helana. **A Construção da Rede Socio-técnica de Educação de Assentamentos da Reforma Agrária**: O Pronera. Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil. Ano de Obtenção: 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. **A escola única do trabalho**: explorando os caminhos de sua construção. Mimeo. Produzido para publicação nos Cadernos do ITERRA n. 15, Set 2010 em 30/06/2010

_____. A luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o conceito In PISTRAK, Moisey (Org.). **A Escola-Comuna**. Trad. Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa**. Palestra proferida aos membros da Comissão Central de Graduação da UNICAMP em 22/02/2001. Mimeo.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **História da Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In GAUTHIER, Clermont ; TARDIF, Maurice (Orgs). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade até nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clermont ; TARDIF, Maurice (Orgs). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade até nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont ; TARDIF, Maurice (Orgs). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade até nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes. Coleção AIDEFA, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. RJ: Civilização Brasileira, 1991.

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

ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro: **Método Pedagógico**. Cadernos do ITERRA, ano IV n. 9, dez 2004.

JEZINE, Edineide. Movimentos Sociais na Universidade: troca de saberes mediados pela educação popular. In: JEZINE, Edineide e ALMEIDA, M^a de Lourdes Pinto de. **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo**: Políticas e práticas. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Tradução de Glória Maria Vargas. Rio de Janeiro: Garamond, 2004 (ideias sustentáveis)

_____. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de um futuro sustentable. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Paraná, n. 7, p. 13-40, jan./jun. 2003.

_____. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEHER, Roberto. Educação Popular como Estratégia Política. In: JEZINE, Edineide e ALMEIDA, M^a de Lourdes Pinto de. **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da Territorialidade. **Serie Antropológica**, Brasília, n. 322., p. 2-31, 2002.

LUEDEMANN, Cecília da S. **Anton Makarenko**: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 65, n. 150, PP. 407-425, mai/ago, 1984.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, Biotempo, 2005

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: _____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução e notas Flávia Nascimento. 3. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O Método III**. O conhecimento do conhecimento. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

_____. **O Método IV**. As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Tradução de Emílio Campos Lima. Portugal: Publicações Europa-América, 1991.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PISTRAK, Moisey (Org.). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. S. Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

QUEIROZ, João Batista de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, 2004. Tese de doutorado. Departamento de Sociologia da UnB.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. SP: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica; FREITAS, Helana. A Política de Educação do Campo na Universidade Pública Brasileira. In: **VIII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural**. Pernambuco, Porto de Galinhas: 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____. **A Universidade Popular dos Movimentos Sociais**: uma proposta para discussão, 2ª versão. Setembro de 2003. Disponível em WWW.ces.fe.uc.pt

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1996

_____. Da Sociologia da Ciência à Política Científica. In **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.1, p. 11-56, jun./1978.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo**. São Paulo:HUCITEC, 1994

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro. v. 1, n. 1, p. 131-152, , 2003. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>

SILVA, Lourdes Helena. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira . **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 5, pp. 105-112. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Consultado em outubro/2008

_____. **As experiências de formação de jovens do campo**: Alternância ou Alternâncias? Viçosa: UFV, 2003

SILVA, Tomás Tadeu da . **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SOUSA, Rosineide Magalhães. Práticas de Letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Lais Mourão (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2006.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont ; TARDIF, Maurice (Orgs). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade até nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Projeto Político Pedagógico. Versão de Maio de 2009. Mimeo.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e Formação de Professores. In: MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Laís Mourão (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

APÊNDICE

Estados, municípios e comunidades das turmas 2, 3 e 4

ESTADO	GRUPO DE TC	MUNICÍPIO	COMUNIDADES	Nº DE ALUNOS	
Goiás	Formosa	Formosa	Assentamento Vale da Esperança	Turma 2 = 15 Turma 3 = 07 Turma 4 = 08	
			Assentamento Virgilândia		
			Assentamento Palmeiras II		
			Assentamento Piratininga		
			Assentamento Brejão		
	Chapada	Cavalcante	Cavalcante	Comunidade Kalunga Vão de Almas	Turma 2 = 14 Turma 3 = 10 Turma 4 = 13
				Comunidade Kalunga Engenho II	
				Comunidade do Prata	
		Monte Alegre	Monte Alegre	Comunidade Kalunga Vão do Moleque	
				Comunidade Kalunga II	
				Comunidade Kalunga V	
				Comunidade Sucuri	
	Teresina de Goiás	Teresina de Goiás	Comunidade Kalunga Ribeirão dos Bois		
	Planaltina de Goiás	Planaltina de Goiás	Assentamento Itaúna		
	Água Fria de Goiás	Água Fria de Goiás	Assentamento Terra Conquistada		
	Nordeste Goiano	Nordeste Goiano	Nova Roma	Comunidade Cana Brava	Turma 2 = 00 Turma 3 = 04 Turma 4 = 03
Comunidade Sítio Genipapo					
São Domingos			Vila Mutirão		
Mambaí			Comunidade Mergulhão		
Simolândia	Simolândia	Assentamento Zumbi dos Palmares			
DF e Entorno	DF e Entorno	Buritizópolis/MG	Assentamento Banco da Terra	Turma 2 = 05 Turma 3 = 03 Turma 4 = 03	
			Assentamento Mãe das Conquistas		
			Comunidade Santos Reis		
			Comunidade Nossa Senhora D'Abadia		
		Padre Bernardo	Padre Bernardo		Assentamento Colônia 1
		Planaltina	Planaltina		Pré-assentamento Pequeno Wilian
					Pré-assentamento Renascer
					Pré-assentamento Palmares
Unai/MG	Unai/MG	Assentamento Índio Galdino			
São Sebastião	São Sebastião	Núcleo Rural São Bartolomeu			
MT	Norte	Terra Nova do Norte	Décima Agrovila	Turma 2 = 07 Turma 3 = 22 Turma 4 = 14	
			Assentamento Serra Azul		
		SINOP	SINOP		Assentamento Wesley Manoel dos Santos
		Nova Mutum	Nova Mutum		Assentamento Pontal do Marape
					Assentamento Maria Oliveira I
					Assentamento Dieter Metzner
		Confresa	Confresa		Assentamento Fartura
		Santa Terezinha	Santa Terezinha		Assentamento Porto Velho
Médio Norte	Médio Norte	Barra do Bugres	Assentamento Antonio Conselheiro		

		Guiratinga	Assentamento Salete Strozak	
	Centro-Oeste (região pantaneira)	Jangada	Comunidade Quilombo	
		Mirassol	Comunidade Mutum Boa Vista	
		Cáceres	Assentamento Roseli Nunes	
	Centro-Leste (baixada cuiabana)	Santo Antônio de Leverger	Assentamento Nova Conquista	
MS	MS	Ponta Porã	Assentamento Nova Conquista (Itamarati)	1 T4 3 T2 3 T3
		Angélica	Assentamento Estrela do Sul	
		Anastácio	Assentamento São Manuel	
		Rio Brilhante	Assentamento São Judas	
		Nioaque	Assentamento Areias	

ANEXOS

ANEXO A – Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo



Universidade de Brasília
Faculdade de Planaltina - FUP

Licenciatura em Educação do Campo

Projeto Político-Pedagógico do Curso

Maio 2009

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 – JUSTIFICATIVA

1.1 – A demanda de formação de professores para o campo

1.2 – Origem da Educação do Campo

2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL E EIXOS NORTEADORES DO CURSO

3-BASES LEGAIS E OBJETO DA PROPOSTA

4 - OBJETIVOS DO CURSO DE ACORDO COM A PROPOSTA DO MEC

4.1 - Gerais

4.2 - Específicos

5 - PERFIL DE INGRESSO NO CURSO

6 - PERFIL DO EGRESSO

7 - PRINCÍPIOS ORIENTADORES

8 - FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

8.1 – Aprendizados Gerais

8.2 – Aprendizados Específicos

9 - ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

10 - LÓGICA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

11 - MATRIZ CURRICULAR

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – NEB

NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS – NEE

NÚCLEO DE ATIVIDADES INTEGRADORAS – NAI

11.1- Matriz Curricular – Organização por etapa

APRESENTAÇÃO

A presente proposta de implementação de um Curso de Graduação - Licenciatura em Educação do Campo atende à demanda formulada pelo Ministério da Educação, por meio do Edital nº 9, de 23 de abril de 2009. A Universidade de Brasília já oferece a Licenciatura em Educação do Campo, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão com sua 1ª turma iniciada em 2007 e a 2ª turma iniciada em 2008, e a 3ª turma já com o processo de seleção/vestibular finalizado e início previsto para novembro de 2009.

O Curso tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Pretende formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno.

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

A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

A presente proposta oferecerá aos estudantes a opção de escolha em duas destas áreas: Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens. Cada estudante poderá optar pela habilitação em uma delas, na qual será certificado.

A organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, bem como a necessidade de facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício, ou seja, evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo.

A carga horária total prevista é de 3525 horas/aula e 235 créditos, integralizadas em oito etapas (semestres) presenciais de curso.

De acordo com a intenção da proposta do MEC, que estimula a parceria das IES com entidades educacionais com atuação na formação de educadores e junto às populações do campo, a Universidade de Brasília está empreendendo esforços para a construção de novas parcerias que permitam a articulação de instituições de ensino do Centro-Oeste, de forma a constituir uma rede que permita a troca de experiências em Educação do Campo, colaboração entre docentes e, ainda, acompanhamento mais próximo aos estudantes durante o Tempo Comunidade, dada a amplitude territorial abrangida.

Neste sentido, estão sendo encaminhadas parcerias formais com a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, cuja reitoria já manifestou oficialmente o interesse pela parceria, já designou docentes para atuação na Licenciatura em Educação do Campo e sediará um dos locais de prova do vestibular 2009 (em curso); a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, que também designou docentes para atuação na UnB e sediará um dos locais de prova do vestibular 2009; a Universidade Estadual de Goiás – Campus Formosa; além do Instituto Federal de Educação Tecnológica – IF Brasília, por meio da unidade Planaltina.

Ainda de acordo com a proposição do MEC, a realização do curso dar-se-á através da organização de turmas específicas, compostas a partir de demandas identificadas pelas instituições parceiras, de modo a favorecer uma

formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico. Será realizada seleção específica, cujos critérios e instrumentos atenderão ao caráter de ação afirmativa desta proposição com prioridade a ser dada aos professores em exercício nas escolas do campo.

1. JUSTIFICATIVA

1.1. A demanda de formação de professores para o campo

A universalização da oferta das séries finais do ensino fundamental e médio constitui-se em um dos maiores desafios presentes no sistema educacional brasileiro. Neste contexto, a formação e a ampliação do quadro de educadores que atendam estes níveis de ensino é um ponto fundamental na superação desse desafio.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA revela que 82,2% dos jovens de 15 a 17 anos freqüentaram a escola em 2004, porém apenas 45,1% estavam matriculados no ensino médio, que é o nível adequado à faixa considerada. Segundo o mesmo estudo, o mais grave é a presença de uma queda no número de matrículas neste nível de ensino a partir de 2005, nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

Essa situação agrava-se ainda mais no meio rural, em que pouco mais de um quinto dos jovens na mesma faixa etária está cursando o ensino médio. A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2004), feita pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação - INEP em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -INCRA, apontou que entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o ensino médio.

A escassez e a falta de formação de professores encontram-se entre os vários fatores responsáveis por esse quadro. Segundo dados do INEP, há uma carência de 235 mil professores para o ensino médio no país, principalmente nas áreas de ciências da natureza. Associado a esse quadro, a evasão nos cursos de licenciatura nas universidades de todo país é excessivamente elevada, por vários fatores que vão desde a repetência sucessiva nos últimos anos à falta de recursos para os alunos se manterem nos cursos. Além disso, o

número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de Licenciatura é insuficiente para a demanda atual.

O Brasil corre ainda o sério risco de ficar sem professores do ensino médio na rede pública na próxima década. A pesquisa realizada pelo IPEA mostra que em um universo de 2,5 milhões de educadores, cerca de 60% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira.

A situação dos professores de ensino fundamental das escolas do campo é ainda mais preocupante. De cada 100 professores que atuam de 5ª a 8ª séries, 57 cursaram o ensino médio e de cada 100 professores que atuam neste nível, 21 só tem o próprio ensino médio. Nas séries iniciais de cada 100 educadores apenas 9 têm curso superior, mas há professores que não fizeram nem o magistério nem concluíram o ensino médio (8% do total). Esse dado destaca a grande demanda de formação de educadores para as escolas do campo.

A PNERA mostra ainda as dificuldades presentes nos assentamentos do Centro-Oeste no que se refere à oferta educacional. Os dados do ensino fundamental, tanto no país como na referida Região, evidenciam uma carência em relação à oferta da segunda etapa do ensino fundamental (5ª a 8ª série) nos assentamentos. A deficiência nesta modalidade do ensino fundamental pode ser indicada como um dos graves problemas que levam ao atraso escolar da população assentada.

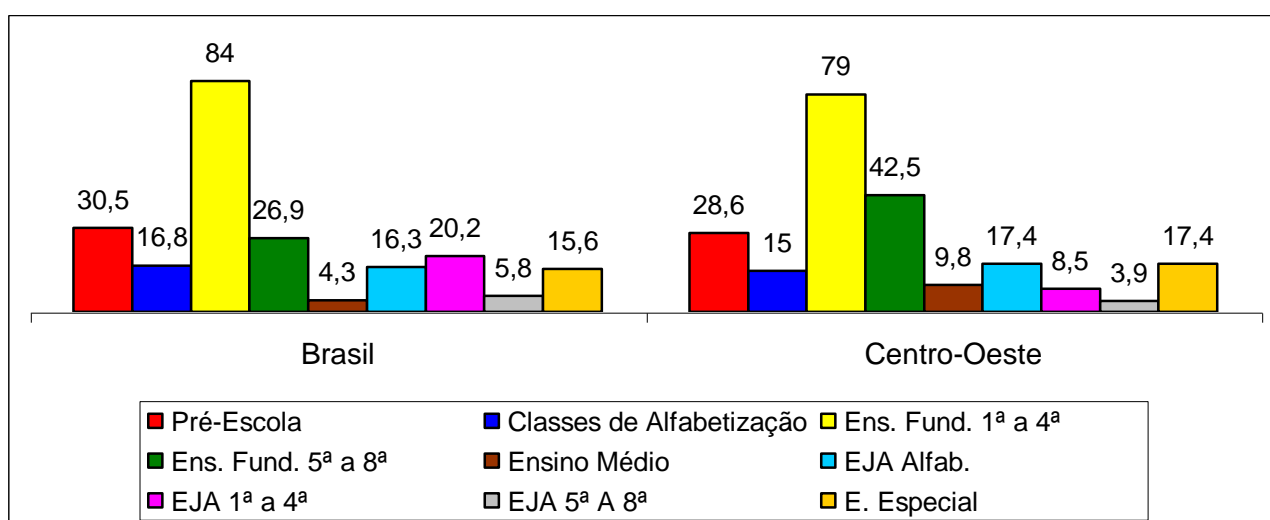
Em relação ao ensino médio, podemos afirmar que, são poucas as escolas dos assentamentos que oferecem esse nível de ensino aos estudantes assentados, apenas 4,3 % das escolas brasileiras e 9,8% das escolas da região Centro-Oeste.

Os dados da PNERA mostram que, em 2004, 34,4% da população assentada na Região Centro-Oeste freqüentavam a escola e estavam matriculada em algum nível/modalidade de ensino; esse percentual corresponde a um alunado de 119.052 pessoas. Deste total de estudantes, 77,1% estavam matriculados no ensino fundamental, sendo 41,5% nas séries iniciais de ensino (1ª a 4ª série) e 35,5% nas séries finais (5ª a 8ª série). Apenas 9,6% da população freqüentavam o ensino médio.

Cabe destacar que, à medida que evolui o nível de ensino dos assentados, diminui o seu acesso à educação. Segundo dados da pesquisa,

como pode ser visto no gráfico abaixo, há carência de oferta de níveis de ensino mais elevados nas escolas do campo, já que as mesmas oferecem apenas o ensino fundamental, quase sempre de 1ª a 4ª série. Portanto, há uma ausência das modalidades de ensino médio, ensino profissional (básico e técnico), educação de jovens e adultos (EJA), educação especial e ensino superior. Situação que provoca não só o atraso escolar, mas também o êxodo rural dos jovens estudantes.

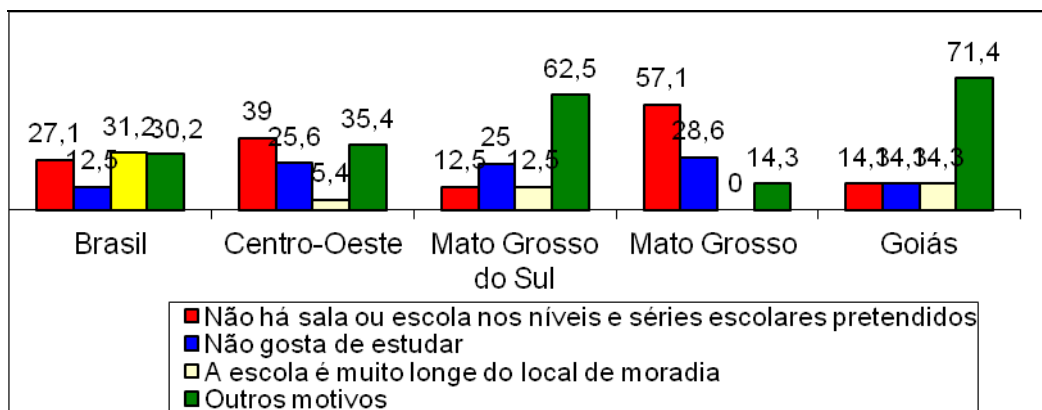
Níveis e Modalidades de Ensino oferecido pelas Escolas em área de Assentamento (%)



Fonte: PNERA, 2004

Também foi possível verificar na pesquisa os principais motivos das crianças na faixa entre 7 e 14 anos estarem fora da escola. Assim, segundo dados da PNERA, para as famílias assentadas o fato das escolas serem localizadas longe da moradia dificulta o acesso das crianças a escola; um outro ponto que chama a atenção é o fato das escolas não possuírem salas de aula nos níveis e séries pretendidos pela população. Na Região Centro-Oeste estes problemas também existem, já que 39% das famílias indicam que as crianças não estudam porque não tem salas nos níveis e séries escolares pretendidos, 25,5% alegam que as crianças não gostam de estudar e 5,4% afirmam que a escola está situada muito longe do local de moradia.

Crianças de 7 a 14 anos que se encontram fora da escola por motivo da não freqüência a escola (%)



Fonte: PNERA, 2004

Os dados descritos acima evidenciam a necessidade de ampliação de oferta de ensino nas escolas que atendem os assentamentos da região Centro-Oeste, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e médio. Embora haja um quadro de atendimento razoável nas séries iniciais, apenas 9,8% das escolas do Centro-Oeste atendem o ensino médio. Esse quadro indica claramente a urgência na formação de professores que possam ampliar a oferta desse nível de ensino com formação adequada à realidade do campo.

1.2. Origem da Educação do Campo

O conceito de Educação do Campo é novo. Tem menos de dez anos. Surgiu como denúncia e como mobilização organizada contra a situação atual do meio rural: situação de miséria crescente, de exclusão/expulsão das pessoas do campo; situação de desigualdades econômicas, sociais, que também são desigualdades educacionais, escolares. Seus sujeitos principais são as famílias e comunidades de camponeses, pequenos agricultores, sem-terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo,

articulados em torno de Movimentos Sociais e Sindicais, de universidades e de organizações não governamentais. Todos buscando alternativas para superar esta situação que desumaniza os povos do campo, mas também degrada a humanidade como um todo.

Uma das mais marcantes características deste movimento: sua indissociabilidade do debate sobre os modelos de desenvolvimento em disputa na sociedade brasileira, e o papel do campo nos diferentes modelos. A especificidade mais forte da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ele se enraíza. A afirmação de que só há sentido o debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação, é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.

A luta principal da Educação do Campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *NO*: as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde vivem; *DO*: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. E esta educação inclui a escola: hoje uma luta prioritária porque há boa parte da população do campo que não tem garantido seu direito ao acesso à chamada Educação Básica.

Um dos fundamentos da Educação do Campo é que só há sentido em construir processos pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo, vinculados à construção de um outro tipo de modelo de desenvolvimento. Não há sentido desencadear esforços para a produção de teorias pedagógicas para um campo sem gente, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios.

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano.

A Educação do Campo está ajudando a produzir um novo olhar para o campo. E faz isso em sintonia com toda uma nova dinâmica social de valorização deste território e de busca de alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele. Uma dinâmica que vem sendo construída por sujeitos que já não aceitam que o campo seja lugar de atraso e de discriminação, mas sim consideram e lutam pra fazer dele uma possibilidade de vida e de trabalho para muitas pessoas, assim como a cidade também deve sê-lo; nem melhor nem pior, apenas diferente; uma escolha.

As primeiras mobilizações sociais vieram da demanda por uma política educacional para as áreas de assentamentos de Reforma Agrária. Aos poucos foi ficando claro que esta era uma demanda do conjunto do campo. A Universidade de Brasília tem participado ativamente do processo histórico da resistência crítica do povo que vive no campo pela construção de um novo modelo de desenvolvimento para este território e conseqüentemente, de uma nova concepção de educação para os sujeitos que aí vivem.

Uma conquista recente deste processo, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Simultaneamente a estas ações, foi também se constituindo e se consolidando a construção de ações de oferta de escolarização formal para trabalhadores rurais assentados através da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A Universidade de Brasília participa desde o início da criação do PRONERA, até os dias atuais, de sua Comissão Pedagógica Nacional, tendo por vários anos estado à frente da Coordenação Nacional deste Programa, com professores pertencentes aos seus quadros.

A partir de 1998, o PRONERA vem construindo uma vasta experiência de articulação e oferta de cursos superiores; cursos técnicos profissionalizantes; e EJA Médio e Fundamental, através do envolvimento de uma ampla rede de universidades públicas brasileiras e escolas agrotécnicas, em todos os estados da federação. Esta articulação de cursos e instituições contribui para o desenvolvimento de uma série de projetos de pesquisa e extensão em diferentes áreas do conhecimento, na perspectiva da construção de novas estratégias para a promoção do desenvolvimento rural.

Dando seqüência a estas atividades, a UnB participou da organização e promoção da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, em Luziânia, GO.

Este evento reuniu 1.200 participantes de todos os estados brasileiros e articulou 27 entidades na sua organização, estando presentes os diversos movimentos sociais rurais; dezenas de universidades e vários órgãos governamentais, valendo-se destacar o Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Saúde e Ministério da Cultura.

Uma das principais resultantes desta Conferência foi a demanda para elaboração para uma política pública de formação de educadores do campo pelo Ministério da Educação. Recebida esta demanda o Ministério da Educação constituiu na SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - uma comissão que ficou responsável pela elaboração desta política. Uma das ações desta política é a constituição de projetos pilotos nas universidades públicas brasileira de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL E EIXOS NORTEADORES DO CURSO

Os fundamentos teórico-conceituais da forma proposta para a organização curricular e orientação de estudos deste curso baseiam-se nas referências teóricas do paradigma da complexidade, trazendo-as para a questão do conhecimento e da formação humana.

O processo de construção do paradigma da complexidade é resultado dos esforços de pensadores, teóricos e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento científico no sentido de criar alternativas epistemológicas para os impasses provenientes da extrema especialização do conhecimento. Costuma-se definir esse contexto como uma crise da tendência paradigmática disciplinar da ciência ocidental, resultante do avanço técnico e teórico do paradigma cartesiano.

Indagações sobre o que é a realidade e sobre o modo como a percebemos e compreendemos, têm gerado debates e propostas no sentido de

uma concepção complexa e dinâmica do conhecimento humano, acompanhando a constatação da complexidade e dinâmica do mundo, da natureza e da própria formação humana.

No caso da presente proposta, trata-se de responder ao desafio da complexidade do seu próprio objeto, ou seja, a necessidade de encontrar indicativos conceituais e metodológicos para oferecer formação docente contextualizada e consistente a um sujeito 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.

Este caráter complexo do desafio da formação humana em Educação do Campo fundamenta-se, por sua vez, na concepção de que o campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano. A partir daí, faz-se necessária uma concepção filosófica e teórica que permita articular o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo.

Em um sentido mais específico e técnico, trata-se de criar alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa no que se refere aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, respondendo às orientações básicas propostas pelo MEC de:

- Organizar os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias; de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados.
- Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável.

Alguns pressupostos teórico-conceituais podem ser apontados para descrever as idéias mestras que orientaram a construção desta proposta. Em primeiro lugar, é preciso entender que, embora se tenha utilizado correntemente o termo *multidisciplinaridade* como genérico para referir as diversas possibilidades e estratégias de superação dos limites disciplinares, existe uma diferenciação conceitual entre a multi, inter e transdisciplinaridade.

Como acima referido, tem havido uma busca cada vez mais intensa, no meio acadêmico, de respostas às novas e crescentes exigências de diálogo entre conhecimentos para dar conta de necessidades técnicas do desenvolvimento social.

Do ponto de vista da formação docente, no entanto, é preciso não confundir a necessidade de superação dessa crise com a tentativa de eliminar as fronteiras entre as disciplinas. Trata-se, ao contrário, não de eliminá-las, mas de formar nos pesquisadores, docentes, educadores, uma habilidade nova que lhes permita transitar entre fronteiras, dialogar com outras disciplinas a partir do seu conhecimento específico e compor coletivos aonde um conhecimento complexo venha a ser gerado pela cooperação entre os profissionais das diversas disciplinas. De fato, isso já vem acontecendo, na medida em que novas áreas de conhecimento vêm surgindo, sob o efeito de demandas técnico-industriais-científicas, tal como a biotecnologia e a engenharia genética, por exemplo.

Dessa forma, para superar os efeitos negativos da fragmentação do conhecimento e o enfraquecimento da cultura científica, essas novas estratégias de produção do conhecimento têm assumido formas diferenciadas, como, em primeiro lugar a *multidisciplinaridade*, ou seja, o estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas diferentes. Talvez por esse motivo, essa seja a concepção mais referida quando se trata de procedimentos de pesquisa que buscam ir além da disciplinaridade, já que existe aí apenas uma convergência de olhares que enriquece a disciplina proponente.

A *interdisciplinaridade*, por sua vez, caracteriza-se como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos, ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais.

Ao organizar os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento, o currículo desta Licenciatura adota as estratégias da multi e da interdisciplinaridade, utilizando os princípios da diversidade e da criatividade como elementos teórico-metodológicos, visando ao mesmo tempo romper com o isolamento disciplinar e utilizar a convergência de fronteiras para uma leitura complexa da realidade do campo.

Quer seja pela integração das disciplinas num mesmo projeto, ou num tema contextual comum, como é o caso das áreas de habilitação aqui propostas, ou pela utilização de procedimentos metodológicos de uma área específica que facilitam a comunicação entre outras áreas, como é o caso das práticas pedagógicas adotadas em alguns momentos da dinâmica curricular, trata-se de responder à necessidade de convergência entre as disciplinas, explorando suas potencialidades e limites, tendo em vista a complexidade das questões que se pretendem compreender.

Especificamente, na convergência entre as duas áreas de habilitação, Ciências da Natureza e Linguagens, destaca-se a necessidade informações filosóficas, históricas, políticas e antropológicas que permitam uma compreensão crítica do processo de construção do conhecimento da humanidade, permitindo que o licenciando utilize o curso como um laboratório da transição de paradigmas.

Por fim, o princípio da *transdisciplinaridade* postula que existe conhecimento legítimo para além dos limites do campo científico de produção e que, em sendo assim, há necessidade de diálogos que se fecundem mutuamente. Nesse sentido, a presente proposta se inscreve na preocupação de trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro do contexto formativo dos educadores-docentes e constituir um olhar dialógico sobre a dinâmica da realidade do campo. Afirma-se que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e pergunta-se sobre os tantos processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivação aí existentes.

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, a proposta curricular do Curso integra a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não

apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de vida culturais e psíquicos das comunidades onde se encontram as escolas do campo.

Como se pode concluir, as estratégias da inter e da trans disciplinaridade aplicadas à proposta curricular proporcionam importantes conseqüências epistemológicas e pedagógicas. Dentre elas destaca-se a possibilidade de incluir o humano na produção do conhecimento, considerando o educador-docente como ser social, inserido em condições sócio-históricas específicas, e considerando a produção da ciência nas interconexões entre o social e a natureza.

Estes fundamentos teórico-conceituais são de extrema relevância, na medida em que a Educação do Campo traz como especificidade a permanente associação com as questões sobre o papel do campo no desenvolvimento e no território no qual se enraízam as práticas político-pedagógicas, e uma reflexão crítica sobre a construção de um Projeto de Nação. Ou seja, 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”. (CNE/CEB, parecer 36/2001)

Dessa forma, pretende-se que o licenciado venha a se constituir como um ser humano mais preparado para enfrentar as injunções e conjunturas da transição de paradigmas, tanto no contexto escolar, quanto nos conflitos e tensões da vida social.

3. BASES LEGAIS E OBJETO DA PROPOSTA

A Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se nas seguintes bases legais:

- Lei 9.394 de 1996;
- Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

4. OBJETIVOS DO CURSO DE ACORDO COM A PROPOSTA DO MEC

4.1 Gerais

- a. Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social.
- b. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.
- c. Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem.
- d. Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

4.2 Específicos

- a. Formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor.
- b. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens.
- c. Formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à

construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.

- d. Preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas.
- e. Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida.
- f. Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental.

5. PERFIL DE INGRESSO NO CURSO

- Educadores de escolas públicas de Educação Básica do campo em exercício atual ou em processo de inserção nas escolas de ensino fundamental ou médio do campo (especialmente assentamentos, reassentamentos e outras comunidades camponesas);

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

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

- Jovens e adultos de comunidades do campo.

6. PERFIL DO EGRESSO

O Curso será desenvolvido de modo a profissionalizar os participantes para atuação:

Na *gestão de processos educativos escolares*, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades

da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo. Ênfases: Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

Na *docência em uma das áreas de conhecimento* propostas pelo curso: Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática. A proposta é de que cada uma das turmas ofereça aos estudantes a opção de escolha em duas destas áreas, sendo esta definição construída entre a Universidade e suas parcerias considerando as demandas/perfil do grupo e as condições objetivas da oferta.

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

7. PRINCÍPIOS ORIENTADORES

A concepção adotada nesta Licenciatura pretende contribuir para a superação de alguns desafios, a saber:

- Organização dos componentes curriculares por áreas de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do método para o qual estão sendo preparados.
- Relação não-hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento.
- Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares.
- Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências sócio-culturais.
- Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do

educador e formação do docente.

- Visão de totalidade da Educação Básica.
- Abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere.

8. PERFIL DE FORMAÇÃO - APRENDIZADOS IMPORTANTES

8.1 Aprendizados Gerais

- a. Capacidade e iniciativa na solução de problemas concretos; capacidade de organização e planejamento de uma intervenção coletiva em determinada realidade.
- b. Fluência na comunicação oral e escrita.
- c. Capacidade de apropriação (busca e interpretação) do conhecimento disponível e elaboração teórica própria.
- d. Capacidade de articular teoria e prática; de conhecer e de intervir numa realidade específica; de relacionar convicções com tomadas de posição e comportamentos cotidianos.
- e. Compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida social.
- f. Compreensão teórica da realidade do campo no Brasil hoje.
- g. Postura de cuidado com o desenvolvimento humano integrado ao desenvolvimento da natureza.
- h. Compreensão do processo de formação da consciência humana.
- i. Postura de tomada de posição diante de idéias, questões ou situações.
- j. Postura que demonstre valores humanistas e compromisso com transformações que visem uma sociedade de justiça, igualdade e liberdade para todos.

8.2 Aprendizados Específicos

- a. Capacitação teórico-metodológica para implementação de estratégias pedagógicas e mais amplamente para a condução de

processos educativos que articulem projetos, sujeitos e interpretação da realidade específica.

- b. Compreensão das principais correntes de pensamento filosófico e científico que influenciam o pensamento pedagógico e identificação de concepções que têm sido referência na construção da Educação do Campo.
- c. Apropriação da construção teórico-prática da Educação do Campo.
- d. Postura de pesquisador da realidade e domínio de procedimentos básicos para realização de uma pesquisa científica.
- e. Compreensão básica sobre processos formadores dos sujeitos do campo, incluindo o recorte dos diferentes ciclos etários (especialmente aqueles próprios das ênfases escolhidas para o curso).
- f. Capacidade de exercer a docência a partir de uma concepção de educação e de forma articulada às diferentes dimensões do processo pedagógico escolar.
- g. Apropriação das categorias teóricas básicas e dos métodos de construção científica da área da docência escolhida que permitam a continuidade dos estudos por conta própria.
- h. Compreensão da lógica do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar no modo de produção da ciência e no modo de organizar o estudo/o ensino por área do conhecimento.
- i. Habilidades didático-metodológicas para organizar/desenvolver atividades de ensino por área do conhecimento.
- j. Apropriação do debate atual sobre as finalidades da Educação Básica e em particular sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na educação básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental.

9. ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

Realização do curso através da organização de turmas específicas compostas a partir de demandas identificadas pela Instituição e ou pelas parcerias constituídas, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico. Esta forma de organização curricular deverá intencionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes. (Conforme proposta do MEC)

Organização curricular por etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. (Cf Proposta MEC)

A carga horária será de 3.525 h/a distribuídas em 8 etapas, sendo prevista uma etapa a cada semestre integralizando 4 anos de curso.

A carga horária total do curso será assim composta:

- a. Núcleo de Estudos Básicos = 795 h/a
- b. Núcleo de Estudos Específicos = 1410 h/a
- c. Núcleo de Atividades Integradoras = 1320 h/a, sendo 405 h/a de práticas pedagógicas, 405 h/a de estágios acompanhados, 210 h/a de atividades de pesquisa, 60 h/a de seminários integradores e 240 h/a de outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Operacionalização:

1. Serão ofertadas 60 vagas preenchidas por meio de processo seletivo coordenado pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília – CESPE, em consonância com os demais processos seletivos da UnB;

2. A coordenação do curso estará a cargo de um coletivo constituído entre as instituições parceiras;

3. O Tempo/Espaço Curso será de 8 h/a diárias de trabalho nos componentes curriculares durante cada etapa, realizadas na Faculdade UnB Planaltina – Campus Planaltina, localizada na Área Universitária n. 1, Vila Nossa Senhora de Fátima, Planaltina/ DF. A duração de cada Tempo/Espaço Curso dependerá da carga horária curricular de cada etapa e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares;

4. O Tempo/Espaço Comunidade será desenvolvido nas comunidades de origem dos alunos e nas escolas escolhidas para inserção. As escolas de inserção são aquelas localizadas nas comunidades ou aquelas que atendam crianças e jovens das comunidades, mesmo que localizadas fora da comunidade, escolhidas pelos alunos para desenvolver as atividades dos componentes curriculares, em especial do Núcleo de Atividades Integradoras. Tais atividades serão realizadas segundo orientação dada durante o Tempo/Espaço Curso e acompanhadas “in loco” por docentes designados pelas instituições parceiras em cada Estado. O acompanhamento terá como objetivo garantir o processo formativo durante o Tempo/Espaço comunidade, dando suporte aos alunos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção, orientando-os no planejamento de ações e na identificação e resolução de problemas.

10. LÓGICA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- Objeto de estudo/profissionalização do curso: escola de Educação Básica do campo, com ênfase na construção do desenho da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (integrado ou não à educação profissional).
- Organização curricular que permita aos estudantes-educadores vivenciar na prática de sua formação a metodologia (e particularmente a da docência por área do conhecimento) para a qual estão sendo preparados a atuar nas escolas do campo.

- O currículo deste curso está organizado em três níveis desdobrados: Núcleos de Estudo, Áreas ou Eixos e Componentes Curriculares. O *Núcleo de Estudos Básicos* se desdobra em 5 Áreas que se desdobrarão em componentes curriculares de cada área. O *Núcleo de Estudos Específicos* se desdobra em 3 eixos, cada um desdobrado em áreas (que podem ser áreas de conhecimento ou áreas temáticas) e cada área a ser desdobrada em componentes curriculares. O *Núcleo das Atividades Integradoras* se desdobra em 4 áreas (que indicam tipos de atividades) que se desdobrarão em diferentes componentes curriculares.
- Componentes curriculares estão sendo entendidos aqui como formas particulares de organização do estudo. São exemplos de componentes curriculares previstos para o desenvolvimento do currículo deste curso: disciplinas, seminários, estudo independente, estudos temáticos, oficinas de capacitação pedagógica, oficinas de produção de materiais didáticos, trabalhos de campo e projetos.
- A definição dos diferentes componentes curriculares de cada área, bem como seus conteúdos e metas de aprendizado específicas, será uma construção processual do curso, integrando o trabalho pedagógico dos educadores e buscando envolver progressivamente os estudantes (como parte da sua formação profissional). Devem ser consideradas as ementas indicadas neste documento e a visão de totalidade de cada Núcleo de Estudos que deverá ser objeto de discussão entre os educadores durante as primeiras etapas do curso.
- Haverá uma intencionalidade na articulação entre a organização de estudos e as demais dimensões e práticas formativas oportunizadas pelo curso (gestão coletiva do processo pedagógico, participação em atividades de trabalho no local de realização do curso, convivência na turma e entre diferentes turmas).
- Cada etapa poderá ter um foco temático ou de práticas cuja definição será uma construção processual no curso, integrando o planejamento específico da etapa: diálogo entre o Projeto

Pedagógico, o processo pedagógico da turma e demandas do movimento da realidade de atuação dos estudantes.

- A organização curricular deverá considerar e articular no planejamento de cada etapa: o objeto do curso, os Núcleos de Estudo, possíveis focos (temas e ou práticas) da etapa, diferentes tipos de componentes curriculares e o princípio filosófico-metodológico da práxis.
- Todos os educandos terão um estudo introdutório nas 4 áreas do conhecimento em que o curso poderá habilitar para a docência, tendo em vista uma preparação básica para discutir o papel de cada área no currículo do ensino fundamental e no ensino médio e também para organizar estudos e práticas que integrem as diferentes áreas. Cada estudante fará a opção pela habilitação em uma das áreas da docência ofertadas para sua turma.
- O processo de avaliação deverá permitir uma articulação radical entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Para tanto as atividades de Tempo Comunidade deverão ser planejadas de modo a atender as especificidades da comunidade de inserção de cada educando, mas com orientação docente em Tempo Escola e acompanhamento por monitores durante o Tempo Comunidade. Cada grupo de alunos terá um monitor responsável por seu acompanhamento *in loco* durante o Tempo Comunidade, sob orientação de um docente da Universidade de Brasília ou das prováveis universidades parceiras (UFMT, UNEMAT, UEG, UFG e UFMS). Relatórios serão elaborados pelo educando e pela monitoria, apresentados e discutidos no Tempo Escola subsequente. Em Tempo Escola o processo avaliativo, considerado como elemento do processo pedagógico e não como uma etapa ou etapas pontuais deste, será discutido coletivamente pela equipe docente e de coordenação, que elegerão as estratégias e metodologias adequadas a cada etapa.

11. MATRIZ CURRICULAR

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – NEB

Área 1: Teoria Pedagógica (240h/a = 16 créditos)

Teoria Pedagógica I	45h/a = 3 créditos
Teoria Pedagógica II	45h/a = 3 créditos
Teoria Pedagógica III	45h/a = 3 créditos
Teoria Pedagógica IV	30h/a = 2 créditos
Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I	45h/a = 3 créditos
Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II	30h/a = 2 créditos

Área 2: Economia Política (225h/a = 15 créditos)

Economia Política I	45h/a = 3 créditos
Economia Política II	45h/a = 3 créditos
Economia Política III	30h/a = 2 créditos
Questão Agrária	30h/a = 2 créditos
Realidade Brasileira I	30h/a = 2 créditos
Realidade Brasileira II	45h/a = 3 créditos

Área 3: Filosofia (195h/a = 13 créditos)

Filosofia I	30h/a = 2 créditos
Filosofia II	45h/a = 3 créditos
Filosofia III	30h/a = 2 créditos
Filosofia IV	45h/a = 3 créditos
Filosofia V	45h/a = 3 créditos

Área 4: Política Educacional (105h/a = 7 créditos)

Política Educacional I	45h/a = 3 créditos
Política Educacional II	30h/a = 2 créditos
Política Educacional III	30h/a = 2 créditos

Área 5: Leitura, Interpretação e Produção de Textos (30h/a = 2 créditos)

Técnicas de Leitura e Interpretação de Textos	15h/a = 1 crédito
Técnicas de Produção de Textos	15h/a = 1 crédito

NÚCLEO DE ESTUDOS ESPECÍFICOS – NEE (1410h/a = 94 créditos)

Eixo 1: Docência por Área de Conhecimento (300h/a = 20 créditos de todas as áreas + 810h/a = 54 créditos na área escolhida para habilitação)

Área 1: Linguagens (75h/a = 5 créditos + 810h/a = 54 créditos)

Disciplinas comuns a todos os Licenciandos

Mediações entre forma social e forma estética 45h/a = 3 créditos

Estética e Política 30h/a = 2 créditos

Habilitação

Fundamentos de lingüística 75h/a = 5 créditos

Fonética, fonologia e morfologia do português 60h/a = 4 créditos

Sintaxe da língua portuguesa 45h/a = 3 créditos

Tópicos de lingüística avançada 60h/a = 4 créditos

Estudos literários I: literatura e nação 75h/a = 5 créditos

Estudos literários II: consolidação do sistema literário e desagregação nacional 60h/a = 4 créditos

Estudos literários III: impasses na construção do personagem popular brasileiro 60h/a = 4 créditos

Estudos literários IV: poesia e representação do Brasil 45h/a = 3 créditos

Arte e sociedade I: teatro 60h/a = 4 créditos

Arte e sociedade II: teatro 60h/a = 4 créditos

Arte e sociedade III: artes plásticas 60h/a = 4 créditos

Arte e sociedade IV: música 60h/a = 4 créditos

Metodologias culturais de trabalho em educação I: teatro 30h/a = 2 créditos

Metodologias culturais de trabalho em educação II: artes plásticas 30h/a = 2 créditos

Metodologias culturais de trabalho em educação III: música 30h/a = 2 créditos

Área 2: Ciências da Natureza e Matemática (75h/a = 5 créditos + 810h/a = 54 créditos)¹

Disciplinas comuns a todos os Licenciandos

Saúde, sexualidade e reprodução	45h/a = 3 créditos
História e Filosofia da Física e da Matemática	30h/a = 2 créditos

Habilitação

Geometria, ótica e a percepção do espaço	60h/a = 4 créditos
Mecânica e a vida no campo	60h/a = 4 créditos
Composição do universo	45h/a = 3 créditos
Composição química dos seres vivos	45h/a = 3 créditos
Hidrodinâmica, termodinâmica e a vida no campo	60h/a = 4 créditos
Eletromagnetismo e a vida no campo	45h/a = 3 créditos
Da domesticação às leis da herança	60h/a = 4 créditos
O organismo	45h/a = 3 créditos
Cálculo diferencial e a vida no campo	60h/a = 4 créditos
Educação financeira	30h/a = 2 créditos
Fluxos de energia e ciclos biogeoquímicos	60h/a = 4 créditos
Diversidade dos seres vivos	45h/a = 3 créditos
Estatística e a vida no campo	60h/a = 4 créditos
Cálculo integral e a vida no campo	60h/a = 4 créditos
Grandes temas ambientais do campo	45h/a = 3 créditos
Grandes temas ambientais mundiais	30h/a = 2 créditos

Área 3: Ciências Humanas e Sociais (75h/a = 5 créditos + 810h/a = 54 créditos)

Disciplinas comuns a todos os Licenciandos

Introdução ao Estudo da Área de Ciências Humanas e Sociais	30h/a = 2 créditos
Conceitos organizadores das Ciências Humanas e Sociais	45h/a = 3 créditos

Habilitação

¹ As áreas 1 e 2 serão opções de habilitação para a primeira turma UnB-Itterra. Esta turma terá 75h/a da Área 3 e da Área 4.

Tema Contextual 1: Homens e Mulheres e a Esfera da Produção

Os Sujeitos e a esfera da produção: principais conceitos	60h/a = 4 créditos
O papel do campo no atual contexto do capitalismo mundial	60h/a = 4 créditos
Relações sociais na esfera da produção e centralidade do trabalho	60h/a = 4 créditos
Alternativas metodológicas e didáticas para a docência dos temas em estudo I	30h/a = 2 créditos

Tema Contextual 2: A Organização da Sociedade e o Estado

A formação da identidade humana e a organização da sociedade	60h/a = 4 créditos
O Estado: construção histórica e desenho atual	60h/a = 4 créditos
A sociedade brasileira: um olhar a partir do campo	60h/a = 4 créditos
Alternativas metodológicas e didáticas para a docência dos temas em estudo II	30h/a = 2 créditos

Tema Contextual 3: Idéias, Representações e Produção de BensSimbólicos: a cultura enquanto processo

A produção/reprodução social da cultura	60h/a = 4 créditos
Cultura e ideologia	60h/a = 4 créditos
Representações do campo na sociedade brasileira	45h/a = 3 créditos
Alternativas metodológicas e didáticas para a docência dos temas em estudo III	30h/a = 2 créditos

Tema Contextual 4: Relações entre Sujeitos, Sociedade e Ambiente

Dimensões da questão ambiental	60h/a = 4 créditos
Os principais problemas socioambientais da atualidade	60h/a = 4 créditos
Alternativas de desenvolvimento a partir do campo	45h/a = 4 créditos
Alternativas metodológicas e didáticas para a docência dos temas em estudo IV	30h/a = 2 créditos

Área 4: Ciências Agrárias (75h/a = 5 créditos + 810h/a = 54 créditos)Disciplinas comuns a todos os Licenciandos

Gestão da Unidade Familiar de Produção 30h/a = 2 créditos

Ecologia de Agroecossistemas 45h/a = 3 créditos

HabilitaçãoTema Contextual I – Estudos do Meio Biofísico

Botânica 60h/a = 4 créditos

Zoologia 45h/a = 3 créditos

Agropedologia I 60h/a = 4 créditos

Fisiologia Vegetal 45h/a = 3 créditos

Tema Contextual II– Sistemas de Produção

Fitotecnia 75h/a = 5 créditos

Zootecnia 75h/a = 5 créditos

Agroclimatologia e Hidrologia 60h/a = 4 créditos

Tema Contextual III – Práticas Agrícolas

Forragicultura 45h/a = 3 créditos

Olericultura e Plantas Medicinais 75h/a = 5 créditos

Agropedologia II 75h/a = 5 créditos

Tema Contextual IV– Ferramentas para o desenvolvimento rural

Topografia e Geoprocessamento 60 h/a = 4 créditos

Sistema de Cultivos e Sistema de Criação 45h/a = 3 créditos

Elaboração e análise de viabilidade de
projetos para agricultura familiar 30h/a = 2 créditos

Desenvolvimento Rural 60h/a = 4 créditos

Eixo 2: Gestão de Processos Educativos Escolares (135h/a = 9 créditos)Área 1: Escola e Educação do Campo (60h/a = 4 créditos)

Escola e Educação do Campo I 30h/a = 2 créditos

Escola e Educação do Campo II 30h/a = 2 créditos

Área 2: Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico (75h/a = 5 créditos)

Organização Escolar e Método de

Trabalho Pedagógico I 30h/a = 2 créditos

Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico II	30h/a = 2 créditos
Organização Escolar e Método de Trabalho Pedagógico III	15h/a = 1 crédito

Eixo 3: Gestão de Processos Educativos nas Comunidades (165h/a = 11 créditos)

Área 1: Projeto de Desenvolvimento do Campo (45h/a = 3 créditos)

Projeto de Desenvolvimento do Campo	45h/a = 3 créditos
-------------------------------------	--------------------

Área 2: Sujeitos do Campo (30h/a = 2 créditos)

Sujeitos do Campo	30h/a = 2 créditos
-------------------	--------------------

Área 3: Métodos de Organização e Educação Comunitária (90h/a = 6 créditos)

Métodos de Organização e Educação Comunitária I	15h/a = 1 crédito
Métodos de Organização e Educação Comunitária II	45h/a = 3 créditos
Métodos de Organização e Educação Comunitária III	30h/a = 2 créditos

NÚCLEOS DE ATIVIDADES INTEGRADORAS – NAI (1320h/a = 88 créditos)Área 1: Pesquisa (210h/a = 14 créditos)

Pesquisa I	15h/a = 1 crédito
Pesquisa II	30h/a = 2 créditos
Pesquisa III	30h/a = 2 créditos
Pesquisa IV	30h/a = 2 créditos
Pesquisa V	30h/a = 2 créditos
Trabalho de Conclusão de Curso I	30h/a = 2 créditos
Trabalho de Conclusão de Curso II	30h/a = 2 créditos
Trabalho de Conclusão de Curso III	15h/a = 1 crédito

Área 2: Práticas Pedagógicas (405h/a = 27 créditos)

Práticas Pedagógicas I	45h/a = 3 créditos
Práticas Pedagógicas II	45h/a = 3 créditos
Práticas Pedagógicas III	60h/a = 4 créditos
Práticas Pedagógicas IV	60h/a = 4 créditos
Práticas Pedagógicas V	45h/a = 3 créditos
Práticas Pedagógicas VI	60h/a = 4 créditos
Práticas Pedagógicas VII	60h/a = 4 créditos
Práticas Pedagógicas VIII	30h/a = 2 créditos

Área 3: Estágios (405h/a = 27 créditos)

Estágio Curricular Supervisionado I – Comunidade	105h/a = 7 créditos
Estágio Curricular Supervisionado II – EJA	90h/a = 6 créditos
Estágio Curricular Supervisionado III – Gestão e Docência	105h/a = 7 créditos
Estágio Curricular Supervisionado IV – Gestão e Docência	105h/a = 7 créditos

Área 4: Seminários Integradores (60h/a = 4 créditos)

Seminário Integrador I	15h/a = 1 crédito
------------------------	-------------------

Seminário Integrador II	15h/a = 1 crédito
Seminário Integrador III	15h/a = 1 crédito
Seminário Integrador IV	15h/a = 1 crédito

Área 5: Outras formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
(240h/a=16 créditos)

Inserção Comunitária	30h/a = 2 créditos
Acesso a produções culturais	30h/a = 2 créditos
Oficinas de leitura e produção de texto I	30h/a = 2 créditos
Oficinas de leitura e produção de texto II	30h/a = 2 créditos
Oficinas de informática I	30h/a = 2 créditos
Oficinas de informática II	30h/a = 2 créditos
Espanhol Instrumental I	30h/a = 2 créditos
Espanhol Instrumental II	30h/a = 2 créditos

Total = 3525h/a = 235 créditos

11.1 - MATRIZ CURRICULAR - Organização por Etapa

Etapa	Núcleos de Estudo – NE	Carga Horária	Créditos
1	<p>NEB</p> <p>Economia Política I</p> <p>Filosofia I</p> <p>Teoria Pedagógica I</p> <p>Política Educacional I</p> <p>NEE</p> <p>Escola e Educação do Campo I</p> <p>Sujeitos do Campo</p> <p>NAI</p> <p>Pesquisa I</p> <p>Práticas Pedagógicas I</p> <p>Out. Formas Ativ.: Inserção Comunitária</p> <p>Total</p>	<p>45h/a</p> <p>30h/a</p> <p>45h/a</p> <p>45h/a</p> <p>30h/a</p> <p>30h/a</p> <p>15h/a</p> <p>45h/a</p> <p>30h/a</p> <p>315h/a</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>21</p>
2	<p>NEB</p> <p>Economia Política II</p> <p>Filosofia II</p> <p>Teoria Pedagógica II</p> <p>Técnicas de leitura e interpretação de textos</p> <p>NEE</p> <p>LIN I Mediações entre forma social e estét.</p> <p>CIE I Saúde, sexualidade e reprodução</p> <p>CHS I Introdução ao Estudo da Área de CHS</p> <p>CAG I Gestão da unidade fam. De prod.</p>	<p>45h/a</p> <p>45h/a</p> <p>45h/a</p> <p>15h/a</p> <p>45h/a</p> <p>45h/a</p> <p>30h/a</p> <p>30h/a</p> <p>30h/a</p> <p>30h/a</p>	<p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p>

	Organização Escolar e Método Trab. Ped. I NAI Pesquisa II Práticas Pedagógicas II Outras Formas de Ativ.: Oficina Informática I Total	45h/a 30h/a 435h/a	3 2 29
3	NEB Economia Política III Filosofia III Teoria Pedagógica III Técnicas de produção de textos NEE LIN II Estética e Política CIE II Hist. e Filos. da Física e da Matemática CHS II Conceitos Organizadores das CHS CAG II Ecologia de Agrossistemas Organização Escolar e Método Trab.Ped. II NAI Pesquisa III Práticas Pedagógicas III Seminário Integrador I Outras Form. de Ativ. Oficina Informática II Total	30h/a 30h/a 45h/a 15h/a 30h/a 30h/a 45h/a 45h/a 30h/a 30h/a 60h/a 15h/a 30h/a 435h/a	2 2 3 1 2 2 3 3 2 2 4 1 2 29
4	NEB Questão Agrária	30h/a	2

	Filosofia IV NEE Área da Habilitação ² Organização Escolar e Método Trab.Ped. III Projeto de Desenvolvimento do Campo Métodos de Org. e Educação Comunitária I NAI Pesquisa IV Práticas Pedagógicas IV ³ Outr. f. de Ativ. Oficina Leit. e Prod. Textos I Total	45h/a 210h/a 15h/a 45h/a 15h/a 30h/a 60h/a 30h/a 480h/a Total	3 14 1 3 1 2 4 2 32 Total
5	NEB Realidade Brasileira I Filosofia V Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I NEE Área da Habilitação ⁴ Métodos de Org. e Educação Comunitária II NAI Pesquisa V	 30h/a 45h/a 45h/a 210h/a 45h/a 30h/a 45h/a 105h/a	 2 3 3 14 3 2 3 7

² **E4: Linguagens** = Fundamentos de Lingüística (75h/a); Estudos Literários I: literatura e nação (75h/a); Arte e sociedade I: teatro (60h/a). **Ou Ciências da Natureza e Matemática** = Geometria, ótica e a percepção do espaço (60h/a); Mecânica e a vida no campo (60h/a); Composição do universo (45h/a); Composição química dos seres vivos (45h/a).

³ Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP) em linguagens (teatro) para toda a turma (foco: método de trabalho com jovens e adultos).

⁴ **E5: Linguagens** = Fonética, fonologia e morfologia do português (60h/a); Estudos literários II: consolidação do sistema literário e desagregação nacional (60h/a); Arte e sociedade II: teatro (60h/a); Metodologias culturais de trabalho em educação I: teatro (30h/a). **Ou Ciências da Natureza e Matemática** = Hidrodinâmica e termodinâmica e a vida no campo (60h/a); Eletromagnetismo e a vida no campo (45h/a); Da domesticação às leis da herança (60h/a); O Organismo (45h/a).

	Práticas Pedagógicas V ⁵ Estágio Curric. Superv. I - Comunidade O. f. Ativ.: Oficina Leit. e Prod. Textos II Total	30h/a 585h/a	2 39
6	NEB Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II NEE Área da Habilitação ⁶ Métodos de Org. e Educação Comunitária III NAI Trabalho de Conclusão I Práticas Pedagógicas VI Estágio Curricular S. II – EJA Seminário Integrador II Outr. F. Ativ.: Espanhol Instrumental I Total	30h/a 195h/a 30h/a 30h/a 60h/a 90h/a 15h/a 30h/a 480h/a	2 13 2 2 4 6 1 2 32
7	NEB Política Educacional II Teoria Pedagógica IV NEE Área da Habilitação ⁷ NAI	30h/a 30h/a 195h/a	2 2 13

⁵ Por Área de Habilitação.

⁶ **E6: Linguagens** = Sintaxe da língua portuguesa (45h/a); Estudos Literários III: impasses na construção do personagem popular brasileiro (60h/a); Arte e sociedade III: artes plásticas (60h/a); Metodologias culturais de trabalho em educação II: artes plásticas (30h/a). **Ou Ciências da Natureza e Matemática** = Cálculo diferencial e a vida no campo (60h/a); Educação financeira (30h/a); Fluxo de energia e ciclos biogeoquímicos (60h/a); Diversidade dos seres vivos (45h/a).

⁷ **E7: Linguagens** = Tópicos de lingüística avançada (60h/a); Estudos literários IV: poesia e representação do Brasil (45h/a); Arte e sociedade IV: música (60h/a); Metodologias culturais de trabalho em educação III: música (30h/a). **Ou Ciências da Natureza e Matemática** = Estatística e a vida no campo (60h/a); Cálculo integral e a vida no campo (60h/a); Grandes temas ambientais do campo (45h/a); Grandes temas ambientais mundiais (30h/a).

	Trabalho de Conclusão II	30h/a	2
	Práticas Pedagógicas VII ⁸	60h/a	4
	Estágio C. S. III – Gestão e Docência	105h/a	7
	Seminário Integrador III	15h/a	1
	Outr. F. Ativ.: Espanhol Instrumental II	30h/a	2
	Total	495h/a	33
8	NEB		
	Realidade Brasileira II	45h/a	3
	Política Educacional III	30h/a	2
	NEE		
	Escola e Educação do Campo II	30h/a	2
	NAI		
	Trabalho de Conclusão III	15h/a	1
	Práticas Pedagógicas VIII	30h/a	2
	Estágio C. S. IV – Gestão e Docência	105h/a	7
	Seminário Integrador IV	15h/a	1
	Outr. F. Ativ.: Acesso a produções culturais	30h/a	2
	Total	300h/a	20
	Total geral	3525h/a	235

⁸ Por Área de Habilitação.

ANEXO B – Projeto Metodológico da Etapa 2, Turma 2

Licenciatura em Educação do Campo**LEdoC Turma 2 – Etapa 2****Projeto Metodológico**

Tempo Escola: 07 de agosto a 11 de setembro de 2009

Tempo Comunidade: setembro a dezembro de 2009

I. Organização do Tempo Escola

O Tempo Escola, realizado em Brasília, está estruturado em Tempos Educativos, que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica, quanto na auto-organização.

Para esta segunda etapa de curso os tempos educativos indicados são os seguintes:

- Tempo Abertura e notícia (20'): marca o início das atividades do dia (3 vezes por semana), aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas caponesas, etc. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, informativas, etc). Inclui informações sobre as notícias externas. É tarefa dos Grupos de Organicidade, obedecendo a uma escala.
- Tempo Estudo (1h30): tempo diário, destinado à revisão dos conteúdos e temas desenvolvidos no tempo aula. Também é o tempo para a leitura ou re-leitura de textos utilizados em tempo aula ou leituras complementares.

Está distribuído em seis tempos semanais, sendo: dois tempos para leitura orientada por docentes; dois tempos para revisão de matemática orientada por monitores; dois tempos para estudo individual.

- Tempo Aula (7h): tempo diário, destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares previstos na matriz curricular, sob a orientação de um ou mais docentes. Cada componente é desenvolvido segundo o cronograma (anexo II), respeitada sua carga horária e a necessária articulação de conhecimentos com outros componentes da etapa. Ao início de cada turno (manhã e tarde) caberá a(o) coordenador(a) de cada GO verificar e registrar a presença de seus integrantes, comunicando e justificando as ausências à turma e ao docente do dia.
- Tempo Trabalho (1h): tempo diário destinado à realização de tarefas e serviços necessários à manutenção dos espaços coletivos e para o adequado funcionamento do curso. Será realizado pela vinculação de cada estudante a um dos setores de trabalho, que terá um coordenador escolhido pelos estudantes.

Os setores de trabalho são:

- 1) Comunicação, cultura: organiza o tempo cultura propondo atividades e providenciando as condições para sua realização, segundo planejamento feito ao início da etapa com orientação docente; mantém os murais atualizados com informações sobre o dia-a-dia da etapa (trabalhos a serem realizadas para os componentes, prazos, orientações).
- 2) Esporte e animação: organiza o tempo atividade física, fazendo contato com os profissionais indicados pela coordenação que atuarão na etapa, preparando o espaço e materiais para as atividades, além de mobilizar a turma para a participação. Propõe e organiza atividades de lazer e festivas, tomando as providências necessárias para sua realização.
- 3) Memória: registra a memória da turma que será analisada pelos GOs e depois pela plenária durante o seminário de memória ao final da etapa. Monta, organiza e recolhe as observações da turma colocadas

diariamente no “Mural Memória”. O Mural terá como objetivo fomentar a participação de todos os estudantes na construção da memória. Diariamente, ao final do tempo aula, cada estudante, optativamente, poderá registrar suas observações sobre o dia. Caberá à coordenação do curso orientar o setor sobre o que é relevante ser registrado.

Todas as manhãs, no Tempo Abertura, retomar a caminhada do dia anterior através de breve leitura do registro diário, anunciando inclusive a presença/chegada de docentes e visitantes, e atividades extras do dia, quando houver.

- 4) Secretaria: organiza as atividades de secretaria, providenciando materiais e equipamentos para as aulas, reprodução de textos, além de outras demandas delegadas pela coordenação da LEdoC.
- 5) Limpeza de áreas comuns: organiza-se em subgrupos para limpar diariamente as áreas comuns, quais sejam: auditório, banheiros do auditório e do refeitório, área aberta e jardim, salas de aula, secretaria, corredores, área comum dos quartos, casinha de trânsito, sala da ciranda. A limpeza dos quartos e respectivos banheiros são de responsabilidade dos estudantes do quarto que devem se organizar para mantê-lo limpo.
- 6) Lavanderia: segundo escala, organiza o recolhimento e lavagem das roupas sujas (inclusive da Ciranda), responsabilizando-se pelo bom uso da máquina de lavar. Recolhe a roupa seca e devolve aos quartos.
- 7) Cozinha e refeitório: limpa o refeitório após o almoço sob a orientação do grupo de cozinheiras e auxilia na lavagem de louças e panelas. Obs: Após o café da manhã e jantar cada estudante lava a própria louça.
- 8) Ciranda: participa das atividades da ciranda, tanto no cuidado das crianças quanto na elaboração de atividades pedagógicas.

- 9) Saúde: organiza uma farmácia verde e controla o uso dos medicamentos e materiais disponíveis. Fica disponível para atender aos estudantes quando necessário, inclusive à noite. Propõe à cozinha a elaboração de chás de ervas naturais que contribuam para o bem-estar dos estudantes (gripe, estimulante, digestivo, etc.).
- Tempo Atividade Física: (1h) destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados que visem o relaxamento muscular, alongamento, atividades lúdicas, correção de postura física e vivência de jogos cooperativos. É organizado pelo Setor de Esporte e Animação a partir de indicações da coordenação. Acontece 3 vezes por semana.
 - Tempo Organicidade: são quatro encontros semanais destinados às atividades das instâncias de organicidade: Grupo de Organicidade, Coordenação Político-pedagógica, Setor de Trabalho e Plenária da Turma.
 - Tempo Cultura: (1h30) tempo quinzenal, organizado pelo Setor de Comunicação e Cultura, destinado à socialização e reflexão sobre expressões culturais diversas e resgate da cultura popular. Pode estar articulado às atividades dos componentes da etapa.
 - Tempo de Análise de Conjuntura: (1h30) tempo quinzenal organizado pelo Setor de Comunicação e Cultura, destinado ao acompanhamento e debate de noticiários (de televisão, rádio, jornais impressos ou jornais eletrônicos; de programas veiculados pela mídia; de filmes e peças teatrais); ou, ainda, para o debate de questões atuais com a participação de convidados.

II. Instâncias de Organicidade

Destinadas à vivência de experiências formativas da dimensão organizativa dos sujeitos. As instâncias propostas para esta turma nesta etapa são as seguintes:

- **Grupo de Organicidade** - GO: espaço de acolhida, destinado ao encontro dos membros de cada GO para atividades relacionadas ao processo organizativo da coletividade, tarefas de co-gestão do curso e estudos específicos, com a intencionalidade de formação da autonomia dos educandos. É a base de organização do coletivo, espaço primeiro de fortalecimento da afetividade e de identificação de problemas e questões que devem ser

resolvidas dentro desta instância, caso diga respeito apenas aos membros do Grupo; ou encaminhadas para as instâncias seguintes quando forem relacionadas a questões do curso como um todo. Do tempo organicidade GO participam todos os membros de cada grupo, coordenados por um dos estudantes eleito ao início de cada etapa.

- **Setor de Trabalho** – ST: É a base de organização do trabalho, compreendido como dimensão formativa do educador. A Universidade não é apenas lugar de estudo, mas de formação humana e, assim, as várias dimensões da vida devem estar presentes no processo formativo. O trabalho tem como objetivo proporcionar aos estudantes oportunidade de tomar parte na manutenção das condições materiais da vivência coletiva. Assim exercitam o princípio de solidariedade e cuidado com o outro, gerindo o próprio espaço de convivência. Do tempo organicidade ST participam os membros de cada setor, coordenado por um dos estudantes eleito pelo coletivo do setor no início da etapa.

- **Coordenação Político Pedagógica** – CPP: reúne semanalmente a equipe de coordenação pedagógica do curso, composta por docentes da UnB, os coordenadores de GO, além dos representantes da turma, para tratar do planejamento e re-planejamento pedagógico da etapa.

- **Plenária da turma**: espaço que reúne todos os estudantes para momentos de estudo, avaliação, reflexão e tomada de decisões a respeito do curso, das relações interpessoais e questões da organicidade. É dividido em três momentos:

a) 1º momento (2h): destinadas às atividades da turma em plenária para compreensão da organicidade e formação para a gestão coletiva do curso (apropriação da PROPED, análise do processo de formação, avaliação da semana), organizado pela coordenação do curso;

b) 2º momento (1h): tempo coordenado pelos representantes de turma para que os estudantes deliberem sobre questões de convivência e outros, que não digam respeito às dimensões acadêmica e pedagógica do curso, tratadas nas instâncias de GO e CPP;

c) 3º momento (30'): para elaboração individual da síntese de aprendizado relativa às diversas dimensões da formação, desenvolvidas durante os tempos educativos, com exceção do tempo aula. A síntese de aprendizado do

tempo aula será elaborada em tal tempo, com orientação dos docentes de cada componente.

III. Componentes da matriz curricular para esta etapa

Núcleo de Estudos Básicos – NEB

Teoria Pedagógica II

Docentes: Maria Osanette de Medeiros, Silvanete Pereira dos Santos

Ementa: Crítica à escola capitalista a partir dos elementos de observação dos estudantes realizada durante o tempo escola, estabelecendo uma relação entre teoria pedagógica e organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola de inserção. Identificação de elementos das teorias pedagógicas estudadas na perspectiva de avançar na construção de um olhar crítico sob a escola capitalista, na relação educação e exclusão e o trabalho como princípio pedagógico mediatizando a construção de novos paradigmas educacionais.

Filosofia II

Docentes: Jair Reck, Magda Pinto, Walter Marshener

Ementa: Bases epistemológicas do capitalismo. Conceitos de dialética, práxis e alienação. Crise do paradigma científico, ética ambiental e saber tradicional. Trajetória do ambientalismo, políticas ambientais e projetos socioambientais

Economia Política II

Docentes: Luis Antônio Pasquetti

Ementa: Conceitos e categorias fundamentais do método da Economia Política na compreensão da formação, funcionamento e transformação do capitalismo. Interpretações da sociedade atual.

Leitura e Interpretação de Texto I

Docentes: Norma Lúcia e Helana Freitas

Ementa: Elementos da comunicação. Funções da linguagem. Técnicas de leitura e interpretação de texto. Tipos textuais: narração descrição e dissertação. Gêneros textuais. Produção e interpretação de textos.

Núcleo de Estudos Específicos - NEE

Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico I

Docentes: Luiz Carlos Freitas, Anna Izabel Barbosa e Domingos Trindade

Ementa: Compreensão conceitual e abordagem histórica sobre organização escolar e método de trabalho pedagógico. Aprofundamento teórico sobre concepção e formas de organização escolar.

LIN: Mediações entre forma social e forma estética

Docentes: Rafael Villas Boas e Manoel Bastos

Ementa: Este componente pretende apresentar os termos teóricos e metodológicos de funcionamento do materialismo histórico e dialético no que diz respeito aos fenômenos das diversas linguagens artísticas. O principal aparato crítico está na compreensão das mediações entre forma social e forma estética, em que se reconhece a forma objetiva como princípio de totalidade social. Para desenvolver este pressuposto, o componente se desenrolará seguindo a apresentação da pertinência do estudo das mediações estéticas para o debate de uma questão social e política premente: a saber, as articulações entre raça e classe como estruturante da experiência brasileira.

CIE: Introdução às Ciências Naturais

Docentes: Dulce Rocha, Paulo Brito, Gilvânia Feijó, Renata Aquino, Cinara Kern, Danilo Arruda, Maria Rita Avanze, Marina Kipnis

Ementa: O que é a ciência, distinção entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico, abordagem histórica sobre ciências humanas e ciências da natureza. Observação do céu e noções introdutórias de astronomia. Questões científicas sobre as dimensões macro e micro. A Química no mundo físico, interações inter-moleculares, e os diferentes olhares e escalas na interpretação a vida. Composição da vida, moléculas de um ser vivo, o DNA e o link entre gerações, a permanência da espécie no tempo. A reprodução na natureza, tipos e modos de reprodução. Reprodução humana, determinação do sexo, heredograma . Determinantes da saúde, saúde humana e saúde ambiental.

CHS: Introdução ao estudo da área de Ciências Sociais e Humanas

Docentes: Rita Segato e equipe de orientandos

Ementa: Temas introdutórios ao estudo da Área de Ciências Humanas e Sociais, salientando questões que se articulam com a experiência histórica dos sujeitos do campo no contexto brasileiro, contribuindo para a reflexão sobre a complexidade da sociedade brasileira, tais como, entre outros, a ideologia racial e o autoritarismo do Estado, os direitos humanos e as identidades diferenciadas de povos negros e indígenas no Brasil.

CAG: Introdução à Área de Ciências Agrárias

Docentes: Juarez Martins Rodrigues, Igor Oliveira

Ementa: Os Modelos de Desenvolvimento, as tecnologias e a concentração do capital, como fatores da precarização das relação Sociedade, Natureza e Cultura. Os impactos da “expansão da agropecuária” nos cerrados a no Centro Oeste. Outros paradigmas do Desenvolvimento Rural, o Ecodesenvolvimento e Agricultura Ecológica construindo a Sustentabilidade. Os desafios e interfaces entre o desenvolvimento rural sustentável solidário e a educação do campo.

Núcleo de Atividades Integradoras – NAI

.

Prática Pedagógica II

Docentes: Anna Izabel Barbosa e Valéria Labrea

Ementa: Escola como espaço de trabalho coletivo de reflexão e ação. Análise da organização do trabalho escolar nos seus tempos e espaços. Elaboração, acompanhamento e avaliação da inserção orientada na escola. Arqueologia dos processos pedagógicos: elaboração e análise individual/coletiva da Memória Educativa e de sua Narrativa Biográfica

Pesquisa II

Docentes: Lais Mourão

Ementa: Início da atividade-processo de pesquisa que vai culminar no trabalho monográfico; reflexão sobre a escola do campo e os processos educativos nas comunidades como objeto de estudo; apresentação da proposta de linhas de

pesquisa do Curso; início de elaboração da “carta de intenções” de pesquisa de cada estudante; discussão da “carta de intenções” de pesquisa com o coletivo de origem do estudante, no TC.

Comunicação e Tecnologias da Informação I

Docentes: Wanessa de Castro e Márcio Ferreira

Ementa: Processos de produção de linguagens: construção de lugar de autoria (memorial), autonomia e domínio (dos sujeitos individuais e coletivos) sobre as mediações tecnológicas da linguagem, reflexão sobre os processos de comunicação e construção da informação existentes nas comunidades.

IV. Lógica de articulação dos componentes da matriz curricular proposta para esta etapa

Bloco	Componentes
1	Teoria Pedagógica Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico
2	Economia Política CHS CAG Filosofia
3	Pesquisa Prática Pedagógica
4	LIN - Mediações forma soc. forma estét. Prática Pedagógica –Memória Educativa Leitura e Interpretação de textos Comunicação e tecnologias da informação
5	CIE

V. Seminários

- Seminário Integrador TC/TE: realizado nos primeiros dois dias da etapa com o objetivo de compartilhar e refletir sobre as atividades desenvolvidas em Tempo Comunidade pelos estudantes, no período de maio/2009 a julho/2009, conforme planejamento.
- Seminário de Preparação do Tempo Comunidade: realizado ao final da etapa, tem como objetivo planejar coletivamente e definir a proposta para o Tempo Comunidade seguinte.
- Seminário de Memória da Turma: realizado no último dia da etapa com o objetivo de elaborar a memória da turma, partir do que foi construído pela equipe do Setor de Trabalho Memória no decorrer da etapa.
- Seminário de Avaliação da etapa 2 e projeção da etapa 3: realizado no último dia da etapa com o objetivo de avaliar a etapa, identificando necessidades de mudança e novas propostas no sentido de projetar a etapa seguinte.

VI. Oficinas

- Sociodrama: atividade de integração da turma
- Jogos Cooperativos: introdução aos princípios dos Jogos Cooperativos e vivência de jogos, com a coordenação do professor Rogério Guerreiro. Será realizada no Tempo Atividade Física.

VI. Cronograma e Quadro de Horários (em anexo)

VII. Tempo Comunidade

O planejamento e detalhamento das tarefas ou atividades para o TC serão construídos coletivamente durante o Tempo Escola.

VIII. Avaliação

- A avaliação será trabalhada como uma estratégia processual, considerando as diferentes dimensões da formação dos educandos/das.
- A avaliação dos componentes curriculares terá suas estratégias definidas pelos respectivos docentes e desenvolvidas dentro da carga horária do

componente. O registro formal da avaliação será feito através menções dadas em cada um dos componentes curriculares da etapa.

- A avaliação das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade será feita pela equipe de coordenação pedagógica em diálogo com os docentes da etapa, incidindo sobre a menção dos componentes curriculares.

ANEXO C – Roteiro para Tempo Comunidade 1 da turma 2

LEdoC 2 – Etapa 1

27 a 31 de outubro de 2008

Sobre o Tempo Comunidade

(Texto adaptado do documento da 1ª turma da LEdoC)

Tempo Comunidade e Tempo Escola são constitutivos de uma forma de organização de tempos e espaços do trabalho pedagógico de uma escola ou de um curso. Em nosso caso esta forma foi construída para atender a uma circunstância objetiva: poder trazer estudantes de diferentes e, às vezes, distantes lugares sem ter que desenraizá-los do trabalho de origem e da própria dinâmica da vida no campo. Aos poucos isso se tornou uma intencionalidade: um jeito de pensar o processo educativo de uma escola ou de um curso, acontecendo em diferentes tempos e lugares, com ênfases, atividades e educadores diferenciados.

Um curso que se desenvolva através da combinação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) supõe uma organização curricular em etapas, cada uma composta por estes dois tempos/espaços, e que articuladas constroem a totalidade do processo pedagógico.

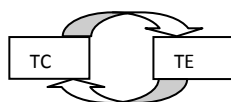
A proposta da Licenciatura em Educação do Campo estabeleceu uma organização curricular que inclui a alternância entre TE e TC para permitir o acesso e a permanência neste curso dos educadores em exercício e para favorecer o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior sem deixarem de viver no campo. O desafio posto é o de intencionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes.

O Tempo Escola é aquele desenvolvido na Universidade de realização do curso, de forma presencial e pela constituição de uma turma específica de estudantes. O Tempo Comunidade é aquele desenvolvido nos locais de origem, de trabalho ou da nova atuação a ser definida para cada estudante,

junto com sua organização social, para realizar as atividades de inserção orientada.

Para melhor compreender a dinâmica do Tempo Comunidade deste curso, é importante lembrar:

1. Já existe uma experiência prática das pessoas antes do curso e haverá outras experiências depois. O curso não começa nem termina um processo formativo, mas deve continuá-lo e ser um processo específico e significativo.
2. Uma metáfora também pode nos ajudar neste entendimento: as pessoas estão inseridas em um processo histórico (*rio*) em que o curso é apenas um jeito artificial/real (*canoa*) de percorrer parte deste processo, que tem um início e um fim. Apesar de colocar a pessoa em um processo artificial (pedagógico) o curso deve continuar em interação com a realidade/ou com o processo histórico (*a canoa navega no rio*). Na metáfora, a canoa está no rio e navega em suas águas. O curso reflete sobre o navegar a partir do conhecimento anterior e novo trecho do rio que está logo adiante.
3. O planejamento do TC deve levar em conta a vida concreta dos estudantes, que inclui: seu trabalho em vista a reprodução da existência; sua vida familiar; sua inserção na vida da comunidade; sua militância numa organização social. Assim, cabe ao estudante integrar o curso na sua vida cotidiana, planejando as atividades de TC de modo que possam ser realizadas da melhor forma possível.
4. Para o curso, o TC busca implementar atividades do TE que visem integrar a atuação dos estudantes na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores/as, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de vida sócio-culturais das comunidades onde se encontram as escolas do campo. Em cada TC devem ser buscados elementos para potencializar o TE seguinte e vice-versa, como representado nessa figura:



5. A orientação para as atividades do TC será feita pela Coordenação do Curso e pelo Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico, a partir do

planejamento pedagógico de cada etapa e em sintonia com a equipe docente.

Tempo Comunidade Etapa 1

Atividades Orientadas pelo Curso

** Todas as atividades devem ser registradas no Diário de Campo (a cada dia ou momento de observação).

1. Inserção Orientada

- a. Na Comunidade escolhida junto com sua organização social para esta atividade de inserção orientada, que pode ser a comunidade de origem ou de trabalho atual ou não.

Atividade:

- Diagnóstico sobre a comunidade:
 - Histórico da comunidade a partir da história da própria família; identificação dos espaços; identificação dos processos produtivos; identificação dos grupos organizativos; elaboração de mapa da comunidade; condições e problemáticas da comunidade. (ver roteiro)

- b. Na Escola escolhida junto com sua organização social, de preferência uma escola que trabalhe com anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.

Atividades:

- Coleta de informações
 - Quais os espaços de interação entre escola e comunidade; histórico da escola; organização da escola; processos de gestão. (ver roteiro)
 - Entrevistas (ver roteiro)
 - Observação
 - Para poder realizar as observações na escola é preciso: 1) se apresentar à diretoria da escola; 2) solicitar autorização para realizar a inserção orientada (apresentar carta); 3) ver com quem

conversar, como obter a confiança do grupo; 4) definir se fará somente observações ou se ajudará em alguma tarefa da escola; 5) se for na própria escola onde trabalha, definir um período e procedimentos específicos para garantir que a observação seja efetivamente realizada. Sugerimos um período de duas semanas, para conseguir fazer uma observação consistente. (ver roteiro)

2. Elaboração de registro do TC

Os/as estudantes deverão apresentar, no primeiro dia de aula do TE (março de 2009), um texto com uma síntese das atividades do TC, apresentando as principais informações sobre o diagnóstico da comunidade e da escola. Este texto-síntese deverá ser elaborado **a partir das suas anotações do DC**, com o objetivo de compartilhar uma visão geral de sua comunidade e da escola. (Não esquecer de se identificar, colocando seu nome, de sua comunidade e seu município)

3. Complementação de Estudos

- a. Após a realização das atividades acima relacionadas, fazer a leitura do texto *Sobre Educação do Campo*, de Roseli Caldart (2008) e, após reler seu texto-síntese, escrever um outro texto sobre os elementos que você percebeu na escola, que se aproximam e/ou se distanciam da proposta de Educação do Campo da autora.
- b. Leitura do capítulo *Uma Pedagogia para a Libertação* do livro *Convite à Leitura de Paulo Freire*, de Moacir Gadotti. Produzir um texto com sua reflexão sobre o que você compreendeu sobre educação bancária e se observa características desse tipo de educação na sua história de vida escolar.
- c. Leitura do capítulo *Cultura: o mundo que criamos para aprender a viver* do livro *A Educação como cultura*, de Carlos Rodrigues Brandão. Inspirando-se nesse texto, identifique e descreva os modos pelos quais as pessoas da sua comunidade transformam e recriam o ambiente natural, pelos seus modos culturais de morar, produzir, festejar e outros que você julgar importantes para relatar.

Acompanhamento Político-Pedagógico

1. O acompanhamento político-pedagógico aos estudantes no TC será feito por uma equipe designada pela coordenação do curso.
2. As tarefas principais da equipe de acompanhamento político-pedagógico dos estudantes de cada estado ou região, são:
 - a. contribuir na auto-organização do grupo para intercâmbio durante o TC;
 - b. buscar formas de comunicação direta com os estudantes que acompanha e, dentro das possibilidades, garantir pelo menos um encontro com cada estudante durante o TC (em grupo ou visita personalizada);
 - c. dialogar sobre as tarefas orientadas pelo curso, saber como está acontecendo o TC;
 - d. fazer um relatório de acompanhamento de cada estudante no TC e entregar à coordenação do curso até o início da etapa seguinte.
3. A Coordenação do Curso deverá garantir uma interlocução sistemática com a equipe de acompanhamento e também fará a leitura dos registros escritos pelos estudantes sobre o TC.

ANEXO D – Roteiro para Tempo Comunidade 2 da turma 2

Etapa 2 – TAREFAS PARA O TEMPO COMUNIDADE

A partir dos conceitos trabalhados nessa etapa, perceberemos a importância de lançar novos olhares sobre a escola, a comunidade e a nossa prática. O diagnóstico no primeiro tempo comunidade nos revela as grandes dificuldades que existem para melhorar a vida de nossas comunidades, a partir dos sujeitos locais. Por isso vamos dar continuidade à nossa pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre a nossa realidade.

Inserção Orientada na Escola

1. Tendo como referência a relação de políticas públicas, programas e projetos do Governo federal em anexo, identificar quais os projetos, programas e políticas públicas são desenvolvidos na escola, procurando documentos, como: PPP, projeto de ensino, diretrizes da Educação do Campo, leis municipais ou estaduais, entre outros. Trazer uma cópia de pelo menos um desses documentos para o próximo tempo Escola.

2. Tendo como referência a relação de políticas públicas, programas e projetos do Governo federal em anexo, fazer um levantamento dos documentos referentes a Políticas Públicas e programas (Plano Municipal e/ou Estadual de educação, programa de formação de professores, outros programas complementares) existentes nas secretarias municipais/estadual de educação, ou regionais de ensino, ou conselho municipal de educação. Trazer uma cópia de pelo menos um desses documentos para o próximo tempo Escola.

3. Observar a prática na escola,
➤ Elementos de observação

- Quais os tempos de organização da escola e quais os que são considerados tempos educativos
 - Processo de gestão da escola: como se resolvem os problemas, quem toma as decisões, se existem espaços coletivos de reflexão,
 - Como se dá a avaliação do conhecimento na escola
 - Quais os métodos de ensino
 - Como é a relação professor-aluno
 - Como é o currículo, quem elaborou,
- Com os dados dessa observação, identifique quais as teorias pedagógicas e filosóficas que fundamentam essas práticas.

4. Para finalizar, considere a sua relação com a escola e realize uma última atividade:

- Para quem é professor/funcionário: compare as práticas da escola com a sua própria prática, identificando semelhanças e diferenças.
- Para quem não é da escola: identificar atividades em que você possa contribuir (seja em algo que já existe ou alguma nova atividade, de preferência num coletivo) no sentido de se inserir na realidade da escola (pensar bem com os acompanhantes do TC)

5. Faça uma reflexão final sobre a sua relação com a escola, avaliando em que medida ela se transformou com essa atividade.

Inserção Orientada na Comunidade

1. Resgatar a memória ancestral: conversar com os pais (caso não os tenha, com parentes) construindo a trajetória das famílias dos pais e mães.

No resgate dessa história busque informações sobre as questões abaixo:

- Meios de produção
- divisão social de trabalho (etapas e funções no processo produtivo),
- tipos de trabalho (três atividades mais importantes),
- origem da renda familiar
- propriedade e/ou posse; propriedade individual e coletiva

- categorias da classe social dominante, capitalista, donos dos meios de produção
- categorias da classe social trabalhadora
- etnias e sua contribuição dos sujeitos do campo

2. Observar a comunidade e identificar:

- Que meios de comunicação são utilizados na comunidade? rádio? TV? carta? telefone celular? fixo? computador? outros?
- Quais os espaços onde a comunidade troca informações, ou seja, onde elas conversam? há um lugar para realizar reuniões? e como as pessoas de sua comunidade se comunicam com as pessoas de fora?
- Existem reuniões periódicas? com que finalidades? Quem organiza as reuniões?
- Quem tem computador na comunidade? Usa o computador para que?
- De que modo a comunidade fica sabendo das notícias externas a comunidade? como as notícias da política, economia, cultura, etc. chegam na comunidade?

3. Visite espaços em que acontece algum tipo de produção de conhecimento para além do espaço escolar, como, por exemplo, catequese, grupos de artesanato, grupos de mães, capacitações técnicas em associações, dias de campo promovidos por extensionistas, encontros de formação sindical, ou dos movimentos sociais, etc. Identifique nesses espaços os processos de conhecimento que estão acontecendo:

- conhecimentos de caráter religioso, tradicional, técnico, político, etc;
- estratégias de difusão do conhecimento,
- se são isoladas ou articuladas com outros grupos de saber.

ANEXO E – Proposta de Tempo Comunidade formulada em 2009

Princípios pedagógicos que queremos garantir no Tempo Comunidade

1. Superar o formato de tarefas individuais
2. O TC dá continuidade à carga horária dos componentes desenvolvidos no TE
3. O processo formativo no TC se compõe de 3 dimensões/momentos:
 - Estudo de textos básicos indicados pelos docentes, relacionados aos componentes do TE, que serão os mesmos para todos os grupos, além de possíveis textos específicos. Este estudo deverá fundamentar a concepção, execução e análise (relatório coletivo) das ações de intervenção social.
 - Intervenção social: Inserção Orientada na Escola (IOE) e na Comunidade (IOC), necessariamente articuladas entre si
 - Ao pensar a IOC estamos nos referindo à relação “comunidade-escola”, ou seja, estamos pensando na articulação entre a organicidade da comunidade e a escola, no sentido da Educação do Campo, ou seja, a formação da classe trabalhadora do campo para assumir coletivamente as decisões sobre a organização da produção da vida.
 - Ao pensar a IOE estamos nos referindo à relação “escola-comunidade”, ou seja, estamos pensando nas transformações necessárias para a realização de uma escola do campo (uma escola que forme a classe trabalhadora do campo para assumir coletivamente as decisões sobre a organização da produção da vida)

- Elaboração de registros e reflexões em dois níveis:
 - Diário de campo individual - durante o processo de intervenção social
 - Texto coletivo onde serão relatadas e analisadas as atividades de inserção social (relatório final), com base nos estudos realizados.

- 4. Considerar a dinâmica da Pedagogia da Alternância (TE-TC)
 - articulação teoria-prática, com ênfases alternadas TE-TC
 - continuidade da formação/reflexão ao longo das etapas do curso

- 5. Considerar a relação entre contexto local e totalidade das questões do campo (particular e universal)

- 6. Considerar as diferenças entre as escolas-comunidades, o nº de estudantes da LEdoC em cada uma, e as questões emergentes em cada etapa.

- 7. Considerar o potencial de cada estudante na sua formação anterior (escolar e político-militante)

- 8. Articular o TC com as atividades do PRONERA e outras ações de EdoC onde elas existam (fortalecer a EdoC nas regiões/comunidades)

Proposta de metodologia para a coordenação do Tempo Comunidade e acompanhamento docente

Estamos entendendo metodologia como uma seqüência de passos, uma estratégia; as formas específicas de intervenção, ou seja, as táticas, serão definidas de acordo com as especificidades do momento de cada escola-comunidade/região, no encontro dos grupos (coordenação de TC e estudantes) durante o Seminário de Preparação do TC, e depois, nos encontros locais, durante o TC.

Seqüência de passos a cada etapa:

1. Levantamento dos temas que mais aparecem a partir de:
 - Leitura das sínteses de aprendizagem do TE – por blocos de componentes
 - Leitura dos relatórios do TC anterior

2. Definição das propostas curriculares e temáticas da Coordenação em relação às três dimensões/momentos do TC

3. Discussão em cada grupo de estudantes, por comunidade/região, no Seminário de Preparação do TC. Roteiro:
 - Definir a programação do TC (atividades e datas):
 - Estudo
 - IOE/IOC
 - Registros e relatório final
 - Agenda de viagens da coordenação de TC às comunidades

ANEXO F – Proposta de Tempo Comunidade formulada em 2010

DOCUMENTO DE ORIENTAÇÕES GERAIS DO TEMPO COMUNIDADE

Neste documento reunimos as questões que encaminhamos por consenso nas várias reuniões do corpo docente da Ledoc que realizamos nos últimos dois semestres, que tiveram como um dos pontos de pauta a pedagogia da alternância, a relação entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

Visamos com isso sistematizar os pontos em que avançamos, para que possamos progressivamente amadurecer uma proposta de pedagogia de alternância que atenda as nossas demandas e nossos objetivos.

ORIENTAÇÕES GERAIS:

* Objetivos do Tempo Comunidade, elaborados em reunião realizada no dia 05/02/10:

- a) complementação dos estudos realizados em Tempo Escola;
- b) articulação dos educandos com as escolas e comunidades, por meio de processo formativo que coloca os educandos em condição de protagonismo nas diversas tarefas do TC;
- c) aprendizado de procedimentos de leitura crítica da realidade com vistas à intervenção na comunidade e na escola;
- d) desenvolvimento de atividades de pesquisa, visando a formação de educadores pesquisadores: relação orgânica entre as tarefas do tempo comunidade com a pesquisa da monografia de final de curso.

1) Providências para fortalecer a relação entre TE e TC:

Compreendemos que as etapas de Tempo Escola e de Tempo Comunidade de uma turma devem ser formuladas simultaneamente, nesse sentido:

1.1 O planejamento de TC deve ser iniciado no momento do planejamento da etapa seguinte de Tempo Escola.

1.2 Os textos indicados para próxima etapa de TC devem ser indicados com antecedência pelos componentes e blocos, para que possamos avaliar possibilidade de convergência de alguns textos centrais para trabalho com finalidades diversas.

1.3 A leitura dos relatórios de TC pelos grupos de acompanhamento devem ser feitas na primeira semana da etapa de Tempo Escola, para que possamos avaliar a qualidade das inserções e dos estudos realizados, e traçar as diretrizes para a próxima etapa de TC.

1.4 Os relatórios comentados devem ser devolvidos aos educandos antes do término da segunda semana de aula, para que eles possam trabalhar com os materiais nos componentes e no portfólio.

1.5 Para finalização do planejamento de uma etapa de Tempo Comunidade deve ser prevista uma reunião de TC no meio da etapa de TE para fecharmos indicação dos textos e metodologias comuns para próximo TC.

1.6 Critérios para avaliação dos relatórios de TC:

- a) cumprimento de roteiro encaminhado para tarefas de TC;
- b) organização do material apresentado;
- c) considerar positivamente o esforço dos que foram além das tarefas solicitadas;

d) cumprimento da agenda de atividades (reuniões, estudos, etc);

Quanto a língua portuguesa, avaliamos que a condição de escrita deve ser observada pelos educadores, e na medida do possível, deve ser motivo de observação e correção, porém, não deve entrar como critério de avaliação do relatório. Há componentes específicos em que esse aspecto será avaliado por docentes especializados na área.

A menção aos relatórios de TC deve seguir padrão numérico de 0 a 10, e deve ser encaminhada para a professora Laís Mourão (lais.maria@terra.com.br), responsável pelo componente de pesquisa da Ledoc.

As sínteses de textos solicitados para leitura em TC devem ser encaminhadas para os docentes que indicaram os textos. Os textos podem ser entregues na secretaria geral do Cetec, para isso os docentes que solicitaram textos devem abrir uma pasta específica para recebê-los dos demais docentes dos grupos de acompanhamento. A avaliação das sínteses fica à critério dos docentes que solicitaram a leitura dos textos, nos componentes disciplinares que lecionam.

1.7 Os grupos de acompanhamento devem conferir atenção especial aos educandos que apresentam mais dificuldade de leitura. A educadora Rosineide fará levantamento da situação de cada turma e informará aos grupos de TC.

2) Orientações de logística para TC:

2.1 Cada grupo de acompanhamento deve realizar no mínimo duas saídas de campo.

2.2 A primeira saída de acompanhamento de TC deve ser realizada no prazo limite de 30 dias após final da etapa de Tempo Escola.

2.3 Escala de prioridade do uso de transporte da FUP para grupos de TC que demandam deslocamento por via rodoviária:

Minas: 1^a

Formosa: 2^a

Chapada: 3^a

Nordeste Goiano: 4^o

OBS: Primeira semana incluindo o final de semana.

2.4 Transporte: caso não haja disponibilidade para saída com carros da FUP o grupo deve programar encontros nas cidades do território que acompanha e reunir os educandos nesses locais. O grupo de educadores deve se deslocar de ônibus para essas cidades no caso de ausência de veículos disponíveis.

3) Providências para articulação entre os grupos de Tempo Comunidade:

3.1 Relatórios das saídas de acompanhamento: cada grupo de Tempo Comunidade deve produzir relatórios sobre as saídas, visando o registro e reflexão sobre os seguintes processos:

- a) Articulações realizadas pelos educandos e educadores com comunidades e escolas do território;
- b) Avaliação da qualidade das intervenções realizadas nas escolas e comunidades, pelos educandos;
- c) Avaliação da dinâmica de trabalho e estudo estabelecida pelos educandos do mesmo território;

3.2 Socialização de agendas de saídas de TC:

Visando a troca de experiência e informação entre os educadores da Ledoc sugerimos que cada grupo compartilhe previamente a agenda de saídas previstas para que, na medida de possível, outros educadores possam participar de algumas atividades do grupo.

4) Metodologia para formação de grupos de TC com articulação entre núcleo fixo de docentes das atividades básicas por território e núcleo volante de docentes das áreas de habilitação:

Cada grupo de acompanhamento deve promover idealmente três saídas de acompanhamento durante uma etapa de Tempo Comunidade (no mínimo duas saídas).

Quando possível as ações de TC devem conjugar educandos de turmas diferentes que vivem no mesmo território.

Os docentes do núcleo básico (pedagogia, ciências humanas e sociais, ciências agrárias) de componentes acompanham permanentemente um grupo de TC.

Grupo de docentes fixos nos territórios:

TC Chapada: Anna, Vicente

TC DF + Sudoeste Goiano (Nagib): Jair

TC MS: Juarez

TC Nordeste Goiano: Pasquetti* e Marco

TC Formosa: Laís

TC MG: Eliete e Tiago

TC MT: João Batista

* O educador Pasquetti só poderá se integrar ao TC quando for transferido definitivamente do curso de Gestão em Agronegócio para a Ledoc. Até lá a educadora Susanne trabalhará com o mestrando Marco como responsável pelo grupo de TC do Nordeste Goiano.

Áreas de habilitação:

Cada docente é fixo num TC para acompanhamento permanente dos educandos, mediante as seguintes tarefas:

a) Participar do planejamento e avaliação das ações de Tc do grupo de acompanhamento;

b) Colaborar coma tarefa de leitura e avaliação dos relatórios de TC.

E a cada etapa de TC deve fazer uma a viagem para seu território, no mínimo, de acompanhamento permanente.

Cada docente das áreas deve fazer mais duas viagens para outros dois territórios, para além da viagem para a base de seu grupo de acompanhamento.

O critério para definição das áreas de cobertura dos volantes é o mapeamento quantitativo da opção por área de habilitação dos educandos.

CIEMA:

Cynara: Formosa

Volante: MT, Chapada.

Susanne: Nordeste Goiano

Volante: Chapada, MG

Tamiel: Chapada

Volante: DF e Nordeste Goiano

Fábio: MT

Volante: MS e Formosa

LIN:

Bernard: MS

Volante: Nordeste Goiano e MG

Rafael: Chapada

Volante: DF e Formosa

Rosineide: MG

Volante: MT e DF

5) Demanda pela realização de seminário sobre pedagogia da alternância para aprofundarmos compreensão sobre o tema:

Temas aventados:

- a) Conhecimento da origem da proposta, e de experiências bem sucedidas;
- b) Especificidade e articulação dos tempos Escola e Comunidade;
- c) Elaboração coletiva da estratégia da Ledoc, norteadora das táticas.

6) Amadurecer proposta de curso de extensão para educadores em atuação nas escolas de inserção dos educandos da Ledoc.

Tempo de realização desse trabalho: durante as ações de TC. Envolvendo os educandos do território.

Locais em que há articulação em andamento: TC Chapada, TC Formosa, TC Nordeste Goiano.

7) Possibilidades levantadas na última reunião:

7.1 Convergir as ações de TC com projetos de pesquisa e extensão dos educadores, permitindo a obtenção de bolsas para educandos e financiamentos para as ações;

7.2 Proposta de construção de laboratório itinerante de ciências (em um ônibus).

ANEXO G – Programa LEdoC Itinerante

Objetivos:

1. Apresentar às escolas de inserção dos estudantes da LEdoC a proposta do curso e seus desafios político-pedagógicos.
2. Dialogar sobre questões e práticas curriculares das escolas e do curso, no contexto da reflexão pedagógica da Educação do Campo e do debate sobre concepção de escola e sociedade.
3. Discutir sobre realização de práticas pedagógicas e de pesquisas da turma nas escolas presentes.
4. Estabelecer formas de continuidade deste intercâmbio.

Atividades:

Tema 01: O campo da EdoC

Debate

→ Questão agrária no Centro-Oeste.

→ Princípios da EdoC e apresentação da LEdoC - a formação do educador do campo (Inserção Orientada na Escola e Inserção Orientada na Comunidade)

Prof. Rogério Mauro - CEAGRO

Prof. Laís Mourão – LEdoC-UnB.

Tema 2: A Escola do Campo

Oficinas das Escolas do campo de MT:

→ Parcerias das escolas com Movimentos sociais: E. E. Che Guevara – Tangará da Serra.

→ Gestão participativa na escola: E. E. Paulo Freire – Barra do Bugres.

→ Interdisciplinaridade, temas geradores e formação por áreas. E.E. São Pedro - Terra Nova do Norte

→ O processo de formação de educadores do campo. E.E Djalma Carneiro da Rocha - Comodoro.

→ Organização curricular a partir das experiências das Escolas Família Agrícola. E.E. Família Agrícola de Querência

→Estratégias de produção de conhecimentos. Escola Pontal do Marape – Nova Mutum

Plenária

Apresentação das escolas de MT a partir do compartilhamento das oficinas em plenária

Debate sobre os princípios da EdoC a partir das práticas.

Tema 03: Campo, Políticas públicas e Educação

Mesa

→O processo de institucionalização das políticas públicas da EdoC em MT

Prof. Leonir Boff - SEDUC

→O processo de construção do Plano Estadual de EdoC no MT

Prof. Jair Reck - UnB

→O processo de construção do Plano Municipal de EdoC em Tangará da Serra
Rodney Garcia

→O que foi feito a partir do Plano Estadual de EdoC, que avaliação da política pública de EdoC, qual a efetividade do Comitê

Aparecida Cortez - Comitê Interinstitucional da EdoC no estado.

MST

SINTEP

Sindicato dos Agricultores

Tema 04: O papel da escola na construção coletiva de um projeto de sociedade contra-hegemônico

Palestra

Prof. Isabela Camini – ITERRA

Debate em grupo

Reuniões das escolas convidadas por regiões – como está sendo a experiência com a LEdoC, Oportunidades e desafios – que perspectivas o seminário aponta para a realidade da sua escola-comunidade escolar. Propostas.

Plenária

Apresentação dos grupos