

Capítulo 4

Tentativa de contruir uma teoria pedagógica sistêmica para impregnar o mundo de sentido: Saber, Querer, Sentir e Poder.³⁹

Maria do Socorro Silva⁴⁰

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (Freire, 1995:18. A sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água).

Introdução

Nossa fala está referenciada numa multiplicidade de iniciativas educativas desenvolvidas por diferentes instituições da sociedade civil em parceria com o poder público estadual e municipal, que, ao longo das últimas décadas, vêm construindo um novo paradigma para a Educação destinado à população rural do nosso País, formulando e implementando propostas pedagógicas dentro e fora da escola⁴¹.

39 A ideia deste texto é sistematizar uma fala realizada durante o curso de formação de educadores(as) do campo do movimento sindical de trabalhadoras(es) rurais, na perspectiva de contribuir com o aprofundamento das iniciativas de educação do campo que tem sido vivenciado pelo MSTTR nos diferentes estados e municípios, realizadas em parceria com outras instituições da sociedade civil ou na formulação e proposição de políticas públicas de educação a ser implementadas pelo poder público.

40 Professora do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido UFCG. Doutora em Educação pela UFPE.

41 Muitas das reflexões que desenvolvemos neste texto estão presentes no projeto de pesquisa que estamos realizando no Doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco na temática de práticas pedagógicas

A educação do campo é entendida como processo de formação e emancipação humana, envolvendo: **ações formais**: escolarização desenvolvida pelo sistema escolar público nas esferas federal, estadual, municipal e comunitária; **ações não formais**: formação política, sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural desenvolvida por instituições governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil; **ações informais**: as que se desenvolvem na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, no trabalho, muitas vezes espontâneas, vindas não só de organizações, mas, sobretudo, de pessoas, que na vida cotidiana promovem ações educativas.

O termo “educação do campo” que estamos tratando nesse texto tem um sentido amplo e complexo, portanto, não deve ser entendido apenas como sinônimo de ensino. Este conceito fundamenta-se na prática educativa que temos desenvolvido nos movimentos sociais, na rede da Pedagogia da Alternância, nas diferentes organizações da sociedade que atuam com educação, e na Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394/96, que determina em seu art. 1º:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Com base nesses fundamentos, educação do campo é toda ação educativa desenvolvida entre os povos do campo, “incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas”⁴², e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

Essa perspectiva, de educação como emancipação humana, compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito a terra, a floresta, a água, a soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas com

das Escolas do Campo inicialmente sob a orientação do Prof. Dr. João Francisco de Souza (in memoriam) e atualmente da professora Doutora Eliete Santiago.

42 Parecer das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

princípios agroecológicos e estratégias solidárias vão recriando suas pertenças, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza, com o trabalho e a cultura.

Assim, a educação entendida como formadora de sujeitos e articulada a um projeto de emancipação humana, tem de estar enraizada na cultura, no processo que nos faz homens e mulheres responsáveis e livres, capazes de refletir sobre sua atividade, de ver e corrigir os erros, de cooperar e de relacionar-se eticamente, e precisa estar centrada no campo dos direitos, da educação como um bem social. E é dentro deste movimento que discutimos e construímos a Educação do Campo, e reivindicamos sua inserção nas políticas nacionais de Educação Básica e Superior do nosso País.

Pelo trabalho que desenvolvemos de ensino, pesquisa e extensão na Educação do Campo identificamos que algumas organizações e programas são precursores na elaboração desses referenciais de educação, dentre as quais podemos citar: MST⁴³, CONAQ⁴⁴, CONTAG⁴⁵, PRONERA⁴⁶,

43 O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra tem desenvolvido diferentes experiências educativas como: ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo PRONERA, a formação continuada dos(as) educadores (as) do movimento e a formação política dos militantes, inclusive com a construção de Centros de Formação, como por exemplo, Iterra, Instituto Florestan Fernandes, foram constituindo um movimento pedagógico de educação do campo em nosso país, contribuindo com princípios político-metodológicos para o debate nacional sobre a escola do campo.

44 A Coordenação Nacional dos Quilombolas nos traz a dimensão de etnia para a discussão da educação do campo, evidenciando que além da dimensão de classe camponesa, as identidades construídas pelas modulações humanas de etnia, raça, gênero, geração são fundamentais para resgatar a complexidade da realidade rural em nosso país.

45 A Confederação Nacional dos Trabalhadores/as Rurais desenvolve ações de formação em diversas áreas e proposição/reivindicação de políticas públicas de educação do campo aos governos municipais, estaduais e federal. Com a elaboração do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, a formação sindical e a formação de educadores/as para as ações de educação do campo passou a ser uma referência política unificada nacionalmente e desenvolvida no âmbito local a partir das demandas e lutas existentes.

46 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é um programa de educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. Além do ensino fundamental de jovens e adultos (EJA), o programa conta com cursos de nível médio, cursos técnicos profissionalizantes e de nível superior, todos específicos para assentados e acampados da Reforma Agrária.

MOC⁴⁷, Serta⁴⁸, IRPAA⁴⁹, RESAB⁵⁰, CEFFAS⁵¹, Caatinga⁵², Assessorar⁵³, além de iniciativas das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de Universidades, que buscaram desconstruir a lógica monocultural e tradicional da escola, da descontextualização dos conteúdos escolares e sua organização em relação às demandas da vida dos sujeitos do campo, às formas de relacionamento vertical entre a escola e a comunidade.

Muito se tem criticado o caráter monocultural da educação escolar, assentada numa visão essencialista, universalista e igualitária, que procura legitimar um determinado projeto civilizatório, excluindo ou subjugando minorias culturais dos Estados-Nação.

Durante toda a nossa história as políticas educativas foram fundadas no entendimento de que existe uma identidade nacional,

47 O Movimento de Organização Comunitária atua na região sisaleira da Bahia em Educação do Campo trabalha com três linhas: Formação de Professores(as) Rurais com a metodologia CAT – Conhecer, Analisar e Transformar, Formação de Coordenadores(as) e Monitores(as) do PETI e Formação de Educadores(as) Leitores(as) para atuarem com Baú de Leitura.

48 O Serviço de Tecnologia Alternativa atua prioritariamente no Estado de Pernambuco. com a implementação da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), trabalhando em sistemas formais e não formais de educação sempre na perspectiva da mobilização social e da construção das bases tecnológicas e sociais para o desenvolvimento sustentável.

49 O Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – Ong localizada na Bahia que desenvolveu a proposta educacional denominada de Educação para a Convivência com o Semiárido (ECSA), que é implementada na rede pública de vários municípios nos estados da Paraíba, do Piauí e da Bahia.

50 A Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) está presente nos 11 estados que compõem o semiárido brasileiro e tem papel de articular ações de convivência com o semiárido entre poder público, organizações não governamentais, centros de estudo e pesquisa em educação e membros da sociedade civil. Busca impulsionar as discussões sobre as políticas públicas de educação na perspectiva de uma educação contextualizada para o semiárido.

51 Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), é formada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e as Casas Familiares Rurais (CFR). Atualmente, a rede dos CEFFAS conta com mais de 240 centros, presentes em 21 estados e 750 municípios, atendendo cerca de 25 mil jovens, com grande capacidade de articulação, mobilização e ação entre a juventude.

52 O Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais Alternativas, localiza-se em Ouricuri, Pernambuco, fortalecendo o processo de formação de professores(as), alunos(as), baseada no paradigma agroecológico, favorecendo a construção e a difusão de conhecimentos para a convivência com o semiárido brasileiro.

53 A Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, por meio do Projeto Vida na Roça, vem trabalhando o programa de formação de professores do campo em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão. Nesse programa, o acompanhamento às escolas se coloca como elemento metodológico fundamental na formação de educadores.

construída a partir da ideia de um Estado-Nação. A Escola torna-se uma organização ideológico-temporal intencionalmente voltada para a homogeneização cultural⁵⁴, que tende a enfatizar o que é comum, universal e relega a diferença⁵⁵ a um papel secundário, um “problema” que, não sendo reconhecido e enfrentado, passa a ser negado.

Reinaldo M. Fleuri (2000) argumenta que, na perspectiva intercultural, a educação não é vista apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro, mas como construção de processos em que os diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade, tanto conflituais como cooperativas. Assim, a escola deve ser o lugar da vivência e do desenvolvimento de novos valores, construindo um novo homem e uma nova mulher, com firmeza na luta, cuidado e responsabilidade com as outras pessoas.

Esse movimento político-pedagógico do campo traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreender o campo como espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade porque se transformou no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, à floresta, às águas, mas também pelo direito à educação, à saúde, ao lazer, entre outros. Essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo (GT de Educação do Campo do CONDRAF–Doc. Final – 2005).

Foram esses movimentos políticos, sociais e pedagógicos que fizeram que fossem contempladas no corpo da legislação as referências específicas à educação do campo e a incorporação de novos saberes e espaços que são importantes para a formação e a aprendizagem dos sujeitos. Um desses contextos foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC)⁵⁶.

Portanto, o que demonstra as diretrizes é um objetivo maior em

54 Essa homogeneização pressupõe uma concepção de cultura única (universalista) ou bipolar (universal ou particular).

55 Segundo Fleuri, o termo *diferença* indica “uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência que constituem as identidades e relações interculturais” (Fleuri, 2002:3).

56 São normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que têm fundamentos legais e servem para orientar a organização das escolas do campo, e cujas regras devem ser regulamentadas pelos sistemas de ensino municipal, estadual e federal na oferta da educação básica. Ou seja, todos os sistemas de ensino na oferta desse nível de educação para a população do campo deverão seguir o que está previsto nas diretrizes. (Resolução nº. 1, de 3 de abril de 2002/CNE/ME).

relação à inclusão da educação em todos os níveis, buscando uma interação da educação escolar com as experiências cotidianas do educando de acordo com sua origem, seus costumes e seus valores, numa perspectiva integradora escola/campo. Na verdade é dessa integração que resultarão os princípios de um novo fazer pedagógico, da ação do educador em contexto com a realidade de seu educando.

Assim, a educação do campo é maior que a escola, pois está presente no movimento e na organização do povo. Embora, a escolarização seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana, não é toda a educação. Dentro do debates das políticas sociais é preciso dar ênfase a educação, especificamente, à escolarização. Mas não se pode perder de vista a educação como um processo amplo. Educação é mais do que escola. Portanto, precisamos extrapolar os limites da escola para não correr o risco de nos fechar em discussões didáticas, em desconhecimento de que os saberes escolares são saberes sociais, produzidos nas relações sociais, e que não podem perder a referência com a realidade onde são elaborados. Por isso, o diálogo da escola com os movimentos sociais torna-se algo fundamental para a construção do paradigma da Educação do Campo em nosso País.

A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de vínculo direto com as lutas sociais. Quando defendemos um vínculo explícito da escola na construção dos sujeitos sociais, é necessário ter clareza que a escola sozinha não provocará isso, os movimentos sociais é que precisam, junto com os(as) educadores(as) que ali estão construir esse novo projeto educativo. Não será a escola sozinha que irá construir esse projeto nem enraizar as pessoas, mas a escola, dependendo da concepção político-pedagógica que assume, pode ajudar a enraizar ou desenraizar os sujeitos da sua ação educativa.

Por isso que todo esse debate precisa se situar no campo dos direitos humanos e sociais, e não como uma questão de mercado. Educação como direito social subjetivo⁵⁷ dos sujeitos do campo, exige o cumprimento do papel do poder público em assegurar na política nacional de educação o direito à igualdade e o respeito às diferenças, buscando adequar na organização das políticas educacionais a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo na constituição de suas identidades e

57 O direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação do Estado. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade.

relações de pertença, ao mesmo tempo diferenciadas (o mundo rural mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ambientais, que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba), e abertas e integradas com o global (universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais), no qual as especificidades da vida camponesa precisam dialogar e ser reconhecidas na construção de um projeto de País.

E ao mesmo tempo contribuir com a construção desse novo paradigma de educação, pois conforme consta nos documentos da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), estamos evidentemente travando uma disputa no campo da produção de significados, estamos lidando com uma tecnologia de produção cultural, estamos nos filiando aos novos paradigmas emergentes neste campo e, portanto, devemos esclarecer sobre nossos próprios vocábulos. É assim que ensina o próprio Giroux (1999; 33):

Todo novo paradigma tem de criar sua própria linguagem, porque os velhos paradigmas, através do seu uso de formas de linguagem particulares, produzem conhecimento e relações sociais que em geral servem para legitimar relações de poder específicas.

Para contribuir na construção deste novo paradigma precisamos refletir sobre a teoria pedagógica, que tem influenciado as diferentes práticas pedagógicas nas escolas do campo, qual a concepção de educação, de formação humana do sujeito humano, quais as finalidades e os objetivos dos processos educativos, quais os conteúdos pedagógicos e os dispositivos de diferenciação pedagógica, mais principalmente significa um olhar sobre de que campo estamos falando: ou seja, qual é o campo da educação do campo?

1. Um olhar sobre a relação entre o urbano e o rural

Quando estamos falando de campo, referimo-nos a um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual conflituoso e contraditório do processo de globalização. As políticas brasileiras historicamente sempre se assentaram em uma visão

dicotômica: rural x urbano. Para construir uma política de Educação do Campo precisamos superar essa dicotomia.

O entendimento do processo de urbanização do Brasil é norteado por uma regra que é única no mundo. O país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais. A partir dessa regra, que foi criada pelo Decreto-lei nº 311/38, no Estado Novo, definindo o que era cidade e o que era campo, a configuração territorial do nosso País foi se constituindo nas políticas públicas e no imaginário de nossa população.

O Brasil é, portanto mais rural do que se imagina. As sedes municipais são apenas **idades imaginárias**, conforme coloca o Prof. Eli da Veiga⁵⁸, e as políticas públicas dirigidas a eles não podem manter a dicotomia rural-urbana. Além disso, predomina ainda a ideia de um rural como o lugar da escassez. A escola é um dos instrumentos de reprodução e fortalecimento desse imaginário: o campo como um lugar onde predomina a escassez. Para alguns “não é lugar de se viver, apenas de sobreviver, ou de se sair dele o mais rápido que puder”. Por isso, que uma dos fundamentos da Educação do Campo, é resgatar o campo enquanto um lugar de vida, de morar, de trabalhar, de ser feliz, lugar de construção de identidades (que tem particularidades e referências identitárias).

Assim, esse mundo rural se move em um espaço específico, que mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que possibilitam a construção social do espaço rural, a partir da forma de ocupação do nosso território, das formas de dominação da base material de produção, da estrutura de posse e uso da terra, das águas, das florestas, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das

58 Professor da USP, José Eli da Veiga chama a atenção para demonstrar que o Brasil é menos urbano do que se calcula se utilizarmos critérios mais comumente usados internacionalmente. Sua preocupação é apontar para “a necessidade de uma renovação do pensamento brasileiro sobre as tendências da urbanização e de suas implicações sobre as políticas de desenvolvimento que o Brasil deve adotar” (p. 31) e que tem implicação para a população rural e urbana brasileira. Chama a atenção para o fato de que o rural é necessariamente territorial e não setorial como os programas governamentais insistem em propor e executar. Porém, o corte rural-urbano de nossas políticas públicas, além de encontrar respaldo nos clássicos das Ciências Sociais do século XIX, que apontavam para o inexorável esvaziamento daquele “local do atraso”, encontra respaldo também em amplos segmentos de pensadores contemporâneos, formuladores e gestores de políticas públicas, além de lideranças representativas do setor patronal rural que defendem a maximização da competitividade do agronegócio, que passaria pela eliminação de um grande “excesso de agricultores”.

relações que historicamente foram se constituindo entre o rural e o urbano.

O conceito de campo precisa ser compreendido também a partir do conceito de **território** como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável.

Nos últimos anos houve um grande avanço na efetivação de políticas sociais no que tange à valorização da agricultura familiar enquanto princípio reivindicatório que faz ressurgir o princípio da ruralidade ⁵⁹. Dois fatos, de grande importância, marcaram as transformações recentes do mundo rural brasileiro. Por um lado, pela primeira vez na história, a agricultura familiar foi oficialmente reconhecida como um ator social. Antes vistos apenas como os pobres do campo, os produtores de baixa renda ou os pequenos produtores, os agricultores familiares são hoje percebidos como portadores de outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no País.

Por outro lado, a forte e eficaz demanda pela terra traduz-se hoje pela emergência de um setor de assentamentos de reforma agrária. Uma das principais consequências destes dois movimentos é a revalorização do meio rural como lugar de trabalho e de vida, que se expressa na retomada da reivindicação pela permanência ou retorno à terra.

Esta “*ruralidade*” da agricultura familiar, que povoa o campo e anima sua vida social, se opõe, ao mesmo tempo, à relação exploradora, despovoadora e predatória do espaço rural praticada pela agricultura latifundiária, à visão “*urbanocêntrica*” dominante na sociedade e à percepção do meio rural sem agricultores (as).

59 A categoria ruralidade é uma categoria que vem sofrendo um fluxo a partir da emergência dos movimentos sociais do campo a partir da década de 90. A ruralidade é um termo utilizado pelas ciências humanas para afirmar a existência de uma realidade rural no urbano. Na verdade, o termo busca descentralizar as afirmações das estatísticas que apontam o extermínio da população camponesa, ou seja, a discussão parte de uma outra lógica que é a de que o Brasil possui uma população com valores e um *ethos* profundamente rural mesmo estando habitando um espaço urbano.

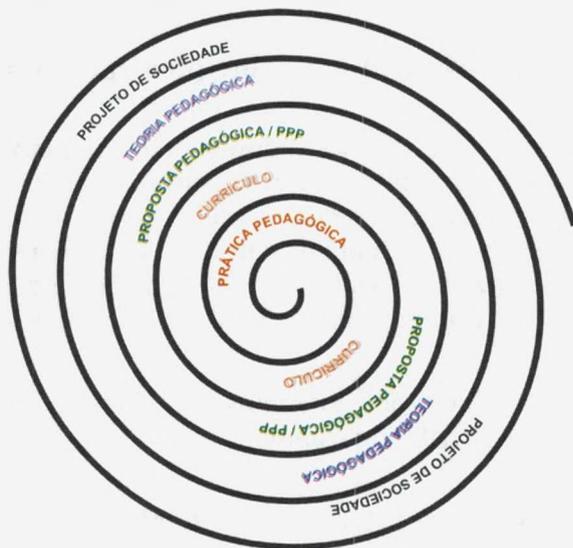
Portanto, quando falamos de campo estamos nos referindo a um espaço heterogêneo que:

- É economicamente diverso, segundo a relação que os sujeitos têm com a propriedade e o acesso à terra, na maneira como se relacionam com o trabalho, com o progresso tecnológico, com o mercado e com os aparelhos do Estado. Existem diferentes dinâmicas econômicas em curso, muitas vezes dentro do mesmo estado ou região.
- Tem uma multiculturalidade, rica de matrizes históricas tradicionais, mas constantemente reconstruídas e reintegradas pelas novas relações que vão sendo impostas pela modernização conservadora capitalista, mas que expressam o modo de vida produzido e reproduzido pelos povos nas suas festas, na religiosidade, nos gestos, na arte, na culinária.
- Convive com os meios de comunicação de massa e com vários outros elementos da cultura letrada que dialogam com sua tradição oral e são constantemente reformulados.
- Tem a presença de diversos movimentos sociais, que atuam e propõem mudanças dentro dessa realidade, portanto, lutas sociais que propugnam por um novo projeto de desenvolvimento.
- Tem uma diversidade de sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

Dentro do desafio que hoje se coloca aos sujeitos da Educação do Campo, de avançar na conquista de políticas públicas e sociais do campo, de qualificar com clareza teórica e prática o projeto de sociedade alternativo ao modelo do neoliberalismo, de fortalecer as propostas pedagógicas que foram constituídas até aqui, somos então convocados a produzir teorias, consolidar concepções e fundamentos que busquem qual teoria da educação fundamenta as práticas pedagógicas que estão sendo vividas nas escolas do campo brasileiro.

As propostas pedagógicas que são desenvolvidas no campo brasileiro necessitam refletir sobre qual a teoria pedagógica que orienta a sua prática educativa. Dentre as várias teorias pedagógicas que podem

subsidiar a educação do campo, vamos resgatar alguns **princípios político-pedagógicos** que estão presentes na teoria da Educação Popular como uma das suas matrizes, num diálogo com as teorias socio-históricas, os estudos culturais e pós-coloniais⁶⁰.



Projeto de Sociedade: projeto alternativo de desenvolvimento ao modelo de desenvolvimento neo-liberal.

Teoria Pedagógica: teoria geral da educação – concepção de formação humana – concepção de mundo/sociedade.

Projeto Político-Pedagógico: opções institucionais – concepções – finalidades – organização dinâmica – financiamento – avaliação.

Proposta Pedagógica: concretude da teoria pedagógica – finalidade e objetivos dos processos educativos – conteúdos pedagógicos – dispositivos de diferenciação pedagógica.

Currículo: conjunto de conhecimentos teórico-práticos nos quais orientam a prática escolar e pedagógica.

60 O que tem sido chamado de teoria pós-colonialista é a disposição teórico-política de “analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia, tal como se configura no presente momento – chamado, é claro, de ‘pós-colonial’.” (SILVA, 1999, p. 125).

Prática Pedagógica: ação coletiva no interior de uma instituição – prática docente – prática do(a) educando(a) e o conhecimento.

Didática: como desenvolver a prática docente.

2. Tentativa de sistematizar princípios político-pedagógicos

Vamos trabalhar o entendimento de **princípio** como valores, concepções, que orientam a forma de pensar e agir e se concretizam por meio de ações. É uma diretriz que norteia e dirige o trabalho, que orienta a ação e a interação. É o ponto de partida, o fundamento de um processo, isto é, o ponto de referência pelo qual acontece a ação. É o elemento constitutivo dos conhecimentos, aquilo que contém em si a razão de algum saber.

Vejam alguns dos princípios que precisam nortear as propostas pedagógicas das Escolas do Campo.

a) Escola para a intervenção social

Partir da prática é começar identificando os principais desafios e as necessidades da comunidade de que faz parte a escola, fazendo que a escola seja significativa e útil para a vida dos estudantes e da comunidade. O que mais educa as pessoas é sua ação, a sua prática do dia a dia. Aproximação significativa daquilo que se ensina com as experiências e aprendizagens acumuladas pelos estudantes é construir de novos significados – relacionar suas experiências a outras vivências que ampliem seus saberes. É aí que se constroem ligações significativas entre o local e o global.

Segundo Freire, é o contexto, interpretado e argumentado, que indica as pautas do fazer educativo, de seus conteúdos e de suas exigências, possibilidades, impossibilidades, obstáculos e chances, dentro do mundo-humano, que é histórico-cultural, “e que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção de sua libertação” (Freire, 1967:130).

O processo de humanização entende que as pessoas se educam e se humanizam construindo processos identitários, pelo reconhecimento e pelas interações entre suas diferenças. Cada pessoa se constitui,

propriamente, como ser humano à medida que aprende as culturas que constituem e atravessam o contexto social em que vivem.

Por isso que o(a) trabalhador(a) num processo pedagógico tem de assumir seu papel de sujeito para que possa experimentar sua capacidade de querer ser sujeito de transformação de seu ambiente, de sua sociedade e de si mesmo (SOUZA, 2001). Assim, o “diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1975:43).

E principalmente no sentido de que os seres humanos de forma individual e coletiva possam entender com mais consistência seu contexto e propor alternativas para sua existência e de milhares de deserdados dos direitos na busca de sua herança histórico-cultural e da construção humana de suas vidas, a fim de realizar a sua vocação de ser mais. (SOUZA, 2001; FREIRE, 1967)

b) Educação como emancipação dos sujeitos

Como o ser humano está aprisionado, “assujeitado” por diferentes e diversos fatores, a construção de sua humanidade adquire a forma de processo de emancipação e libertação. Emancipar-se só é possível no contexto de sociedades democráticas, por exigir um exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação, pois, para exercer a emancipação, é necessário viver em sociedade, usufruindo direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo, o que se desdobra em questões morais e éticas.

Na obra de Freire (1978), pensar a emancipação é buscar o seu contraditório: a opressão. Essa condição de opressão tem o recorte de classe social, em suas obras iniciais, pois seriam esses grupos os necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos.

Em decorrência a concepção da **educação como emancipação humana**, compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que, ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias, vão recriando suas pertencas, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza, o trabalho e a cultura.

Portanto, são desafiados a promover a construção de outras formas de relações econômicas, políticas, institucionais, interpessoais e cognitivas, a emancipação do sujeito humano e a realização de projetos pessoais e coletivos.

c) Educação para o desenvolvimento sustentável e solidário

A educação para o desenvolvimento sustentável e solidário esboça suas origens em diversas fontes, como a pedagogia de Paulo Freire, as correntes construtivistas em psicologia (Piaget, Vigotsky, etc) e os diferentes teóricos da pesquisa-ação na América Latina.

As primeiras iniciativas de educação popular foram vivenciadas no campo da Educação não formal, em diferentes países do mundo, no entanto, cada vez mais tem sido incorporada na Educação Escolar, no sentido de reconhecer o papel que a escola tem na construção de conhecimentos que contribuem para a construção do desenvolvimento sustentável, pois, segundo Giroux (1994, p. 95),

as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervirem na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

O conhecimento torna-se cada vez mais uma fonte de poder na construção das estratégias de sustentabilidade, por outro lado, o desenvolvimento precisa de fortalecimento das redes sociais que inclui as relações de reciprocidade e solidariedade entre sujeitos sociais, comunidades, organizações, que potencializam as capacidades humanas, o sentimento coletivo e pautas culturais fundadas em valores humanos de equidade de gênero, geração, raça e etnia.

O desenvolvimento sustentável e solidário parte do reconhecimento de que o campesinato constro e suas capacidades e maneiras de pensar e interpretar seu mundo segundo determinadas pautas culturais e sociais. Uma pauta cultural explica um padrão de comportamento típico de uma determinada sociedade, assim, sem trabalhar a cultura, o sentimento coletivo, não existe mudança sustentável. A cultura é o que dá sentido à vida e à ação entre as pessoas e delas com a natureza.

d) Educar com o trabalho e para o trabalho

O trabalho educa formando a visão de mundo das pessoas e seu jeito de se posicionar diante da realidade. É formar os seres humanos numa perspectiva integral. É a socialização e a produção de conhecimentos científicos necessários à vida pessoal e a vida social.

O trabalho educa produzindo conhecimentos e criando habilidades para incorporar ações e comportamentos produzidos. Inclusive proporcionando o amor pelo trabalho no meio rural e construindo competências e habilidades técnicas aos diversos tipos de trabalho existentes no campo. Mas não se pode esquecer que o trabalho se dá de forma diferenciada no campo. O trabalho precisa ser visto como a maneira como o sujeito do campo produz a existência, como forma de transformação da natureza e do ser humano. Além disso, ela é condição fundante da humanização do ser humano.

Assim, concebemos o trabalho também como método pedagógico capaz de provocar aprendizagens numa articulação permanente entre teoria e prática. A escola tem uma função social que lhe é específica e que diz respeito à socialização e à produção de conhecimentos científicos necessários à vida pessoal e à vida social. Isto quer dizer que, se a escola não pode ser lugar só de teoria, também não pode ser lugar só de prática. Portanto, a escola deve buscar no mundo do trabalho uma das fontes dos temas geradores e eixos temáticos pelo sentido da aprendizagem e pela motivação que o estudo provoca.

e) Educação como ação cultural

Um elemento importante na elaboração do projeto pedagógico é a concepção de educação como ação cultural. A cultura, nesse sentido amplo, engloba a língua que falamos as ideias de um grupo, as crenças, os costumes, os rituais, os códigos, as instituições, as ferramentas, a arte, a religião, a ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. Assim as categorias multiculturalismo e interculturalidade são fundamentais.

No entanto, o discurso e a prática predominantes nas políticas educacionais durante décadas foram da assimilação cultural⁶¹ ou do

61 **Assimilacionismo cultural** – absorção dos diferentes grupos étnicos e culturais numa sociedade que se supõe relativamente homogênea – único critério cultural a ser considerado é o da cultura dominante – receptora, considerada superior a todas as demais. A diversidade ameaça a integridade e coesão social. Por isso, os grupos culturais minoritários, que se aproximam da cultura vigente na localidade, é que devem

integracionismo cultural⁶² e não de diálogo intercultural. Entretanto, só se chega ao diálogo multicultural se houver uma abertura para que aconteça o diálogo e o reconhecimento do outro como sujeito portador de uma cultura própria. O que existe na prática educativa atual é um pluralismo cultural⁶³ que não dialoga entre si. Porque no Brasil aquilo que unifica nem sempre é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabam por selecionar e nomear uma cultura específica particular como a cultura nacional comum.

Para Paulo Freire (1996) a questão da diversidade cultural como possibilidade de um diálogo inter e intracultural na construção de processos educativos, e fundamental, uma educação que trabalhe pelo diálogo entre as culturas (interculturalidade) por meio da realização dele na prática pedagógica. As possibilidades de convivência dos diferentes ou as probabilidades da fragmentação entre eles caracterizam o clima cultural do momento atual, ou constituem um tema e tarefas da época atual.

Trata-se da possibilidade de convivência humana em suas diferentes modificações e das trocas entre diferentes culturas. Entre os povos do campo há diferentes formas de organização que dialogam entre si na política educacional e na prática educativa. Não há como construir uma proposta pedagógica que uniformize a diversidade dos sujeitos, dos espaços, dos ecossistemas, das culturas do campo, isso mataria as riquezas existentes nas diferentes organizações. O paradigma da Educação do Campo não tem espaço para fundamentalismo nem de direita nem de esquerda.

se adaptar àquela, assimilando as características dominantes (SALES, A. e GARCIA, R. Programas de educación intercultural. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997:16).

62 **Integracionismo cultural:** fusão de todas as diferenças étnicas numa só cultura ou numa única identidade cultural que, então, seria superior a cada etnia em separado. Unidade por meio da diversidade. O objetivo é manter a coexistência e o equilíbrio entre as culturas minoritárias e oferecer o melhor da cultura dominante para todos (SALES, A. e GARCIA, R. Programas de educación intercultural. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997:17).

63 **O pluralismo cultural** surge como uma reação à hierarquização etnocêntrica das culturas e da afirmação da diferença cultural como positiva. Cada grupo cultural tem o direito de conservar e desenvolver sua cultura no marco da sociedade e a se educar a partir dos seus próprios valores e conhecimentos culturais em igualdade de condições. Esse discurso é altamente ideológico, pois, ao defender que os grupos étnicos sejam competitivos em relação aos interesses políticos e econômicos, conforme afirmam as autoras, consideram esse princípio liberal da liberdade e igualdade de condições, sem que se garantam efetivamente, os direitos a igualdade no seio de uma sociedade que pratica a desigualdade econômica e a segregação racial (idem p 19 e 20).

A educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura, como uma atividade cultural e um instrumento para o desenvolvimento da cultura capaz de contribuir com a democratização fundamental da sociedade, da própria cultura, e com o enriquecimento cultural de seus sujeitos, especialmente dos sujeitos populares.

A cultura popular tem lugar de destaque na formulação da proposta pedagógica. Lembrar que ela é uma categoria fundante da teoria pedagógica da educação popular, como um eixo que dá sustentação a construção das identidades. Ela possibilita a individuação e a autoestima do sujeito. Reconhece o sujeito do campo como sujeito cultural plural.

Entender que a cultura popular local, por ser oriunda das relações profundas entre a comunidade do lugar e o seu meio (natural e social), simboliza o homem e seu entorno, implicando um tipo de consciência e de materialidade social que evidencia o grau de afeição ou apego a um lugar; esse é um fator de extrema importância para o desenvolvimento local, posto que permite a configuração da identidade do lugar e de sua população, pois,

A cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno (GIROUX, 1994, p. 96).

Portanto, a valorização da cultura popular contribui para que a o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) na sua proposta pedagógica fortaleça a individuação e a autoestima diante do Outro, numa busca de desenvolvimento originário de sua própria criatividade e conforme seus valores, porque é por intermédio da cultura que o indivíduo e a sociedade interagem com o mundo a sua volta.

f) Educar para o cuidado e para a sustentabilidade

O trabalho educativo, além de ético, necessita ser estético. Os movimentos devem aprender a cuidar⁶⁴. O cuidar implica cuidar não

64 A idéia de “saber cuidar” de Leonardo Boff é uma nova expressão acerca do cuidado como essência humana, mais que a Razão e a Vontade. É uma crítica poderosa, de ângulo holístico, ao realismo materialista – a filosofia que sustenta o cientificismo tecnicista atual. A humanidade estaria cega à dimensão divina que a guiou desde tempos imemoriais. Esse realismo materialista teria encurtado a realidade ao tamanho dos cinco sentidos, organizados pela razão analítica.

só de si mesmo, mas do outro (*alter*) e do meio ambiente (planeta). A educação é a ferramenta para realização do sonho da cidadania planetária – o desenvolvimento sustentável. No seu sentido amplo e no alcance de sua função social, a educação deve ser a expressão do processo da democracia, capaz de construir a cidadania por meio do saber e da análise e reflexão do contexto global em que estamos inseridos. É o caminho ideal para a aquisição da identidade social, política e econômica de um povo comprometido com o equilíbrio e a preservação do planeta Terra.

Na educação para a sustentabilidade é fundamental o conceito de interdependência: ser humano-sociedade-meio ambiente. O ser humano precisa se reconhecer como parte desse ecossistema. De uma teia que une todos os elementos constitutivos do ecossistema. Quando isso não acontece, há um desequilíbrio do sistema, que se volta contra as ações desestruturadoras dessa relação. Então, a sobrevivência no longo prazo de cada espécie dependente de uma base de recursos limitados, e a relação de interdependência com as demais. Assim, todos os membros de um ecossistema estão interligados numa teia de relações em que todos os processos vitais dependem uns dos outros.⁶⁵

A “pedagogia do cuidado”, como conceitua Leonardo Boff, é o preservar, o cuidar para a vida, para os ecossistemas, nas relações entre as pessoas. O cuidado supera as classes, inclui todos numa perspectiva de igualdade. É a pré-condição que garante que as coisas deem certo. Tudo aquilo que se cuida dura muito mais e é revertido em benefícios para todos. A educação é capaz de ressignificar o conceito de sustentabilidade, ultrapassando o sentido econômico de garantir o sustento, mas de garantir a existência da vida humana e da diversidade dos seres vivos.

Aos atores do cenário educacional (professorado, técnicos(as) e educadores(as) de forma geral) cabe incentivar um ensino que leve os(as) educandos(as) a observar sua realidade local, diagnosticar as situações-problema do seu meio e levá-los a não se acomodar, a agir contra o

65 O físico e historiador da ciência Fritjof Capra, no seu livro *O Ponto de Mutação* (1995), divide a ciência moderna em dois grandes paradigmas: o mecanicista e o sistêmico. O paradigma mecanicista agrupa todos os paradigmas que aceitaram a visão de mundo de René Descartes, segundo a qual o mundo natural é uma máquina carente de espiritualidade, e, portanto, deve ser dominada pela inteligência humana e ser colocada a seu serviço. A visão sistêmica ou holista rejeita a dicotomia entre homem e natureza, e propõe uma postura de integração entre esses dois polos que permita um grau de compreensão voltado para a interação de processos, a multiplicidade das interpretações, a heterogeneidade de mundos possíveis, preferindo o coletivo, o cooperativo, o complementar. Onde um se propõe reduzir, o outro, se permite complexificar. Onde um vê separação, outro vê redes.

descaso, a implementar ações que gerem soluções efetivas. Cada um deverá ser capaz de transformar a sua realidade vencendo os obstáculos, libertando-se da omissão, da exploração e da ignorância comandadas por interesses dominantes.

Outro conceito importante de ser resgatado é o de comunidade de aprendizagem, entendido enquanto uma rede de relações, de pessoas que trabalham juntas para promover o aprendizado. A ideia de uma comunidade de aprendizagem é muito importante para que os mediadores observem o impacto que causam sobre os participantes a médio e longo prazo. Numa comunidade de aprendizagem, educadores(as), animadores(as), educandos(as) estão interligados em uma rede de relações, trabalhando juntos para promover o aprendizado.

g) Produção, socialização e confronto entre diferentes saberes

Os conhecimentos – novos ou velhos, intra ou extraescolares, científicos ou crenças – que cada uma detém estão em constante tensão entre eles mesmos e com tudo o que é posto por todos os componentes do grupo na estruturação das práticas pedagógicas a ser desenvolvidas na sala de aula.

Segundo Lyotard (1998, p 101),

De todos os saberes, somente uma ínfima parcela é acompanhada por um reconhecimento oficial de títulos ou diplomas. Mas uma infinidade de conhecimentos, que todos podem possuir em um momento ou em outro, aqui e ali, sua pertinência econômica, lúdica, social, científica, etc. circulam clandestinamente, crescem em silêncio, invisíveis, atuantes, prontas para servir.

A construção de novos saberes está passando a ser encarada como um processo de confronto de saberes (populares, científicos, religiosos, artesanais, etc.). Nesse confronto se dá uma recongnição que reelabora os significados prévios e constrói coletivamente outras representações sociais ou saberes.

Segundo Souza (2007), os saberes populares e científicos encontram-se muito fragmentados. Os primeiros, sobretudo, pelo desenraizamento que significam as situações de desemprego, a condição de migrante, a perda da cultura da socialização sem uma ressignificação, a existência na favela ou a falta de terra para trabalhar. Internamente

pouco homogêneos, com dimensões e alcance diversos. Nem mesmo em cada uma de suas dimensões são homogêneas.

Fleuri (2002, 8) observa que nesse processo educativo opera-se uma tríplice relação de *saberes*⁶⁶ *individuais* (relações que cada pessoa estabelece entre as informações que obtém no contato com os outros); *dos contextos culturais e sociais* (por meio dos quais os indivíduos interpretam e atribuem significados às informações recebidas) e *das relações interculturais* que se configuram num nível lógico superior, pois articulam as diferentes lógicas e sentimentos inerentes às diversas culturas em relação.

h) Valorização do magistério e favorecimento das condições de aperfeiçoamento e de formação inicial e continuada dos(as) educadores(as)

Pensar na implementação de uma nova concepção e prática pedagógica nas escolas, seja do campo ou da cidade, implica uma política de profissionalização dos educadores(as) envolvidos no processo. Portanto, a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham na educação e a melhoria de suas condições laborais torna-se fundante para o desenvolvimento do trabalho.

A formação dos(as) trabalhadores(as) da educação, entendida na perspectiva social e posta no nível de política pública, há de ser tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. Compõe, portanto, com a jornada de trabalho, que por sua vez deve estar vinculada à política de trabalho docente: concursos, estabilidade, salários dignos, plano de carreira e de condições de trabalho, os elementos indispensáveis à implementação de uma política de valorização profissional que contribua, simultaneamente, para o resgate da competência dos(as) educadores(as) e a (re)construção da escola pública de qualidade. Principalmente articule o processo de formação com a valorização profissional nas condições de trabalho e pelo direito as diferentes formas de produzir e reproduzir a vida, os saberes, os valores e a cultura.

Nesse sentido tem importância uma articulação permanente entre formação inicial e continuada. O conhecimento adquirido na formação acadêmica se reelabora e especifica no exercício da atividade profissional

66 Entendemos aqui, como saber: sensação, emoção e razão.

para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade de situações educativas, refletindo sobre os problemas e necessidades de uma prática condizente com a realidade dos(as) educandos(as) e das comunidades do campo. Portanto, a formação inicial e continuada passa a fazer parte dum processo permanente de desenvolvimento profissional, vinculada à prática nos diferentes contextos educativos, e passa a ser compreendida como momento de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e da profissionalização de educadores e educadoras do campo.

i) Descentralização, transparência e gestão compartilhada⁶⁷

A escola, como instituição social educativa, assume assim uma função de formação do(a) cidadão(ã) para participar conscientemente da sociedade em que vive, de construção de um projeto político-pedagógico que, cumprindo sua finalidade social, resgate a credibilidade do ensino público, contribuindo para a efetiva emancipação humana, tanto social quanto individual, desenvolvendo e estimulando as potencialidades do(a) educando(a), o que não se dará sem o resgate da realidade social, política, econômica e cultural em que estão inseridos.

A escola é um espaço contraditório de lutas distintas, e a proposta de uma gestão participativa implica saber utilizar esses espaços, no sentido de encaminhar e incentivar uma prática educacional mais democrática. E uma das vias para a democratização do ensino público passa pelas transformações nos processos administrativos e pedagógicos da escola.

O conceito de gestão passa pela organização e ação coletiva de todos(as), direção, professorado, funcionários(as), estudantes, famílias, comunidade. Isso reforçará mecanismos institucionais de mudanças tais como conselhos escolares, as associações, os grêmios, as eleições, que por sua vez são formas de resistência e pontos de partida para a efetivação da gestão participativa e para transformações nas relações de poder travadas no contexto escolar.

A gestão democrática se referencia no projeto político-pedagógico da escola, e em políticas sociais que melhorem a qualidade da vida no campo. A especificidade do campo exige um conjunto de políticas

⁶⁷ Neste texto entendemos por Gestão da Educação o processo político-administrativo que define, organiza, orienta e viabiliza a prática social da educação no sistema de ensino e na unidade escolar, que implica uma ação do sujeito na construção de algo novo.

apropriadas, que não se restringe apenas à educação, mas se articula com um projeto de desenvolvimento e de nação.

Evidentemente, a construção e a consolidação da democracia na escola não são tarefas muito fáceis, pois temos uma cultura política centralizadora, com práticas autoritárias e clientelistas, que não possibilitam um empoderamento dos sujeitos escolares e plena participação na construção de um projeto político-pedagógico das escolas. Portanto, é um processo permeado por tensões e contradições nas condições de participação da sociedade.

j) Realização de planejamento sistemático e coletivo

O clima organizacional e institucional da escola com a possibilidade de decisão e de participação efetiva de todos os segmentos nos processos relacionados a escolarização e a maior e melhor comunicação e articulação desta com seu entorno comunitário. Uma escola que os inclua na decisão sobre sua gestão administrativa, pedagógica e financeira.

A escola precisa assegurar a participação da comunidade na direção da escola, a organização de um coletivo que seja responsável pelo planejamento, pela execução e pela avaliação das atividades da escola. Planejar é pensar antes de fazer. É antecipar no pensamento (e no papel) os passos de uma ação. É ir refletindo sobre cada passo e preparando o seguinte. O planejamento exige um processo de tomada de decisões sobre determinada ação.

Na forma coletiva os(as) professores(as) que atuarão em determinada turma deverão discutir como se implementará no período o planejamento do eixo temático pelas diferentes áreas de conhecimento, como integrar as ações no período de trabalho, quais as atividades e avaliações que serão realizadas de maneira coletiva, que tipo de acompanhamento precisará ser feito em cada tempo da sala de aula, e na escola como um todo. O planejamento coletivo é um processo que combina participação com divisão de tarefas.

O planejamento individual do(a) professor(a) durante o período permitirá um desenvolvimento dos saberes e conteúdos a ser aprofundados em cada área de conhecimento. A organização do planejamento das aulas, por exemplo, reduz a improvisação que, muitas vezes, é um dos fatores da falta de tempo. Também é importante que o(a) professor(a)

defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto.

Quando se deseja construir uma proposta pedagógica que não se limita a apresentar os conteúdos de forma fragmentada ou supostamente hierarquizada, mas que apresenta os objetos de estudo em toda sua complexidade e considera que a aprendizagem avança por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, a questão da distribuição do tempo deixa de ser um problema simplesmente quantitativo – aumentar o tempo ou reduzir conteúdos – e passa a requerer uma mudança qualitativa, ou seja, a questão se centra em como serão utilizados os diferentes tempos e espaços de aprendizagem.

k) Aprender na interação com o mundo e com os outros

Fundamentalmente educação é formação humana. Por isso deve ser trabalhada como emancipação, o que implica reconhecer o outro como sujeito de direitos objetivos e subjetivos (materiais e simbólicos). A educação do campo deve incorporar esses princípios. A ideia de inacabamento do ser humano posta na obra de Freire e de Bernard Charlot⁶⁸ evidencia que o ser humano aprende durante toda a vida. A ideia de incompletude possibilita que ele interaja com o outro e com o meio para poder aprender. Isso dialoga com a ideia de que ele é um sujeito portador de saberes, e que, no confronto com outros saberes, gera novas aprendizagens.

A aprendizagem é um processo de (re)construção e (re)apropriação de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que conduz a um novo significado da própria experiência vivida e a uma transformação pessoal, tendo repercussões no comportamento por meio de novos modos de pensar, sentir e agir.

Deve-se destacar a concepção histórico-social de Vygotsky⁶⁹ que

68 Bernard Charlot é professor de Sociologia da Educação na Universidade de Paris. Tem trabalhado, na França e no Brasil, em diversos projetos com alunos dos bairros populares, investigando a relação entre os jovens e o saber. Outra das áreas de investigação em que está envolvido relaciona-se com a territorialização das políticas educativas. É autor de diversos livros, entre os quais podemos destacar “A Relação com o Saber em Meios Populares”.

69 Para Vygotsky, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. É pela APRENDIZAGEM nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento

defende que a constituição da condição humana se dá por intermédio do sujeito que constrói a objetividade e a subjetividade do conhecimento na relação com o social. A possibilidade de interagir com parceiros mais experientes leva o aluno à construção do conhecimento e a apropriação da cultura. A constituição do ser humano se dá na relação com o outro por meio do qual ele constrói a objetividade e a subjetividade do conhecimento, tornando-se um sujeito histórico social.

A interação se apoia nos signos e no outro para a apropriação da experiência humana por meio da linguagem como um mediador semiótico⁷⁰ como também pelas relações socioafetivas que vai construindo na sua interação com seus pares ao longo da vida.

1) Educar com um currículo integrado e contextualizado

É importante saber que a escola é um espaço que tem uma intencionalidade construída historicamente, essa intencionalidade reflete-se no currículo, entendido como: “Tudo o que se passa na escola – percurso da escola”. O currículo é um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola. Nele se pergunta que conhecimentos devem ser ensinados. Como trabalhar temas que partam da realidade das crianças, adolescentes e jovens do campo. O que deve ser ensinado e aprendido. Por que ensinar este ou aquele conhecimento. O currículo existe porque tem alguém (grupos ou instituições) que seleciona. “Alguém” que tem o poder de definir o que deve ser ensinado.

A questão que deve ser formulada no projeto pedagógico é por que e para que determinado conteúdo deve ser ensinado. Trata-se de questionar a naturalidade das coisas, uma vez que elas foram construídas socialmente. Portanto, podem ser desconstruídas e reconstruídas.

Uma ideia fundamental é pensar o currículo como o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinado ao ensino reflete a distribuição

mental. Aprofundar essa ideia na obra de Vygotsky: “A Formação Social da Mente”.

⁷⁰ A palavra semiótica vem do grego *semiotiké* e é traduzida como doutrina geral dos signos. No dicionário, também está: ciência geral dos signos – ou seja, o signo é uma coisa que está para outra. Esse amplo conceito pode incluir desde a palavra mais simples até um sinal de trânsito, o recurso sonoro ou visual de mensagem publicitária, um aroma ou sabor que nos provoca uma lembrança. Pelo exposto, podemos deduzir uma ideia mais precisa de semiótica: é a ciência que estuda o fenômeno da significação. Ou ainda, ciência que investiga os mecanismos mentais que conduzem ao entendimento.

do poder em seu interior e maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (Giroux).

A sala de aula é um espaço privilegiado, mas não o único, em que o currículo é construído e vivenciado cotidianamente, mesmo que às vezes esse fato não seja reconhecido pela maioria dos participantes do processo, em função da falta de clareza sobre a teoria do currículo que estaria fundamentando suas práticas.

A discussão sobre essa questão passa também pela organização do espaço escolar. Na reorganização do espaço e do tempo escolar, da flexibilidade e diversidade dos tempos de aprender, a Pedagogia da Alternância dos Centros de Educação de Formação por Alternância (CEFFAS) tem um acúmulo muito significativo e que deve ser considerado. Nessa experiência se valoriza a inclusão de todos ao conhecimento com formas, tempos e intervenções apropriados a cada um.

Mas ainda há um grande desafio, que é o de integralidade do tempo na ruptura com a padronização, a seriação e a fragmentação do conhecimento na organização do trabalho pedagógico em situações de aprendizagem. Isso dá uma ideia de que o saber é uma produção social. A escola apenas seleciona o que vai ser ensinado, transformando em conteúdo escolar (currículo) os saberes sociais. Ela possibilita selecionar os conhecimentos socialmente produzidos para promover um diálogo entre eles. No entanto, ela própria encaixotou esses conhecimentos em conteúdos disciplinares, fragmentando e desvinculando esses conhecimentos da existência real.

Por isso a concepção metodológica de educação do campo deve estar pautada numa organização curricular integradora, seja por: temas geradores⁷¹ / eixos temáticos / blocos temáticos / pedagogia de projetos, e neste sentido a pesquisa constitui-se como um princípio metodológico: ensinar pela pesquisa.

71 A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações”, porque não emerge do saber popular. (conforme o livro de Carlos Rodrigues Brandão: O que é o método Paulo Freire).

m) Reorganização dos tempos e espaços educativos

Repensar e reconstruir a ação educativa da escola passa pela organização pedagógica e política dos tempos e espaços educativos, como forma de desafiar a escola a se recolocar em suas práticas, na perspectiva de desenvolver um currículo que vá além do ensino de conteúdos e assuma um projeto educativo de formação de homens e mulheres do campo.

Este é um processo que precisa ser assumido pelo coletivo de educadores(as) como prática nova da escola, acreditando que é possível educar além do ensinar. Apontamos a seguir alguns dos tempos educativos que devem ser aprofundados e redimensionados pelo grupo.

- **Tempo aula:** é o tempo reservado para o trabalho de aprofundamento e sistematização dos conhecimentos e conteúdos gerados pelas pesquisas, leituras, trabalho de campo, seminários, etc. No tempo escola precisamos também estimular a mística como momento de vivência da memória da comunidade, das organizações, das lutas, da cultura.
- **Tempo comunidade:** é um tempo reservado para investigação e a pesquisa na comunidade para construir conhecimento, em que se expresse a dimensão político-pedagógica que se deseja inserir no trabalho com os(as) estudantes, buscando torná-los(as) críticos(as), criativos(as) e participantes, propiciando uma relação entre a escola, a vida familiar e o trabalho. Dessa forma, além de valorizar os conhecimentos prévios dos(as) educandos(as), a escola aproxima-se da realidade da comunidade, de sua linguagem, seus valores, sua identidade facilitando intercâmbio de saberes: popular e científico.
- **Tempo seminários e oficinas:** é o tempo de construir capacitações e socializações de informações envolvendo a escola, os pais, as comunidades, as organizações sociais para aprofundar temáticas do interesse coletivo e socializar conhecimentos trabalhados e sistematizados pela escola.

n) Acompanhamento às escolas

A concepção de acompanhamento às escolas é formada com uma abordagem problematizadora que supõe reflexão coletiva. Acompanhar a escola supõe concebê-la como lugar de construir conhecimentos. Tanto aquele que está enraizado na vida das famílias, da comunidade como aquele relacionado ao como se aprende. Desse conhecimento é que o professorado vai se apropriando ao analisar e recriar suas novas e velhas práticas. Para isso, se faz necessário olhar o interior da sala de aula e conhecer o trabalho desenvolvido pelo professorado.

É preciso ter contato com os(as) educandos(as), com as relações e rituais que são desenvolvidos em sala de aula, como se sentem em relação ao que está sendo aprendido e a como está sendo aprendido, qual o sentimento que têm pela escola, pelos colegas, pelo conhecimento.

Além disso, tem de ter acompanhamento sistemático ao trabalho do professorado: nas atividades de planejamento, nos estudos, avaliação, nas ações que desenvolvem na comunidade, na forma como organizam sua sala e seu trabalho.

Certamente, outros princípios precisam estar presentes em nossa proposta pedagógica. Cada lugar, cada sujeito da aprendizagem, cada escola são únicos: colocam desafios, necessidades e potencialidades a ser construídas e aprofundadas. O ser humano é o único ser vivente que se pergunta sobre o sentido de sua vida. Educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante da nossa vida. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção. Por isso precisamos educar para conquistar cada vez mais um vínculo amoroso com a Terra

o) E a avaliação, como fica?

Concebe-se **avaliação** como um juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e com a formação da cidadania. Essa concepção traz implícito o sentido essencial da interpretação de valor, o caráter formativo da avaliação e a necessidade de estar a serviço da ação. Para isso a avaliação deve:

- Garantir um agir consciente e reflexivo e o exercício do diálogo e do papel interativo de quem avalia (exercer e receber influência);

- Acompanhar o processo evolutivo da aprendizagem;
- Ajustar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos(as) educandos(as);
- Ser instrumento de melhoria da ação avaliada e de promoção de atividades com vistas a qualificá-la.

Avaliar para promover é um processo de permanente troca de mensagem e de significado, um processo interativo, dialógico, um espaço de encontro e de confronto de ideias entre educadora e educando(a) em busca de patamares qualitativamente superiores de saber, de saber fazer, saber ser, saber conviver, saber organizar e lutar.

Tem caráter *mediador e interativo*. Mediador, no sentido de observar o educando(a) em atividade para ajustá-la às suas possibilidades. Isto significa ao professor ajustar tempo, materiais, recursos, fazer novas provocações ao longo da atividade, colocar-se à disposição. Interativo, no sentido de otimizar espaços significativos de aprendizagem, isto é, de oportunidades de interação com objetos de conhecimento, diversificando atividades e organizando experiências educativas diferenciadas, articuladas às necessidades e possibilidades individuais.

O processo de avaliação é um aspecto organizador do discurso e da ação pedagógica, é significativo para a reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre esses dois âmbitos. Avaliar exige análise do processo vivido, o que coloca em evidência aspectos que expõem sua complexidade; esta capacidade reconstrutiva pode contribuir para a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de um processo de avaliação da própria prática docente. A avaliação pode se constituir como um processo formativo para (os)as professores(as) por ser uma prática que articula dialeticamente reflexão e ação, contexto escolar e contexto social, ensino e aprendizagem, processo e produto, singularidade e multiplicidade, saber e não saber, dilemas e perspectivas.

Todo processo pedagógico precisa estar alimentado e retroalimentado por um processo avaliativo. Essa é uma das questões que precisa ser aprofundada urgentemente pelas iniciativas de educação do campo.

Algumas perguntas precisam ser postas na discussão sobre avaliação:

- **Para que avaliar?** Avalia-se para identificar os problemas e avanços para redimensionar a ação educativa. Com a avaliação se identificam os avanços e entraves do trabalho em suas múltiplas dimensões, além de detectar suas causas e as ações mais adequadas para seu redimensionamento e continuidade. A avaliação, portanto, é um processo formativo e contínuo.
- **O que avaliar?** Não se podem avaliar só os conteúdos, se partimos da prática é também na prática que devemos avaliar nossa aprendizagem. A escola é local de produção de conhecimento e formação integral das pessoas, para isso precisamos avaliar os conteúdos, o itinerário pedagógico, os valores, atitudes e habilidades construídas no processo.
- **Quando avaliar?** A avaliação deve acontecer durante todo o itinerário pedagógico. Entendemos que a ação avaliativa é contínua e não circunstancial, reveladora de todo o processo e não apenas de seu produto. Dentro desse processo de avaliação formativa, podemos identificar três momentos-chave: o inicial, o contínuo e o final.
- **Como avaliar?** alguns elementos que precisam ser considerados no processo de avaliação:
 - PARTICIPAÇÃO: nas discussões, nos temas de estudos, nas questões da comunidade, nos grupos de estudo e trabalho da turma, nos diferentes tempos educativos.
 - ORGANIZAÇÃO: na participação com responsabilidade e na organização dos materiais nos diferentes tempos educativos, na entrega dos trabalhos solicitados, nas pesquisas, etc.
 - CRIATIVIDADE: na sugestão de novas atividades, elaboração e produção de materiais, participação nos tempos educativos, aproveitamento dos recursos existentes para elaboração de suas atividades.
 - COMPANHEIRISMO: cultivo dos valores solidários, de união com a turma, na ajuda para resolver problemas e conflitos, no cumprimento de tarefas individuais e coletivas, na responsabilidade pelos materiais coletivos, na criação de espaços de vivência, no respeito às diferenças.

- **PRODUÇÃO ORALE E ESCRITA:** qualidade dos produtos finais, disponibilidade para pesquisar e investigar, desempenho individual e coletivo na construção dos trabalhos, capacidade de elaborar e interpretar os trabalhos, responsabilidade com a entrega dos trabalhos e materiais, qualidade e criatividade na apresentação de trabalhos, capacidade de coordenação e organização das falas e escritas.
- **Quem deve avaliar?** todos os sujeitos envolvidos no processo, por isso a avaliação deve ter duas dimensões:
 - **Autoavaliação**
 - É um momento em que a própria pessoa ou o próprio grupo volta para si e, olhando criticamente, avalia os objetivos que se propôs e sua consecução.
 - **Heteroavaliação**
 - Educadores(as) avaliam os estudantes.
 - Estudantes avaliam educadores(as), escola e comunidade.
 - Comunidade avalia educadores(as), estudantes e escola.

3. Considerações finais

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas. Nesse sentido, os movimentos sociais populares, enquanto prática sociopolítica e cultural se constituem como sujeitos coletivos que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor.

Nesta perspectiva é que os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história como espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e reconhecimento dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica popular.

Portanto, uma ação educativa e política é aquela que torna real a “educação do campo”, que a transforma “em meio fundamental para se alcançar uma melhor qualidade de vida, de cidadania plena e uma maior participação nos processos produtivos”, assim como contribui para o desenvolvimento sustentável.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar essa análise como algo inicial do nosso estudo, certamente esses elementos poderão ser aprofundados, redimensionados e acrescidos na continuidade da pesquisa.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. MG. 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “**Casa de Escola**”: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus. 1984.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. CNE/MEC, Brasília. 2001.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidade: novas identidades em construção**. Mimeo. 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

FLEURI, Reinaldo M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

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

_____. **Pedagogia da Esperança**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

_____. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo. Cortez. 1995.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis. 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo, Cortez. Coleção Questões da nossa época; v.71. 1999.

GIROUX, Henri. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana**

como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. p. 93-124. 1994.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.

MOURA, Abdalaziz de. **Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável - PEADS**: uma proposta que revoluciona o papel escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. Glória de Goitá, PE: SERTA. 2003.

RESAB. **Educação para a Convivência com o semiárido: reflexões teórico-prática**. Juazeiro. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. 2004.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica (orgs) **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA. 2006.

_____. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. Dissertação de Mestrado-UFPE, Recife. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

_____. **Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica**. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In COSTA, Marise Vorraber (org). **Escola Básica na Virada do Século**: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, João Francisco. **A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber. Educação de Jovens e Adultos**. Recife: Bagaço. Pernambuco. 2000.

_____. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço: Nupep. UFPE. 2001.

_____. **E a educação??: que??**: A educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife. Bagaço. Pernambuco. 2004.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semiárido brasileiro**. São

Paulo: Peirópolis. 2005.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno**. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural, mimeo. 2004.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados. 2002.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância**. Coleção Francisco Giusti. Gráfica Mansur Ltda. 1995.