



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**CRISNAIARA CÂNDIDO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁXIS EDUCATIVA: REALIDADE,  
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

**RONDONÓPOLIS - MT**

**2018**

**CRISNAIARA CÂNDIDO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁXIS EDUCATIVA: REALIDADE,  
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade Federal de Mato Grosso Campus de Rondonópolis, na Linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

**RONDONÓPOLIS - MT**

**2018**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

C217e CÂNDIDO, Crisnaiara.  
Educação do Campo e Práxis Educativa : realidade, contradições e possibilidades  
/ Crisnaiara CÂNDIDO. -- 2018  
174 f. ; 30 cm.

Orientadora: Lindalva Maria Novaes Garske.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2018.  
Inclui bibliografia.

1. Educação do Campo. 2. Práxis Educativa. 3. Política de Educação do Campo.  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁXIS EDUCATIVA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES"**

AUTOR: Mestranda Crisnaiara Cândido de Souza

Dissertação defendida e aprovada em 22/03/2018.

Composição da Banca Examinadora:

---

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Lindalva Maria Novaes Garske  
Instituição :    Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno    Doutor(a)    Ademar de Lima Carvalho  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo    Doutor(a)    Cátia Regina Assis Almeida Leal  
Instituição :    Universidade Federal de Goiás - Regional de Jataí

Examinador Suplente    Doutor(a)    Merilin Baldan  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 26/03/2018.

*Ao meu grande amigo, amante e incentivador  
Marcos Júnior; às nossas filhas, Paula e  
Isabelle; e aos nossos familiares.*

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho seria impossível sem a colaboração de algumas pessoas e instituições que, de diversas formas, deram-me sua contribuição em diferentes etapas. A essas, manifesto um agradecimento especial.

Inicialmente agradeço a Deus, que plantou em mim esse sonho que hoje se materializa e a quem manifesto total dependência e louvor por tudo que representa em minha vida.

À minha querida orientadora, Profa Dr<sup>a</sup> Lindalva Maria Novaes Garske, a quem tenho imensa admiração, por antes de tudo acreditar, e prontamente orientar-me, incentivar-me e direcionar-me para os caminhos dos saberes. Por toda a sua parceria, atenção, presença e incentivo em todos os momentos da construção deste trabalho, meu carinho e muito obrigada!

À professora Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal, por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora, pela cuidadosa leitura dos meus escritos e pelas valiosas considerações e sugestões ao texto.

Ao professor Ademar de Lima Carvalho, pelo exemplo de zelo pela pesquisa em Educação e pelas riquíssimas sugestões e direcionamentos dessa pesquisa.

Ao meu amado esposo, que representa minha segurança em todos os aspectos, meu companheiro incondicional e com quem divido os melhores momentos de minha vida. Obrigada por ter assumido as minhas responsabilidades e por todo carinho, paciência, amor e incentivos a mim dedicados sempre.

Às minhas pérolas mais preciosas Paula e Isabelle que sempre compreenderam minhas omissões, suportaram minhas ausências e toleraram minhas “chatices” quando precisava me concentrar para realização das leituras e produção escrita deste texto.

À minha querida sobrinha Maria Alice, que amo como se fosse minha própria filha, pelos pequenos gestos de carinho e atenção à cada uma das vezes que solicitei ajuda durante a fase da pesquisa e elaboração dessa dissertação.

Aos meus pais Péricles e Maria Aparecida, por compreenderem minhas tantas ausências e por desde muito cedo me ensinarem que sonhos e metas só podem ser alcançados com muito empenho, disciplina, dedicação e acima de tudo persistência.

À minha querida e preciosa irmã Priscilla, pelo constante apoio emocional, por acreditar em mim nas muitas vezes, que nem eu mesma acreditei e pelas ricas contribuições na leitura e revisão deste texto.

À minha sogra Elizangela, minha cunhada Luciene e meus cunhados Orley e Marcelo, pelas palavras amorosas e motivadoras em relação à concretização dessa pesquisa.

Às minhas amigas-irmãs do mestrado e da vida, Lucimara, Renata e Lidiane, por me acompanharem de perto neste percurso, dando-me amor, incentivo e amizade. Obrigada meninas, pela paciência, conversas, troca de experiências, saberes e companheirismo imprescindíveis ao longo desse curso.

Aos colegas do mestrado da turma 2016-2018, pela amizade e trocas, que fizeram de cada instante de convivência, momentos de partilha, nos quais tivemos a oportunidade de aprendermos juntos. Obrigada a todos (as) pelo carinho e pelas sábias palavras que vieram nos momentos difíceis e alegres que partilhamos no decorrer destes dois anos de caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis, em especial, Églen Sílvia Pipi Rodrigues, Raquel Gonçalves Salgado, Simone Albuquerque da Rocha, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Ivanete Rodrigues dos Santos e Mérilin Baldan pelos ensinamentos e orientações ao longo das disciplinas do mestrado.

Aos sujeitos da pesquisa Transformação, Determinação, Democracia, Fortaleza e Esperança por concederem as entrevistas e contribuir diretamente para que esta pesquisa pudesse acontecer.

A todos os professores e funcionários das Escolas Jorge Eduardo Raposo de Medeiros e Bonifácio Sachetti, pelo incentivo, em especial as gestoras Célia Cristina Baraldi e Joelma Duarte Lima, por apoiarem-me em todas as etapas do mestrado e concederem-me permissão para realização da pesquisa de campo.

À Elza Gomes Albuquerque, amiga pessoal e secretária da Escola Bonifácio Sachetti, pela gentileza, solicitude e zelo para com todos os encaminhamentos burocráticos necessários ao meu afastamento.

Aos meus amigos e minhas amigas, Nelcira, Eliane Leal, Raimunda, Maria das Graças, Maria Alves, Marcos Célio, Neide, Luciana, Vanderline, e Neuraci, pelo apoio e incentivo constantes.

À Secretaria Municipal de Educação de Itiquira e à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), pelo financiamento da pesquisa, por meio de afastamento remunerado para qualificação profissional.

A todos aqueles que de alguma forma se fizeram presente e jamais deixaram de acreditar na concretização desse sonho.

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.*

Paulo Freire



## RESUMO

As recentes discussões no âmbito da escolarização das populações camponesas têm apresentado como ponto central, a preocupação com as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições educativas. Enquanto instituições sociais e espaços em que ocorre a educação formal, as escolas do campo precisam garantir por meio da práxis uma educação que estimule atitudes éticas, democráticas e, sobretudo favoreça a formação integral e emancipação dos sujeitos que dela participam. A práxis torna-se, então, uma condição essencial da prática educativa, uma vez que se constitui como atividade humana transformadora da natureza e do mundo. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo principal, analisar a práxis educativa dos professores de duas escolas do campo, buscando identificar e problematizar as relações e as contradições existentes entre a ação pedagógica e as concepções teóricas que fundamentam a Educação do Campo e a partir das contradições suscitadas levantar possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis coerente com os princípios desta modalidade de educação. A investigação tem como *loci* duas escolas públicas do campo, uma de esfera municipal e outra estadual, localizadas na comunidade de Ouro Branco do Sul, município de Itiquira e estão participando da pesquisa cinco professores do Ensino Fundamental com atuação em ambas as escolas. Para subsidiar teoricamente a compreensão e a discussão acerca da práxis educativa articulada às intencionalidades da proposta de Educação do Campo tomamos como bases principais os escritos de Freire (2008), (2015a), (2015b); Vásquez (2011); Caldart (2004), (2008), (2010), (2011a), 2015a); Arroyo (2007), (2010a), (2011) e Souza (2008), (2012). Metodologicamente, a pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa e da dialética, utilizando-se para recolha dos dados empíricos a análise dos principais documentos que compõe a Política de Educação do Campo em níveis nacional e estadual, além de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e transcritas. Os resultados revelam que a atividade pedagógica desenvolvida pelos professores nas duas escolas do campo *loci* da pesquisa, possui elementos que a caracterizam enquanto práxis, tais como: relação entre teoria e prática, reflexão individual e coletiva sobre a prática, autoquestionamento e ação planejada com intencionalidades claras e definidas. Entretanto, no que se refere a práxis alinhada à proposta pedagógica da Educação do Campo, observa-se diversos elementos contraditórios, pois existe pouco conhecimento por parte dos professores sobre as concepções teóricas, leis e diretrizes que fundamentam essa modalidade de educação e apesar de seus discursos evidenciarem o reconhecimento da necessidade de adequação das propostas pedagógicas das escolas ao que está proposto na LDB e nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, a organização de suas práticas pedagógicas, e a formação continuada ocorrida no espaço escolar ainda recorrem a um padrão de educação urbanocêntrica.

Palavras Chave: Educação do Campo, Práxis educativa e Política de Educação do Campo

## ABSTRACT

Recent discussions within the scope of schooling of the peasant population have presented as kernel the concern with the pedagogical practices developed inside the educational institutions. As social institutions and spaces where formal educations occur, rural schools need to guarantee by means of the praxis an education that stimulates ethical, democratic attitudes, mainly favors the integral education and emancipation of the subjects of which they participate. The praxis then becomes an essential condition of the educational practice since it constitutes itself as a human activity transformative of the nature and the world. In this regard, the current research has as main objective analyzing the educational praxis of teachers of two rural schools, seeking to identify and problematize the relations and the contradictions existing between the pedagogical actions and the theoretical conceptions that substantiate the Rural Education and from the awakened contradictions raise possibilities for the development of a coherent praxis with the principles of this modality of education. The investigation has as loci two rural public schools, one of municipal sphere and the other of state, located in the community of Ouro Branco do Sul, city of Itiquira and are participating in the research five teachers of the primary education teaching in both schools. To theoretically subsidize the comprehension and the discussion about the educational praxis articulated to the intents of the proposal of the Rural Education, we have as main background the writings of Freire (2008), (2015a), (2015b); Vásquez (2011); Caldart (2004), (2008), (2010), (2011a), 2015a); Arroyo (2007), (2010a), (2011) and Souza (2008), (2012). Methodologically, the research is based on the theoretical assumptions of the qualitative and dialectical approach, drawing on for empirical data collection the analysis the main documents that compound the Rural Education Policy in national and state levels, as well as semi structured interviews recorded in audio e transcribed. The results reveal that the pedagogical activity developed by the teachers in both rural schools, loci of the research, carry elements that characterize it as praxis, such as: relation between theory and practice, individual and collective reflection about the practice, self-questioning and action planned with clear and defined intents. However, in relation to the praxis aligned with the pedagogical proposal of the Rural Education, diverse contradictory elements are observed, since there is little knowledge by the teachers regarding the theoretical conceptions, laws and guidelines that substantiate this modality of education and although its discourses highlight the recognition of the necessity of appropriateness of the pedagogical proposal of the schools to what is proposed in the LDB and in the Operational Guidelines for the Rural Schools, the organization of its pedagogical practices, and the continuing education occurred in the school space still appeal to a standard of urban centric education.

**Key words:** Rural Education. Educational Praxis. Rural Education Policy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE DERAM SUSTENTAÇÃO À PESQUISA</b> .....	23
<b>2.1 O exercício de pesquisar e a escolha do método</b> .....	23
<b>2.2 A abordagem qualitativa e a perspectiva dialética</b> .....	27
2.2.1 As categorias centrais da dialética: totalidade, contradição e mediação .....	32
2.2.2 As categorias realidade e possibilidade .....	36
<b>2.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados</b> .....	38
<b>2.4 O <i>loci</i> da pesquisa</b> .....	40
<b>2.5 Os participantes da pesquisa e suas histórias</b> .....	42
<b>3 PRÁXIS E EDUCAÇÃO</b> .....	46
<b>3.1 Práxis: Unidade da Teoria e da Prática</b> .....	46
3.1.1 O conceito de práxis e seus níveis .....	51
3.1.2 A práxis revolucionária sob o viés do pensamento marxista .....	58
<b>3.2 A práxis e sua relação com a educação</b> .....	62
3.2.1 Educação: uma forma específica de práxis .....	63
3.2.2 A Educação e o desenvolvimento da consciência crítica .....	66
3.2.3 Educação e Práxis na perspectiva transformadora e libertadora .....	68
<b>4 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁXIS PEDAGÓGICA</b> ..	72
<b>4.1 Da Educação Rural a Educação do Campo: As marcas históricas de dois paradigmas</b> .....	72
4.1.1 Alguns apontamentos em torno do conceito de Educação do Campo .....	81
<b>4.2 As políticas públicas no âmbito da Educação do Campo</b> .....	83
4.2.1 A especificidade da Educação do Campo nas políticas públicas do Estado de Mato Grosso .....	93
<b>4.3 A Educação do Campo, o contexto escolar e a práxis pedagógica</b> .....	99
4.3.1 As bases teóricas que fundamentam a Educação do Campo .....	102
4.3.2 O trabalho docente a partir das matrizes pedagógicas da Educação do Campo ..	104
<b>5 A REALIDADE, AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE DUAS ESCOLAS DO CAMPO: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES REFERENTES À PRÁXIS EDUCATIVA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	108
<b>5.1 Concepções de Educação, Práxis Educativa e Educação do Campo nas escolas do campo de Ouro Branco do Sul</b> .....	109
<b>5.2 Características da Práxis Pedagógica: realidade e contradições</b> .....	117

5.2.1 Orientações teórico-metodológicas .....	118
5.2.2 Planejamento e desenvolvimento das aulas .....	123
5.2.3 Matrizes Pedagógicas .....	131
<b>5.3 Formação continuada centrada na escola .....</b>	<b>137</b>
<b>5.4 Possibilidades para uma práxis educativa coerente com a proposta da Educação do Campo.....</b>	<b>140</b>
<b>6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>163</b>
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	164
Apêndice B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa .....	167
Apêndice C – Autorização para realização da pesquisa de campo na E.E. Bonifácio Sachetti .....	168
Apêndice D – Autorização para realização da pesquisa de campo na Escola Municipal Jorge Eduardo Raposo de Medeiros .....	170
Apêndice E – Roteiro para entrevista semiestruturada.....	172
Apêndice F – Roteiro para construção de memorial.....	174

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – PRONACAMPO - I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas.....	87
Quadro 2 - PRONACAMPO - II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores.....	88
Quadro 3 – PRONACAMPO - III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.....	88
Quadro 4 – PRONACAMPO - IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica.....	88

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ABAG/RP</b>	Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCP</b>	Centros de Cultura Popular
<b>CDCE</b>	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEFAPRO</b>	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
<b>CEFFAs</b>	Centros Familiares de Formação em Alternância
<b>CFRs</b>	Casas Familiares Rurais
<b>CGEC</b>	Coordenação Geral de Educação do Campo
<b>CIPEC</b>	Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo
<b>CNA</b>	Confederação Nacional da Agricultura
<b>CNBB</b>	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais
<b>CPC</b>	Centro Popular de Cultura
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CUR</b>	Câmpus Universitário de Rondonópolis
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DOEBEC</b>	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
<b>EEBS</b>	Escola Estadual Bonifácio Sachetti
<b>EFA</b> s	Escolas Família Agrícola

<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMJERM</b>	Escola Municipal Jorge Eduardo Raposo de Medeiros
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
<b>FETRAF</b>	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GPT</b>	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>ICHS</b>	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MASTER</b>	Movimento dos Agricultores Sem Terra
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MDS</b>	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
<b>MEB</b>	Movimento Eclesial de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>OBEDUC</b>	Observatório da Educação e Programa de Extensão Universitária
<b>OBS</b>	Ouro Branco do Sul
<b>OCs</b>	Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento Escolar
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação

<b>PEFC</b>	Pró Escolas Formação no CEFAPRO
<b>PEFE</b>	Pró Escolas Formação na Escola
<b>PEIP</b>	Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica
<b>PEM</b>	Plantações Eduardo Michelin
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNBE</b>	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PROEXT</b>	Programa de Extensão Universitária
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PRONACAMPO</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>RESAB</b>	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDUC/MT</b>	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SNJ</b>	Secretaria Nacional da Juventude
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil



<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>ULTAB</b>	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNEMAT</b>	Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICA</b>	União da Indústria de cana-de-açúcar
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## 1 INTRODUÇÃO

*“[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações”.*

Roseli Caldart

A Educação do Campo tem ocupado nos últimos anos, um relevante espaço nas discussões acadêmicas e políticas, estando latente em tais discussões, a preocupação tanto com a escolarização das populações camponesas quanto de práticas educativas gestadas a partir das concepções que orientam esta proposta.

O texto base da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo traz em seu bojo essas concepções e orienta que a Educação do Campo, no mesmo tempo que precisa trabalhar suas especificidades deve, sobretudo, ser *educação*, no sentido amplo de formação humana, que prima pela construção de referenciais culturais, éticos e políticos, visando a participação ativa e crítica dos sujeitos na estruturação de uma sociedade mais plena e feliz. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Nessa direção, acreditamos que a escola como instituição social e espaço em que ocorre a educação formal tem responsabilidade em articular ações pedagógicas para que esses objetivos possam ser atingidos, daí a necessidade de dar maior visibilidade ao debate sobre as práticas educativas desenvolvidas no âmbito das escolas do campo.

O tema proposto para essa pesquisa, cuja abordagem é de natureza qualitativa, vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis – PPGEdU/UFMT/CUR e se insere na área dos estudos que buscam investigar e compreender como se processam as práticas educativas no contexto da Educação do Campo.

Ao observar como a proposta de Educação do Campo tem se efetivado no âmbito escolar, Caldart (2004) aponta que “a escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana”. (CALDART, 2004, p. 25).

Para Kolling, Nery e Molina (1999), as escolas do campo precisam trabalhar,

[...] desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. (KOLLING, NÉRY, MOLINA, 1999, p. 38).

Diante disso, entendemos que a prática educativa para a formação do sujeito do campo precisa ir muito além da transposição de conteúdos que abordem a cultura, a relação com a terra, o meio ambiente e outras questões relativas à identidade e vida campesina. O homem do campo necessita que sua formação seja crítica, reflexiva e transformadora, pautada em uma práxis<sup>1</sup> imersa de intencionalidade, sentidos e significados que busca, sobretudo, a emancipação desse sujeito, com vistas à transformação da atual sociedade capitalista e elitista para uma mais justa, democrática, fraterna e igualitária.

A práxis na perspectiva de Adolfo Sánchez Vásquez é entendida como “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 5). Sendo assim, a atividade docente precisa ser pensada como mediação para alcançar esse objetivo. Concordamos com Franco (2008), quando diz que a atividade pedagógica enquanto práxis precisa envolver “o estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação; o conhecimento do objeto que se quer transformar [...]; a intervenção planejada e científica sobre o objeto com vistas à transformação da realidade social”. (FRANCO, 2008, p. 81). Neste sentido, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente, sistemática, criadora, reflexiva e necessariamente articulada a uma certa teoria. No caso da Educação do Campo, a práxis alcança essa esfera ao ser pensada, planejada e guiada pelas intencionalidades que confluem às teorias que a alicerça. E é por compreender a práxis a partir desta dimensão, que nos interessamos por desvelar como são gestadas as práticas pedagógicas em duas escolas do campo.

A importância de se desenvolver essa pesquisa centra-se na compreensão de que as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo, de um modo geral, precisam ser repensadas, para que os objetivos para a Educação do Campo previstos nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do campo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outros dispositivos legais que embasam essa modalidade de educação possam ser efetivados. Ter consciência do real sentido da práxis e materializá-la de acordo com as concepções supracitadas

---

<sup>1</sup> A *práxis* se constitui como o cerne da Filosofia marxista. No sentido que lhe atribui Marx tal expressão corresponde à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo. É atividade específica do ser humano, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. (BOTTOMORE, 1988)

(VÁZQUEZ, 2011), (FRANCO, 2008) se torna condição necessária e ao mesmo tempo mediação para que tais objetivos possam ser alcançados, uma vez que esta se constitui em um movimento dialético constante de ação e reflexão que permite sempre a proposição de novas possibilidades para transformação da realidade injusta e opressora, na qual ainda estão cativos muitos sujeitos do campo.

Considerando a importância do estudo e consequente desenvolvimento da atividade pedagógica enquanto práxis, apresentamos a seguir as questões que nos despertaram o interesse na análise e produção discursiva acerca desse objeto de investigação: A práxis educativa desenvolvida nas escolas do campo dialoga com os princípios básicos da política de Educação do Campo e as bases teóricas que a fundamenta? Dessa questão mais ampla decorrem as seguintes questões: As políticas específicas da Educação do Campo subsidiam a efetivação de uma ação pedagógica coerente com o que propõem essas políticas? Que concepções de educação e práxis educativa permeiam a ação pedagógica dos professores pesquisados? Quais relações e contradições estão presentes entre o que propõe as matrizes pedagógicas da Educação do Campo e o que transcorre no cotidiano escolar de duas instituições localizadas no município de Itiquira? Quais as possibilidades de desenvolvimento de uma práxis educativa coerente com os princípios da Educação do Campo nos dois contextos institucionais?

Diante dessas indagações, definimos como objetivo principal para esta pesquisa, analisar a práxis educativa dos professores de duas escolas do campo, buscando identificar e problematizar as relações e as contradições existentes entre a ação pedagógica e as concepções teóricas que fundamentam a Educação do Campo e a partir das contradições suscitadas, levantar possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis coerente com os princípios desta modalidade de educação.

Decorrente desse objetivo, objetivos específicos somam-se para dar respostas à questão central desta pesquisa, sendo estes: Compreender a política de Educação do Campo, seus princípios, finalidades e bases teóricas; Identificar nas escolas pesquisadas, os elementos que norteiam e subsidiam a práxis educativa dos professores; Identificar as relações e as contradições entre o que propõem as matrizes pedagógicas da Educação do Campo e a ação docente no cotidiano escolar.

É oportuno destacar que tanto a definição dos objetivos, quanto à forma como este estudo foi conduzido, é resultante de uma forte inquietação que nos moveu para além da explicação e compreensão da realidade investigada. Nossa intenção a priori já rompia com esses limites da pesquisa e avançava na busca pela transformação da realidade, daí a preocupação em buscar, a partir dos próprios participantes da pesquisa, o levantamento de possibilidades de

superação no que se refere ao desenvolvimento de uma práxis educativa coerente com as bases teóricas e princípios pedagógicos da Educação do Campo. Na verdade, nosso objeto de pesquisa – a práxis educativa – já nos conduz a um pensamento revolucionário, uma vez que como sustenta Vázquez, sob a égide das concepções de Marx, “a modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da mudança do meio e da educação, são obtidas apenas por meio da atividade prática revolucionária”, ou seja, através da práxis e pela práxis. (VAZQUEZ, 2011, p. 152)

A investigação tem como *loci* duas escolas públicas do campo, uma da rede municipal e outra da rede estadual, localizadas na comunidade de Ouro Branco do Sul, município de Itiquira, Estado de Mato Grosso e participam da pesquisa cinco professores do Ensino Fundamental com atuação em ambas as escolas. Quanto à relevância acadêmica e social desta pesquisa, temos a pretensão de contribuir com o debate sobre as práticas educativas desenvolvidas em escolas do campo, bem como refletir sobre a influência dessas práticas na formação crítica dos camponeses, uma vez que, a discussão acerca de questões relativas à Educação do Campo é recente e ainda existem muitas lacunas quanto às investigações sobre essa temática.

Estruturalmente, a dissertação está organizada em seis capítulos. Em seu primeiro capítulo traz os elementos introdutórios, apresentando uma abordagem geral do objeto de pesquisa, problematização, objetivos, justificativa e estrutura da pesquisa.

No segundo capítulo detalhamos o percurso metodológico, apresentando as razões pela escolha da abordagem qualitativa na perspectiva dialética como fio condutor da pesquisa, seus pressupostos teóricos e as técnicas qualitativas de coleta de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos a categoria práxis segundo a vertente marxista, discutindo sua relação com a Educação, uma forma específica de práxis, explicitamos os níveis em que a práxis pode ser manifesta e aproximamos a concepção de práxis por nós assumida neste estudo ao pensamento de Paulo Freire sobre Educação e práxis educativa.

No quarto capítulo, apresentamos uma discussão sobre os pressupostos históricos da Educação do Campo, destacando suas diferenças em relação ao paradigma da Educação Rural, discutimos as políticas educacionais específicas de âmbito nacional e estadual e na sequência apresentamos a Educação do Campo no contexto escolar e os desafios impostos para consolidação do seu conceito. Nessa discussão, são apresentadas também as matrizes formativas e a teoria pedagógica que fundamenta a Educação do Campo e suas relações com o trabalho docente.

No quinto capítulo, espaço reservado às nossas análises, nos dedicamos a apresentar os resultados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados, seguindo as orientações das bases teórico-metodológicas definidas na pesquisa.

Por fim, a última seção, espaço em que tecemos as considerações finais, retomamos os objetivos e principais conceitos da pesquisa, apontando limites e contribuições para a área do estudo. Assim, observamos que, embora ambas as escolas, *loci* da pesquisa, tenham em sua documentação a denominação de “escolas do campo”, muitos entraves ainda se colocam para que possam de fato se constituir como tais. Dentre estes, a pesquisa levantou que a falta de formação específica para a Educação do Campo é o principal fator que inviabiliza a articulação da ação pedagógica dos professores com as concepções teóricas que fundamentam a Educação do Campo, o que, conseqüentemente, descaracteriza essa ação, no que se refere aos elementos necessários à práxis.

## **2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE DERAM SUSTENTAÇÃO À PESQUISA**

*O método é sempre uma perspectiva de onde se parte, a qual permite pressentir a chegada a algum lugar. [...] embora não possa ser exclusivamente definido antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 27).*

Neste capítulo apresentamos as bases teórico-metodológicas que deram sustentação à nossa pesquisa, explicando as razões que nos levaram a escolha da abordagem qualitativa na perspectiva dialética como fio condutor da investigação. Detalhamos as categorias do método dialético, estabelecendo estrita relação com nosso objeto de estudo e findamos com a apresentação dos aspectos instrumentais que nos possibilitaram aproximação com a realidade investigada.

### **2.1 O exercício de pesquisar e a escolha do método**

Toda pesquisa científica parte de uma inquietação em relação a um problema, da necessidade de busca por soluções, respostas, ou mesmo de caminhos para compreendê-la, discuti-lo ou problematizá-lo dentro de uma determinada realidade. É uma atividade que exige do pesquisador compromisso ético, disciplina, estudo e curiosidade. Nas argumentações de Chizzotti (2006, p. 19) a pesquisa pode ser definida como,

[...] uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica.

Nessa ótica, ao realizar uma pesquisa é possível construir, desconstruir ou mesmo reconstruir o conhecimento em relação a um objeto ou fenômeno em investigação. Pode-se dizer assim, que a pesquisa “reatualiza o mundo no objeto que investiga. [...] é um exercício de desvelamento do mundo”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 78). Um exercício sem o qual a humanidade ainda estaria limitada as primeiras crenças e descobertas que se têm registradas na história. Para Ghedin e Franco (2011) é por meio da pesquisa que o conhecimento sistemático e assistemático é produzido, permitindo avanços, sobretudo na humanização.

É importante salientar, entretanto, que a pesquisa enquanto atividade básica da ciência para a descoberta de novos conhecimentos e compreensão da realidade esteve restrita por muito tempo às Ciências da Natureza, seus métodos e teorias. Essa hegemonia do campo científico provocou sérios conflitos nos estudos de âmbito social, uma vez que o paradigma dominante de cientificidade se caracterizava pela racionalidade, tendo como principais métodos e técnicas de investigação as observações, medições, quantificações e experimentações. Para ter validade, todo conhecimento tinha que ser submetido à experiência e ser comprovado.

Neste contexto, surgem, segundo Santos (2008), duas vertentes para o estudo da sociedade, sendo uma composta por grupo de estudiosos que acreditavam ser possível aplicar os mesmos princípios epistemológicos e metodológicos de estudo e compreensão dos fenômenos da natureza aos fenômenos sociais por maiores que fossem suas diferenças, deixando as ciências sociais presas aos moldes do positivismo. E a outra, composta por um grupo minoritário reivindicava para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, baseado na especificidade do ser humano e suas diferenças em relação ao estudo dos fenômenos naturais.

Boaventura Santos em sua obra - *Um discurso sobre as ciências* - destaca como grande precursor da primeira vertente, Durkheim, que acreditava que para estudar os fenômenos sociais da mesma forma que os fenômenos naturais, havia necessidade de conceber os fatos sociais como coisas, reduzindo-os as suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis. Essa redução, entretanto, além de difícil, ocasionava por vezes distorção dos fatos, colocando em questão a cientificidade das ciências sociais. Assim, o autor aponta nesta obra alguns obstáculos que se colocaram ante a tentativa de se compatibilizar as ciências sociais aos mesmos critérios de cientificidade das ciências naturais:

[...] as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões confiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista. (SANTOS, 2008, p. 36).

Esses obstáculos, apesar de difíceis, para essa vertente poderiam ser superáveis, porém demandariam mais tempo e investimento financeiro, daí segundo essa variante metodológica, reside a explicação para as ciências sociais estarem em constante atraso em relação às ciências



naturais. Para a segunda vertente, ao contrário, esses obstáculos seriam sempre intransponíveis, uma vez que “o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes”. (SOUZA, 2008, p. 38).

As concepções dessa vertente, embora revelassem uma postura filosófica antipositivista, com reconhecimento da especificidade das ciências sociais, ainda esteve a seu tempo subsidiária ao modelo de racionalidade das ciências naturais. Contudo, é oportuno destacar que foram a partir dessas tensões, que ao longo do tempo abriram-se caminhos para a cientificidade das ciências sociais e seus métodos específicos de pesquisa.

Sendo a nossa pesquisa pertencente às ciências sociais, é importante que algumas características distintivas em relação às ciências naturais sejam trazidas para a discussão. Para tanto, citamos Da Matta (1981) que aponta que as ciências sociais possuem um rol de singularidades que as tornam em inúmeros aspectos diferentes das ciências naturais. Enquanto as ciências naturais estudam fatos simples, eventos presumivelmente de causas simples e facilmente isoláveis, as ciências sociais estudam fatos complexos situados em planos de causalidade e determinação complicados. Os fenômenos estudados pelas ciências naturais são geralmente recorrentes e sincrônicos, sendo tais características as que permitem que uma mesma teoria possa ser testada por duas pessoas distintas, em diferentes locais, dadas as condições laboratoriais necessárias. No caso das ciências sociais os fenômenos são sempre únicos, pois mesmo que um fato ocorra repetidas vezes, os atores e o contexto em que ocorre sempre serão singulares. Assim, um mesmo evento pode ter diferentes significados dependendo dos atores envolvidos e das relações sociais, culturais e históricas existentes entre o sujeito pesquisador e a realidade investigada.

Outro ponto que merece destaque em relação à pesquisa social é referente ao objeto de estudo das ciências sociais. Diferente das ciências naturais que estudam os fatores físicos, químicos e biológicos da natureza, ligados ou não ao ser humano, as ciências sociais estudam o próprio ser humano em sua relação com a sociedade. Existe sempre uma “[...] identidade entre sujeito e objeto [...]” (MINAYO, 2013, p. 13), uma vez que o investigador e o sujeito investigado podem possuir características comuns em relação a classe, etnia, valores, costumes, crenças, faixa etária, entre outras.

Na concepção de Minayo (2013), uma característica importante em relação ao objeto das ciências sociais é sua historicidade. As sociedades humanas têm sua existência e construção ligadas à determinados espaços geográficos, em que se organizam de forma particular e

diferente umas das outras, no entanto todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguma característica comum, visto que estão imersas a uma rede global de comunicações. Para a autora “[...] as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo”. (MINAYO, 2013, p. 12).

Outro aspecto em relação às ciências sociais, apontado por Minayo (2013), é seu caráter ideológico. Na verdade, não existe uma ciência totalmente neutra. Mesmo as ciências naturais, com sua natureza objetiva, na escolha de um objeto de investigação ou de seus métodos e técnicas, podem sofrer influências culturais, econômicas ou políticas. Na investigação social, no entanto, essa característica é ainda mais intensificada, uma vez que a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece de forma complementar e mútua. Todas as fases do processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e a sua aplicação têm imbricadas as perspectivas, os interesses e visão de mundo de ambos.

Com base nesses pressupostos, concernentes a pesquisa social, torna-se também necessário voltar nossa atenção para o método de pesquisa. Partimos da compreensão que escolher o percurso teórico-metodológico de uma pesquisa significa não somente delinear o caminho para a tessitura de uma investigação científica, mas, sobretudo, dar direcionamento às reflexões acerca do fenômeno, possibilitando a compreensão do pesquisador frente à realidade investigada. De certo modo, podemos dizer que as opções metodológicas estão imbricadas às próprias características do objeto de estudo e às questões que se pretende responder, além de estar condicionadas às concepções de mundo, de sociedade, de educação e de ser humano que possui o pesquisador.

Concordamos com Ghedin e Franco (2011) quando apontam que o método é composto por duas dimensões, uma mais filosófica, de caráter epistemológico, sobre a qual situa-se a reflexão sistemática sobre o conhecimento, ancorada às correntes filosóficas e científicas que se debruçam sobre o problema metodológico e, outra mais operativa, composta por técnicas que permitem ao pesquisador a aproximação, compreensão e problematização do objeto de pesquisa, dentre as quais destacamos as entrevistas, as rodas de conversas, as observações, entre outras. Os referidos autores explicam ainda que as abordagens de pesquisa decorrem da perspectiva filosófico-epistemológica adotada pelo pesquisador, sendo elas o pressuposto básico para a escolha das técnicas mais adequadas para se chegar aos objetivos da pesquisa.

Diante dessas considerações, e, com a clareza da necessária coerência entre as dimensões teórica e técnica de uma pesquisa, optamos por conduzir nossa investigação

ancorando-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem qualitativa e da dialética, sobre as quais destacaremos alguns pontos fundamentais nos tópicos a seguir.

## **2.2 A abordagem qualitativa e a perspectiva dialética**

Investigar a práxis pedagógica no contexto de duas escolas públicas do campo, é lançar também um olhar às políticas específicas existentes e em desenvolvimento desta modalidade de educação. Esse exercício exige um reconhecimento de contradições existentes nos discursos presentes na legislação e na efetivação dessas políticas em nível nacionais e no âmbito escolar. Requer ainda que se considere o contexto histórico, cultural e social dos sujeitos, compreendendo as relações que estes estabelecem com a realidade em investigação. Desse modo, a fim de que essas exigências para a compreensão, análise e interpretação do objeto fossem cumpridas, optamos pela abordagem qualitativa na perspectiva dialética como referencial teórico-metodológico norteador dessa pesquisa.

A escolha da abordagem supramencionada, se justificou por compreendermos que esta demanda uma integração empática com o fenômeno a ser estudado, permitindo segundo González Rey (2005, p. 81) a “imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele”. No bojo dessa discussão, Minayo e Sanches (1993), acrescentam que esta abordagem proporciona uma aproximação íntima entre o sujeito e o objeto de análise, uma vez que, ambos são de natureza social: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações ganham significado.

Com base nessa percepção, concordamos com Martinelli (1999) quando aponta que um dos aspectos fundamentais para uma pesquisa de caráter qualitativo é o estabelecimento de um contato direto entre pesquisador e sujeito de pesquisa, de forma que seja possível conhecer suas expectativas, posicionamentos e perspectivas em relação à realidade da qual participa. Para isso, a autora enfatiza que é preciso trabalhar de forma mais localizada, considerar os fatos que estão diretamente relacionados ao contexto de vida do sujeito, ou seja, àqueles que ele vivencia cotidianamente.

Martinelli (1999) acrescenta ainda, que o uso de metodologias qualitativas implica em três pressupostos básicos. O primeiro deles é o “reconhecimento da singularidade do sujeito” (p. 24). Cada pesquisa é única, sendo também os sujeitos singulares. Cada ser humano possui um modo particular de pensar e entender os diferentes fenômenos que o cerca. Isso decorre das

experiências vividas, das influências culturais e políticas, dos contextos sociais e até das condições econômicas de cada indivíduo. Dessa forma, para que essa singularidade dos sujeitos possa ser reconhecida e evidenciada na pesquisa, a autora enfatiza que é preciso ouvir, dar condições para que os estes sujeitos se expressem e se revelem, uma vez que nessa abordagem todos os fenômenos são significativos e relevantes. O silêncio é um dado. Expressões de negação, de repúdio ou de satisfação por exemplo, podem ser imprescindíveis no processo de análise da realidade.

O segundo pressuposto para a pesquisa qualitativa, de acordo com Martinelli (1999), é o “reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito e não apenas as suas circunstâncias de vida” (p. 24). A autora explica que as condições de vida e os aspectos materiais podem ser facilmente obtidos através de instrumentos quantitativos, já a experiência social definida como o modo como os sujeitos constroem e vivem sua vida, requer a adoção de técnicas e instrumentos qualitativos de pesquisa que considerem dos sujeitos seus sentimentos, emoções, valores, costumes, crenças e práticas cotidianas.

O terceiro pressuposto para o uso das abordagens qualitativas nas pesquisas, segundo a percepção de Martinelli (1999), relaciona-se estreitamente com o segundo, e se expressa no “reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o saber como elaborar sua experiência social cotidiana” (p. 25). Corroborando com a ideia defendida pela autora Thompson (1981, p. 15) afirma que é por meio da experiência que se “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. Assim, é por meio da experiência que os seres humanos constroem e reconstroem suas práticas, pensamentos e concepções. Em face dessas considerações, Martinelli (1999) defende que as pesquisas qualitativas devem privilegiar a busca dos significados das vivências para os sujeitos, “[...] a realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele são atribuídos” (p. 25).

A opção pela perspectiva dialética como orientação metodológica, se deu em função de acreditarmos que o objeto a ser estudado, necessita inicialmente de uma análise crítica, o que significa encontrar as determinações que justificam ser o que ele realmente é. Para Wachowicz (2001), essas determinações sustentam-se nas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá levar em consideração a totalidade do processo, em conexão com a intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação, ou seja, para ser compreendido, o objeto de pesquisa precisa ser analisado dentro do contexto histórico político-social, em que está inserido.

É importante destacar, que a dialética pela qual optamos como perspectiva teórica-metodológica é a dialética materialista, cujas bases filosóficas e epistemológicas estão assentadas nos escritos de Karl Marx.

Etimologicamente, dialética significa puramente a arte de dialogar ou discutir, por isso usa-se adjetivar àquele que tem o domínio das palavras como alguém dialético. Nossa intenção, entretanto, não é essa. Importa-nos neste texto trazer alguns pontos fundamentais no que diz respeito à sua conceituação em seu sentido filosófico.

Gadotti (1995), explica que a dialética tem sua origem na Grécia Antiga e correspondia a um modo específico de argumentação que buscava as contradições presentes no raciocínio de outra pessoa (análise), negando, assim, a validade de seus argumentos superando-os com outros (síntese). Enquanto concepção, a dialética teve sua origem a partir de dois princípios básicos: a contradição e o movimento. Heráclito de Éfeso, um dos primeiros filósofos dialéticos, defendia que a realidade está em constante movimento. Segundo o filósofo, as coisas na natureza mudam tão rapidamente, que é impossível banhar-se duas vezes no mesmo rio: na segunda vez o rio não será o mesmo e nós também já teremos mudado. Por isso mesmo Gadotti (1995) pontua que a dialética considera “todas as coisas e os fenômenos em uma unidade de contrários, num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo” (p. 23).

Com outras palavras, Konder (2008), reforça essa argumentação ao definir a dialética como o “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (p. 8).

Para tal perspectiva, o movimento é inerente à todas as coisas. Nada é estático ou definitivo. A natureza, a sociedade e o ser humano são entidades inacabadas, sendo a causa desse inacabamento as contradições existentes na própria realidade. Nas palavras de Engels apud Politzer (1979) a dialética é,

[...] a grande ideia fundamental segundo a qual o mundo não deve ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos em que as coisas, na aparência estáveis, do mesmo modo que os seus reflexos intelectuais no nosso cérebro, as ideias, passam por uma mudança ininterrupta de devir e decadência, em que, finalmente, apesar de todos os insucessos aparentes e retrocessos momentâneos, um desenvolvimento progressivo acaba por se fazer hoje. (ENGELS apud POLITZER, 1979, p. 214).

Em outras palavras, a perspectiva dialética, permite que as coisas sejam analisadas sempre em movimento, em constante transformação, em pleno desenvolvimento, nunca de forma estática, tal qual objetos fixos. Nada está acabado, todos os processos em suas idas e vindas, insucessos e retrocessos têm certo progresso em seu desenvolvimento.

Politzer (1979), postula que do ponto de vista dialético, todas as coisas mudam, nada fica exatamente no mesmo lugar, nada permanece como tal e, por consequência, tal ponto de vista está em perfeito acordo com a realidade. “[...] para a dialética, não há nada de definitivo, de absoluto, de sagrado; apresenta a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas, e, para ela, nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório”. (ENGELS apud POLITZER, 1979, p. 225).

O que Engels quis expressar por meio de suas palavras é que nossa realidade é histórica, possui passado, presente e futuro, por isso nada é definitivo. Além do mais não existe nada essencialmente absoluto ou sagrado, nada que não possa ser tocado, questionado ou modificado, nada capaz de fixar as coisas como são para que se tornem eternas e imutáveis. Tudo o que existe é cheio de devir, é provisório, é passageiro, é passível de avanços e retrocessos.

Há que se ressaltar que a concepção dialética em sua história passou por momentos de crise e de ascensão, e foi apenas a partir das ideias de Engels e Marx que ela adquiriu *status* filosófico (materialismo dialético<sup>2</sup>) e científico (materialismo histórico<sup>3</sup>). Neste sentido, podemos dizer que do ponto de vista marxista, a dialética ultrapassa a dimensão de método para se chegar a verdade, é antes disso, uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. (GADOTTI, 1995).

Freitas (2007), destaca que na perspectiva de método de pesquisa, a dialética rejeita a lógica dos manuais com claras formalizações do seu modo de operar. “A pesquisa é sempre um campo aberto. Não porque a realidade seja errática, mas pelos limites do pesquisador para apreender o real” (p. 48). Para o autor pesquisar a partir da perspectiva dialética materialista assemelha-se à atividade de um pintor. Não há um início e um fim na pintura, não há uma maneira certa e única na atividade do pintor. A medida que ele vai traçando as linhas e pontos vai dando forma aos desenhos, até emergir a obra por completo em uma trama de relações.

No campo da educação, as pesquisas com abordagens crítico-dialéticas têm apresentado um crescimento significativo em relação à outras tendências. Gamboa (2010) ressaltava esse fato, com base em uma pesquisa realizada sobre a produção discente dos cursos de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, no período de 1971-1984. No estudo, o autor aponta que foram analisadas 502 dissertações e teses e os resultados mostraram que particularmente nos

---

<sup>2</sup> O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

<sup>3</sup> O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

últimos anos (1981-1984) houve uma diminuição progressiva nas pesquisas de base epistemológica positivista e em contrapartida, um aumento considerável nas que se realizam sob a ótica da dialética. Gamboa (2010) explica que essa mudança de perspectiva metodológica nas pesquisas em educação mais contemporâneas ocorre devido ao surgimento da necessidade de uma nova abordagem para os estudos referentes a educação escolar brasileira, a relação educação e sociedade, a relação teórico-prática no exercício profissional dos educadores, a problemática da ideologia, do poder, da escola vinculada ao Estado, entre outras temáticas no campo educacional. Na visão do autor, outra explicação para a utilização da dialética como orientação teórico-metodológica para as pesquisas em educação, seria o fato de que tal abordagem, além de fornecer as condições necessárias para o estudo do fenômeno educativo, permite elucidar suas relações com a sociedade, ajudando a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador.

De acordo com o mesmo autor, nas pesquisas dialéticas, a educação é vista como “uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante” (GAMBOA, 2010, p. 115), ou seja, há na atualidade a predominância de um modelo de educação fortemente vinculada à interesses capitalistas, no qual as relações de dominação são reproduzidas e as contradições já existentes na sociedade são cada vez mais reforçadas.

Por outro lado, convém salientar que apesar da educação ser vista no bojo das pesquisas dialéticas com as características acima descritas, para essa mesma abordagem, o homem é tido como “um ser social e histórico e que embora seja determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos” (GAMBOA, 2010, p. 115). Nesse sentido, partindo da própria dialética, que enxerga a realidade de forma dinâmica, em constante movimento, entendemos que o ser humano, exatamente por seu ímpeto transformador e criador pode de forma gradual e coletiva reverter a forma como essa educação tem sido estabelecida ao longo da história.

Na visão do autor, por se constituir como um método que fornece subsídios para compreensão e explicação das práticas pedagógicas e ações educativas, das relações da escola com o todo social e das contradições sociais que se manifestam na luta por uma escola democrática para todos, a dialética afirma-se atualmente como um dos métodos mais apropriados para o desenvolvimento de pesquisas em educação.

Assim sendo, em concordância com as perspectivas apontadas por Gamboa (2010), Gadotti (1995), Konder (2008), assumimos a dialética, como abordagem teórico-metodológica

norteadora dessa pesquisa, pois entendemos que para a análise e a compreensão de nosso objeto de pesquisa – a práxis educativa desenvolvida em escolas do campo – é necessário que sejam levados em consideração os contextos histórico, social e cultural de todos os educadores que participam dessa educação, assim como as contradições existentes na ação educativa, nas determinações da instituição escolar, nos textos das políticas públicas em Educação do Campo, e a totalidade de todos estes processos envolvidos.

### **2.2.1 As categorias centrais da dialética: totalidade, contradição e mediação**

A dialética materialista, enquanto método de pesquisa, pressupõe a adoção de três categorias nucleares: contradição, totalidade e mediação (NETTO, 2011) que devem ser “consideradas tanto no processo de realidade que as produz quanto na utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora”. (CURY, 1995, p. 26). Em nosso estudo, tomamos como referência além das três categorias supracitadas, as categorias realidade e possibilidade (CHEPTULIN, 1982) por confluírem diretamente aos nossos objetivos.

Cabe ainda ressaltar que, essas categorias não foram tratadas isoladamente, e sim de forma articulada em todo processo de investigação, pois conforme salienta Cury (1995), se forem isoladas do movimento, essas categorias tornam-se abstratas e meramente objetos de contemplação. Dessa forma, o fato delas serem apresentadas separadamente, refere-se à preocupação de as explicarmos de um modo mais didático e compreensível, contudo reforçamos que no sentido real, elas estão integradas e de modo algum podem ser tratadas de forma dividida.

A categoria de contradição, constitui-se como a base da metodologia dialética. Pode-se dizer que ela é o motor interno do movimento do real, uma vez que, se refere ao curso do desenvolvimento da realidade que em seu todo subjetivo-objetivo se faz dialética, contraditória. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real, refutando assim, o conceito de linearidade, pois parte da compreensão de que nada que existe é permanente e, portanto, toda realidade é passível de superação. (CURY, 1995).

Lakatos & Marconi (1991), ao estudarem a contradição enquanto princípio do desenvolvimento destacam três características importantes para o entendimento e aplicação da dialética no desenvolvimento da pesquisa. As autoras consideram primeiramente que a contradição é interna, “pois toda realidade é movimento e não há movimento que não seja



consequência de uma luta de contrários, de sua contradição interna, isto é, essência do movimento considerado e não exterior a ele” (p. 79).

Outra característica apontada pelas autoras, é que a contradição é inovadora. Está sempre ocorrendo uma luta entre o velho e o novo, algo que está a perecer e algo que emerge com o propósito de substituí-lo, mesmo que seja provisoriamente, uma vez que a realidade sendo histórica, está em constante movimento e transformação. Corroborando com as concepções apontadas por Lakatos & Marconi (1991), Cury (1995, p. 31, grifo do autor) acrescenta que “[...] é a tensão entre o *já sido* e o *ainda não*, que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo do começo ao fim, o desenvolvimento de todas as coisas”

E por fim, as autoras trazem uma última característica e que talvez seja a mais fundamental, no estudo dessa categoria, a unidade dos contrários. “[...] A contradição encerra dois termos que se opõem: para isso, é preciso que seja uma unidade, a unidade dos contrários” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 79).

Demo (1995, p. 97), em suas argumentações, defende essa unidade dos contrários como sendo a característica mais profunda da dialética, pois para ele “resume de modo feliz todas as outras sem reduzi-las a simplificação excessiva”. O autor explica ainda que os contrários em uma dada realidade estão sempre coexistindo, ou seja, a existência de um está condicionada a existência da outra. A classe dominante, por exemplo não se sustentaria com o esfacelamento da classe trabalhadora, não haveria desenvolvimento sem subdesenvolvimento e nem morte sem antes ter havido vida. Ante o exposto, podemos dizer, que essa característica é a que movimenta toda a realidade, pois no processo de passagem de uma etapa para outra sempre ocorrerão lutas e divergências, fazendo emergir as contradições e, são precisamente esses conflitos que a tornam dinâmica e dialética. Nas palavras do autor, “a unidade dos contrários, [...] ao mesmo tempo que dói é também a raiz da mudança” (p. 98).

Em se tratando da categoria dialética totalidade, pode-se se dizer que, assim como a contradição, ela também ocupa espaço central na teoria geral desenvolvida por Karl Marx. Na perspectiva marxista, por meio dessa categoria podemos compreender a realidade nas suas leis mais íntimas, pois ela busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. Para Lukács (1967),

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Enxergar o fenômeno em sua totalidade, significa então, compreender os nexos e as contradições presentes no todo, de forma articulada e ao mesmo tempo dinâmica, pois apesar de se tratar de um todo coerente como afirmou Lukács, na citação acima, a realidade não é estática, não é definitiva e muito menos está pronta. “[...] Não é um todo já feito determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 1995, p.35).

Na argumentação de Kosik (2002), a totalidade só pode ser entendida face as contradições, assim como as contradições não têm nenhum sentido se não forem compreendidas e analisadas sob a ótica da totalidade. Nas palavras do autor, “[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”. (KOSIK, 2002, p. 60). Assim, é ante a esse movimento dialético entre totalidades e contradições que o real pode ser desvelado, pode ser compreendido e historicamente superado.

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, Konder (2008) ressalta que é imprescindível saber qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que iremos nos deparar, além de não perdermos de vista o fato de que a totalidade é apenas um *momento* de um processo de totalização, pois para o autor “a visão de conjunto [...] é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade, [...] a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa das nossas sínteses [...]”. (KONDER, 2008, p. 36)

A despeito disso, Kosik (2002) em sua obra *Dialética do Concreto*, explica que analisar uma realidade a partir da categoria da totalidade, não significa ter disponíveis todos os fatos, buscar todas as informações, pois a totalidade concreta “não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade”. (KOSIK, 2002, p. 44). Para o autor, totalidade significa,

[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos, não significa ainda conhecer a realidade e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...], se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 2002, p. 44).

O pensamento exposto pelo autor, nos conduz ao entendimento de que a totalidade só se estabelece quando o objeto de estudo é analisado em suas múltiplas relações, contemplando suas dimensões social e histórica. Os fatos precisam ser compreendidos dialeticamente em uma

visão de conjunto, ante ao pressuposto básico de considerá-los como parte de um todo, não sendo esse todo apenas e tão somente a soma de suas partes. A esse respeito, Cury (1995) sustenta que,

[...] uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. O todo, colocado acima ou fora das partes numa mera relação de exterioridade, se petrifica na abstração. O todo, na verdade, só se cria a si mesmo na dialética das partes, só se pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha. (CURY, 1995, p. 36).

A totalidade, portanto, só pode ser apreendida através das partes e da estrita relação entre elas. Assim sendo, qualquer estudo ou análise de uma determinada realidade que se busca fazer dialeticamente precisa considerar esses pressupostos, pois apenas a partir dessa visão é que podemos compreender a essência de cada elemento da realidade e entendê-la nas suas contradições e mediações.

Consoante a categoria da mediação, é importante destacar, que sua aplicação enquanto conceito metodológico se funda na busca do entendimento dos nexos que constituem um fenômeno, ou seja, no desvelamento das relações existentes no todo que compõe a realidade. Konder (2008) expressa esse entendimento ao dizer que no laborioso processo de pesquisa e descobrimento da realidade é preciso realizar sínteses e análises, as quais permitirão não só conhecer a aparência, mas penetrar na essência dos fenômenos. Penetrar na essência dos fenômenos na perspectiva do autor pressupõe o esclarecimento das dimensões imediata (como o objeto se revela no primeiro momento, imediatamente), e mediata (as construções e reconstruções acerca do objeto).

Kosik (2002, p. 15) a esse respeito, pontua que “a essência não se dá imediatamente, ela é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é”. Para se chegar a essência é preciso que se busque conhecer todos os aspectos e mediações inerentes ao fenômeno, ou seja é preciso compreendê-lo. E, é neste ponto que a categoria da mediação se insere, pois, a compreensão do fenômeno que resultará no alcance da essência só é possível a partir do desvendamento das relações existentes entre o objeto e todos os elementos que o mediam.

Na concepção de Cury (1995) a categoria da mediação revela as relações concretas interligando dialeticamente as diferentes circunstâncias presentes em um todo. Contudo, há que se ressaltar que os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que formam esse todo, não se estabelecem de modo determinado, inflexível, opondo-se totalmente. Ao contrário disso, em todo esse conjunto de fenômenos se forma uma teia de relações contraditórias, que de maneira

mútua se interligam e se completam. Para o autor, os fenômenos que compõem uma certa realidade, não podem ser vistos de maneira isolada, pois o isolamento priva-os de sentido, remetendo-os apenas as relações exteriores e excluindo-os das conexões internas que constituem o todo dialético.

Na visão de Cury (1995), uma vez que a categoria da mediação pressupõe a busca do entendimento de um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos de certa realidade, esse fenômeno precisa ser historicizado. Aliás, para a dialética a historicidade é um conceito fundamental, pois nada é eterno. Todo conhecimento é provisório, ou seja, datado historicamente, sem a pretensão de ser perene. Assim, para que uma realidade possa ser totalmente compreendida é preciso situá-la dentro de seu contexto histórico, é preciso historicizar os fenômenos que a compõem.

Corroborando com essa ideia, Freitas (2007) denota que por mais que seja completa uma descrição do real investigado com todas as suas características e contradições, esta não estará finalizada completamente sem antes fazer um exame de como este real se desenvolveu historicamente. “A evolução do objeto pesquisado mostra as razões históricas de sua constituição e o desenvolvimento das próprias contradições ao longo do tempo” (FREITAS, 2007, p. 53). Assim sendo, podemos dizer que os elementos históricos que constituem uma realidade ao serem tomados como ponto de partida para análise e compreensão de um fenômeno, permitem também que as contradições e as mediações possam ser desveladas.

## **2.2.2 As categorias realidade e possibilidade**

Ao utilizarmos as categorias realidade e possibilidade na análise e compreensão de nosso objeto de pesquisa o fazemos sob a égide dos argumentos apontados por Cheptulin (1982, p. 335), quando menciona que “[...] se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições”.

Em nossa pesquisa, importou-nos conhecer a realidade de como se processa a práxis educativa dos professores de duas escolas do campo, a fim de problematizar as relações e as contradições existentes entre a ação pedagógica de tais professores e as concepções teóricas que fundamentam a Educação do Campo. Ademais, nossa intenção também esteve pautada em apontar a partir dos discursos dos participantes da pesquisa, possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis coerente com os princípios da Educação do Campo.

Sob a ótica da dialética materialista “[...] a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias”. (CHEPTULIN, 1982, p. 338). Quando uma possibilidade se realiza, passa da esfera do possível para a esfera do real. Em razão disso, Cheptulin (1982) define a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como uma realidade em potencial. Outrossim, o autor sublinha que as possibilidades nunca se esgotam, pois quando uma possibilidade se torna realidade, dessa realidade surgem novas possibilidades, portanto são sempre ilimitadas. (CHEPTULIN, 1982).

Ainda sobre a transição de uma possibilidade à situação de realidade, a autor assinala que quando conhecemos as possibilidades podemos criar artificialmente as condições para acelerar ou refrear o processo de transformação do real para o possível. Neste sentido, nossa perspectiva é a de que, uma vez conhecidas pelos professores as possibilidades de desenvolvimento de uma práxis alinhada aos princípios da Educação do Campo, sejam então pensadas e articuladas metodologias próprias às especificidades e realidade dos alunos camponeses pertencentes às duas escolas do campo *loci* desta pesquisa.

Todavia, há que se considerar que embora possam surgir inúmeras possibilidades em uma certa realidade material, como é o caso da que está em investigação nesta pesquisa, nem sempre estas possibilidades, possuirão os mesmos aspectos e alcances na prática. Levando em consideração estes pressupostos, Cheptulin (1982, p. 342), as classifica em concretas ou abstratas e explica:

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento.

Em se tratando da Educação do Campo, enquanto projeto de educação, podemos dizer que sua materialização está permeada por possibilidades concretas e abstratas. Isso porque, a Educação do Campo é apenas uma dimensão necessária para a transformação da sociedade atual. Na verdade, a indissociabilidade com a teoria pedagógica que a produz exige que suas intencionalidades estejam voltadas para a formação de um ser humano capaz de ser sujeito construtor de um novo projeto de desenvolvimento para o campo e conseqüentemente de um novo projeto de sociedade e de nação. Conforme aponta Caldart (2004, p. 15)

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular.

Diante destas considerações, compreendemos que, embora algumas possibilidades em torno da Educação do Campo, no momento presente sejam abstratas e precisem transpor vários estágios de desenvolvimento para se tornarem concretas, como educadores militantes e sujeitos do campo, imbuídos com a transformação da sociedade na direção acima mencionada, podemos contribuir, em alguma medida, para criar as condições necessárias, para que mudanças qualitativas se acumulem e como resultado a nação seja guiada por outro modelo econômico, se tornando mais coletiva e menos desigual.

### 2.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Iniciamos a fase instrumental desta investigação empreendendo-nos na análise dos principais documentos que compõe a Política de Educação do Campo<sup>4</sup> em níveis nacional e estadual. Para Ludke e Andre (1986) a análise documental constitui-se como uma técnica muito importante nas pesquisas com abordagem qualitativa, pois além de possibilitar a complementação das informações obtidas por meio de outras técnicas, permite que novos aspectos relativos a um tema ou problema sejam desvelados. As autoras salientam que, os documentos “[...] representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto”. (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 39)

Desse modo, podemos dizer que os documentos são uma fonte fundamental em nossa pesquisa, uma vez que nestes estão contidas informações que foram utilizadas tanto como *corpus* teórico, como na forma de evidências para fundamentar nossas afirmações e declarações acerca do objeto de estudo.

Com relação a etapa empírica da pesquisa, o primeiro passo foi marcar uma reunião com as gestoras e coordenadores das duas instituições educativas a fim de solicitar autorização e explicar os objetivos e passos da pesquisa, estas ocorreram nos dias onze e doze do mês de

---

<sup>4</sup> Os documentos da Política de Educação do Campo utilizados para este estudo foram: **Resolução CNE/CEB N° 1/2002** que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, **Parecer CNE/CEB N° 3/2008**, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo, e estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo. **Resolução CNE/CEB N° 2/2008** que institui Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, **Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010** que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Resolução N° 126/03-CEE/MT** que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Resolução Normativa N° 003/2013-CEE/MT** que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso e **Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso**.

janeiro do ano de 2017. Ambas equipes gestoras se mostraram solícitas, concordando com todos os procedimentos necessários para investigação e se disposto a ajudar com o que fosse preciso na condução da investigação. Para ambas gestões a pesquisa se mostrou como um possível horizonte para mudanças da realidade educacional, que segundo uma delas se fazem necessárias e urgentes.

A próxima etapa foi a aproximação com os participantes da pesquisa que se deu inicialmente com uma reunião coletiva (13/01/2017) para oficializar o convite, explicar os objetivos e procedimentos de coleta de dados e entregar os termos de consentimento para leitura e assinatura. Houve adesão por parte de todos e nesta mesma ocasião marcamos os dias e horários em que ocorreriam as entrevistas, cuja opção foi a semiestruturada.

Triviños (1987, p. 146) define a entrevista semiestruturada como “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Dessa forma, a medida que vão se desdobrando os assuntos durante a entrevista, o participante pode contribuir com suas experiências, aspirações, participando diretamente da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para Ludke e Andre (1986) as entrevistas abertas e as semiestruturadas são as mais adequadas para as pesquisas em educação, pois os integrantes desse meio, em geral professores, alunos, gestores e pais são mais abordáveis com um instrumento mais flexível. Partindo desse pressuposto elaboramos um roteiro contendo assuntos e questionamentos que pudessem dar respostas ao nosso problema de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram na semana seguinte, individualmente e em espaços escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa. É importante salientar que todos os questionamentos se referiram aos dois contextos institucionais, porém nosso objetivo quando nos propomos a realizar a pesquisa nas duas escolas existentes na comunidade de Ouro Branco do Sul, em nenhum momento se centrou em estabelecer parâmetros comparativos para análise, mas sim em buscar compreender de que forma, os professores atuantes nessas duas unidades escolares desenvolviam sua práxis pedagógica cotidiana, a fim de problematizar as relações e as contradições existentes entre essa práxis e as concepções teóricas que fundamentam a Educação do Campo.

Optamos também por solicitar a cada participante a construção de um memorial enfocando aspectos de sua formação e possíveis experiências de campesinato, a fim de termos elementos para uma análise de todos os seus contextos históricos, sociais e formativos.

## 2.4 O *loci* da pesquisa

O contexto institucional do estudo é constituído por duas escolas públicas do campo, uma de esfera municipal denominada Escola Municipal Jorge Eduardo Raposo de Medeiros (EMJERM) e outra estadual denominada Escola Estadual Bonifácio Sachetti (EEBS), ambas localizadas no município de Itiquira/MT – comunidade de Ouro Branco do Sul (OBS).

Ouro Branco do Sul tem sua história vinculada a pessoa de Jorge Eduardo Raposo de Medeiros, natural de Campinas-SP, médico especializado em anestesiologia e dermatologia que juntamente com outros quatro médicos adquiriram no ano de 1971 uma porção de terras de vinte mil hectares, às margens da rodovia BR 163. No ano de 1975 essas terras foram divididas ficando o Dr. Jorge Eduardo com a parte de terras que mais tarde se tornaria OBS. O processo de ocupação foi se dando lentamente dos anos de 1980 até por volta de 1997, quando a empresa Michelin que tinha plantações de seringueiras na região, decidiu procurar o Dr. Jorge Eduardo para propor a negociação de terras, com a finalidade de financiar casas e evitar a rotatividade de seus funcionários, que na época era um grande problema. As terras foram então negociadas por um preço relativamente baixo em troca das primeiras infraestruturas, como arruamento e fornecimento de energia elétrica e água. O loteamento e a construção das primeiras casas, culminou em uma série de outras benfeitorias que alavancou o crescimento da comunidade, antes chamada de Raposolândia em homenagem ao Dr. Jorge Eduardo Raposo de Medeiros. O nome “Ouro Branco” surgiu anos depois, em 1999, quando a associação de moradores realizou um plebiscito e entre os vários nomes que foram sugeridos a população escolheu este, por representar as maiores riquezas da região: látex, algodão e soja. Anos mais tarde, em 2001, a região passou a ser chamada de “Ouro Branco do Sul”, em razão de já haver em nosso país outra cidade denominada Ouro Branco, sendo sua denominação regulamentada por meio da Lei nº 403 de 06 de abril de 2001.

Retomando nossa discussão sobre as escolas *loci* da pesquisa, cumpre salientar que a EMJERM, tem seu nome em homenagem ao já sinalizado anteriormente, Dr Jorge Eduardo, pioneiro e primeiro dono das terras, onde se localiza a escola. Com funcionamento desde o ano 2000, mediante autorização pela Resolução nº 155/00-CEE/MT, a escola atende a comunidade de OBS e comunidades rurais circunvizinhas oferecendo as modalidades: Educação Infantil; Ensino Fundamental – 09 anos e Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até o mês de junho do ano de 2017, ocasião em que foram recolhidos estes dados, a escola atendia 553 estudantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.



Com relação ao seu quadro funcional, a escola possui vinte e seis professores efetivos nas áreas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, História e Inglês e cinco professores contratados que suprem a necessidade da escola nas áreas de Pedagogia, Letras, Geografia, História e Matemática. Nos setores administrativos, a escola conta com uma diretora, duas coordenadoras, uma secretária escolar, quatro técnicas administrativas, e vinte pessoas no apoio administrativo educacional desempenhando funções de auxiliares bibliotecário, vigia, monitor pedagógico, artífice de copa/cozinha e auxiliar em serviços gerais.

Sobre a EEBS, é importante destacar que sua criação se deu para substituir uma Unidade Escolar denominada de Escola Estadual Michel Bogros, que surgiu em 1981, de ensino inicialmente privado e destinado a atender os filhos dos mais de mil e duzentos funcionários contratados por uma multinacional para o plantio, manutenção e extração do látex, e dos filhos dos gerentes, atendendo ao Ensino Fundamental e Médio. Em 1998, no entanto, a escola passou a fazer parte da esfera pública, atendendo também as comunidades vizinhas.

O prédio em que funcionava a escola era cedido ao Estado sob o termo de comodato, firmado entre a empresa Plantações E. Michelin LTDA (PEM) e Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), porém devido a estrutura física, localização e demanda de alunos que aumentava a cada dia, em função do desenvolvimento da região, o prédio já não atendia completamente as necessidades da escola. Foi aprovada então pela SEDUC a construção de um prédio escolar em OBS, que passou a funcionar no ano de 2006.

A EEBS tem essa denominação em homenagem ao Sr. Bonifácio Sachetti, um dos fundadores desta região. É uma escola do campo que atende a comunidade de OBS e comunidades rurais circunvizinhas, oferecendo além do Ensino Fundamental organizado em ciclos, o Ensino Médio regular. Até o mês de junho de 2017, ocasião em que foram recolhidos estes dados, a escola atendia 508 estudantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

No que se refere ao seu quadro funcional a escola possui dezessete professores efetivos nas áreas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, História, Geografia e Artes e onze professores contratados que suprem a necessidade da escola nas áreas de Pedagogia, Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática e Artes. Nos setores administrativos, a escola conta com uma diretora, duas coordenadoras, uma secretária escolar, três técnicas administrativas, e doze pessoas no apoio administrativo educacional desempenhando funções de vigia, manutenção de infraestrutura – limpeza e merendeira.

## 2.5 Os participantes da pesquisa e suas histórias

Como já sinalizado anteriormente, os participantes da pesquisa são cinco professores atuantes no Ensino Fundamental e Médio, sendo que para uma análise da totalidade dos dois universos de pesquisa, adotamos os critérios de que estes deveriam estar na docência das duas escolas há pelo menos cinco anos e ter seu ingresso vinculado à concurso específico na área de atuação. A definição deste último critério se deu em razão de entendermos que só é possível analisar a práxis pedagógica desenvolvida por um professor, se este tiver acesso em sua formação inicial aos elementos teóricos pertinentes à sua área específica de atuação. Em relação ao quantitativo de sujeitos da pesquisa, é importante destacar que apesar de as escolas juntas possuírem em seu quadro funcional, um somatório de quarenta e três professores, apenas dez lecionam em ambas as escolas e em razão de dois destes estarem afastados por licença médica e um por licença para qualificação, fizemos o convite aos sete restantes, dos quais apenas cinco se dispuseram a participar.

Por questões éticas e em acordo com os participantes da pesquisa, optamos por identificá-los por codinomes: *Determinação*, *Transformação*, *Democracia*, *Esperança* e *Fortaleza*.

*Determinação* tem quarenta anos de idade, é natural de Itiquira-MT, possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas - e Pós-graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior. É efetiva nas duas escolas existentes em OBS, trabalhando em 2017 com a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Escolheu a profissão por influência de uma professora de Língua Portuguesa da época de sua adolescência, que segundo ela sempre mostrou muita competência e segurança no que falava e fazia. *Determinação* está na educação há dezessete anos e neste período, além da docência teve experiência com os cargos de gestora durante três anos e coordenadora pedagógica durante dois anos. Para *Determinação* estas experiências foram gratificantes, pois permitiram novos aprendizados e a elaboração de uma visão mais abrangente dos assuntos relacionados ao pedagógico da escola. Sobre ser professora de uma escola do campo, *Determinação* menciona que está construindo essa identidade e que este é um processo que tem envolvido leituras e conversas com os alunos(as) sobre temas específicos acerca de sua cultura e identidade.

*Transformação* tem trinta e sete anos de idade, é natural de Itumbiara-GO, possui graduação em Letras - Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Literaturas - e Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia. É também efetiva das duas escolas existentes em OBS, trabalhando em 2017 com as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino

Fundamental e no Ensino Médio. A docência para *Transformação* foi a princípio uma segunda opção, pois segundo ela, seu sonho era ser jornalista e por não ter sido aprovada no exame de vestibular, decidiu tentar um curso (Letras) que tivesse em seu currículo disciplinas que poderiam ser aproveitadas ao tentar novamente ingressar em Jornalismo. *Transformação* destaca que apesar de não ter sido sua primeira opção, não se vê hoje fazendo outra coisa, senão lecionar. Está na educação há vinte anos, sua primeira experiência como educadora se deu ainda quando cursava o Ensino Médio em uma escola rural situada às margens da Rodovia BR 163 que atendia alunos(as) de fazendas e comunidades circunvizinhas. Para *Transformação*, foi exatamente o jeito simples e singelo das pessoas daquelas comunidades que a fez se apaixonar pela docência e, trabalhar hoje, em duas escolas do campo, é, segundo ela, um grande privilégio. *Transformação* acredita que o(a) educando(a) enquanto sujeito do campo necessita que haja uma integração do meio em que ele vive com a escola, para que se desenvolva tanto no/na professor(a) quanto nos(as) alunos(as) o sentimento de pertença e assim possa ser dado o devido valor ao espaço de vida de cada um.

*Democracia* tem quarenta e dois anos de idade, é natural de Pedra Preta-MT, possui graduação em Pedagogia e Educação Física e Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É também efetivo nas duas escolas existentes em OBS, trabalhando em 2017 com as disciplinas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com as de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Escolheu a docência por incentivo de um familiar que também é professor e menciona ser muito feliz com a profissão, apesar da falta de reconhecimento econômico, social e político em nossa sociedade atual. *Democracia* está na educação há vinte e três anos e durante sua trajetória, além da docência, teve experiência na gestão escolar por quatro anos e como professor articulador<sup>5</sup> por dois anos. Por ser de origem campesina, *Democracia* afirma sentir-se muito à vontade em trabalhar na Educação do Campo, porém entende que ainda são necessárias diversas mudanças, principalmente em relação às metodologias e ao currículo desenvolvidos atualmente nas escolas do campo.

*Esperança* tem trinta e nove anos de idade, é natural de Salinas-MG, possui graduação em Pedagogia e Pós-graduação Lato Sensu em Avaliação do Ensino e Aprendizagem. É também efetiva nas duas escolas existentes em OBS, trabalhando em 2017 com estudantes do

---

<sup>5</sup> Com base na portaria nº 434/13/GS/Seduc/MT o articulador é um professor, preferencialmente pedagogo, cuja função é atender, conforme projeto de articulação construído pela a escola, os alunos com desafios de aprendizagens, utilizando estratégias didáticas complementares, proporcionando vivências formativas cidadãs integradas às atividades desenvolvidas pelo professor regente. (MATO GROSSO, 2013)

primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental em regime de unidocência<sup>6</sup>. Teve sua primeira experiência como educadora aos dezessete anos em uma creche municipal, antes mesmo de finalizar a Educação Básica (Magistério), pois na época existia uma grande carência de professores com graduação atuando em escolas e creches. Para *Esperança*, tornar-se professora foi uma realização, pois até mesmo a escolha de seu nome esteve vinculada a uma professora vizinha que seus pais tinham grande admiração. Sua história na educação remonta vinte dois anos, sendo que destes, quinze foram dedicados às duas escolas em que transcorre a pesquisa. Durante sua trajetória, além de professora, *Esperança* teve experiência como professora articuladora e também como formadora de diversos cursos oferecidos pelo município. Teve também experiências em outras escolas do campo no município de Pedra Preta e no distrito de Nova Galileia município de Rondonópolis. Nessas experiências, embora de curto período, *Esperança* relata ter sido algo desafiador, mas muito gratificante, pois trabalhava a partir de temas que emergiam da própria realidade dos alunos, e segundo ela, o significado dado pelos alunos ao trabalho pedagógico desenvolvido era muito maior.

*Fortaleza* tem quarenta e dois anos de idade, é natural de Itiquira-MT, possui graduação em Pedagogia e Pós-graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa e suas metodologias. É também efetiva nas duas escolas existentes em OBS, trabalhando no ano de 2017 com estudantes do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental em regime de unidocência. *Fortaleza* escolheu a docência por influência de uma professora que marcou sua vida logo nos anos iniciais de sua vida escolar. Por ser muito retraída, *Fortaleza* era aquela criança que quase não se manifestava sobre os assuntos discutidos e procurava se esconder, sempre se sentava ao fundo ou nos cantos da sala. Essa professora, no entanto, nunca deixou de atentar para as necessidades de *Fortaleza* e valorizava sua participação mesmo que fosse mínima. Um momento marcante relatado por *Fortaleza* foi quando essa professora, dentre todos da sala a escolheu para representar uma boneca em uma comemoração na escola. Como *Fortaleza* não tinha condições materiais para financiar a roupa, sua mãe foi até a escola e pediu para a professora escolher outra pessoa, mas a professora carinhosamente disse à mãe que não havia com que se preocupar, tudo já estava providenciado e ela só queria a participação de *Fortaleza*. Esse simples gesto, fez com que *Fortaleza* decidisse desde criança o que queria para sua vida profissional, e hoje, em sua prática pedagógica cotidiana, está sempre atenta a esses alunos que se sentam ao fundo ou nos cantos da sala e quase não se pronunciam. Em seus vinte e três anos

---

<sup>6</sup> Em ambas as escolas, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental a organização da prática pedagógica se dá apenas por um (a) único (a) professor (a) em todas as áreas do conhecimento.

de docência, *Fortaleza*, além da docência, teve experiência na coordenação pedagógica e ocupou diversas funções no Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), inclusive a presidência por dois anos. Sobre ser professora de uma escola do campo *Fortaleza* diz se sentir honrada e acredita que o caminho para uma educação de qualidade e que faça a diferença na vida dos sujeitos do campo, pressupõe a valorização da sua cultura e identidade, mediante a construção e desenvolvimento de um currículo voltado para as necessidades e realidade camponesa.

Em suma, este capítulo apresentou as bases teórico-metodológicas que deram sustentação à pesquisa, assim como, a descrição dos procedimentos instrumentais, sujeitos e *loci* da investigação. A seguir, apresentamos uma discussão teórica sobre o conceito de práxis, e sua relação com aspectos da educação escolar tomando como base a perspectiva crítica de educação.

### 3 PRÁXIS E EDUCAÇÃO

*“[...] a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.*

Paulo Freire

Considerando o objetivo geral da pesquisa, torna-se necessário, primeiramente nos aprofundarmos no conceito de práxis. Em vista dessa necessidade, este capítulo tem a finalidade de apresentar a categoria práxis segundo a perspectiva marxista, discutindo sua relação com a educação, uma forma específica de práxis. Ademais, temos como objetivo, discutir os níveis em que a práxis pode ser manifesta, conceituar a práxis revolucionária na perspectiva marxista e aproximar tais concepções ao pensamento de Paulo Freire sobre educação e práxis educativa. Para contemplar tais objetivos recorreremos às principais ideias organizadas por Adolfo Sánchez Vázquez, na obra *Filosofia da Práxis*, aos estudos de Konder (1992) e Ribeiro (1991), assim como às principais obras de Freire (1974; 1981; 2008a; 2015a; 2015b) que trazem de forma mais direcionada à educação os conceitos de práxis, conscientização e dialogicidade.

#### 3.1 Práxis: Unidade da Teoria e da Prática

A práxis é uma categoria filosófica que radica do pensamento aristotélico, no entanto, foi o filósofo alemão Karl Marx quem deu profundidade a essa concepção, fazendo dela o conceito central do marxismo, sendo este, o pensamento que explica filosoficamente a práxis.

Ao fazer a definição do conceito de práxis, Vázquez (2011, p. 221) estabelece inicialmente que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Essa célebre frase do autor, nos leva a refletir, antes de tudo, sobre a dimensão do que a “atividade” representa em sua concepção e principalmente quais os fatores necessários para que uma determinada atividade possa ser considerada também como práxis.

Segundo Vázquez (2011), de modo genérico, o termo atividade se refere ao “ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada”. A atividade a que o autor se reporta neste contexto é aquela que implica necessariamente uma ação, ou seja, a atividade prática e produtiva. O agente no sentido atribuído pelo autor, pode ter natureza física, biológica ou humana. A matéria prima, por sua vez, pode ser entendida como um corpo físico, um ser vivo, um grupo de pessoas, objetos ou seres vivos e até mesmo como uma instituição social.

No que concerne aos atos envolvidos no processo de transformação da matéria prima, Vázquez (2011) estabelece que estes podem ter tanto uma natureza física, como psíquica ou social. Já o resultado ou produto da ação, que seria matéria prima já transformada ou modificada tem a possibilidade de se dar em diversos níveis. Dessa maneira, o resultado de uma atividade pode ser, desde uma pequena e simples partícula, a um novo conceito, uma obra de arte exclusiva ou mesmo um novo sistema social.

A atividade, nessa conotação alcança a esfera da efetividade, ou seja, seu engendramento não é algo que ainda está no plano das possibilidades para ser realizado, sua existência é real e atual. Possui tanto caráter de movimento, pois não expressa passividade, quanto de totalidade, pois não está, de modo algum, separada do ato ou conjunto de atos que a constitui. Para Vázquez (2011, p. 222), para se falar em atividade é preciso que “[...] os atos singulares se articulem ou se estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total que desemboca na modificação de uma matéria prima”.

Outra característica que define a atividade em seu sentido prático é a projeção antecipada do seu fim. Essa também é uma característica que diferencia os seres humanos dos animais, uma vez que estes não planejam as atividades antes de executá-las, sua ação restringe-se apenas ao plano instintivo. O ser humano, em contrapartida, ao executar uma atividade, estabelece previamente em sua consciência um resultado ideal. Entretanto, há que se considerar que, em função da própria natureza dialética da realidade, o produto final ou resultado real não necessariamente terá todas as características do modelo ideal inicialmente projetado. (VÁZQUEZ, 2011).

Em relação a essa característica da atividade produtiva, Marx (1996, p.298) traz uma situação, à guisa de exemplificação ao se reportar ao trabalho humano como processo.

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

A partir dessa afirmação, Marx reforça também a importância de se estabelecer um objetivo, uma intencionalidade em qualquer que seja a atividade prática, pois é essa atitude que mantém o elo entre a consciência do homem e os atos praticados por ele. Em face disso, Vázquez (2011) pontua que é graças a essa vinculação entre a intencionalidade e a atividade prática exercida, que o homem pode manter uma relação de interioridade com o objeto envolvido na ação, seus diferentes atos e com o produto final. Nas palavras do autor:

[...] graças a isso, o homem não se encontra em uma relação de exterioridade com seus diferentes atos e com seu produto, como acontece quando se trata de um agente físico ou animal, mas sim em uma relação de interioridade com eles, já que sua consciência estabelece o fim como lei de seus atos, lei à qual se subordinam e que rege, de certo modo, o produto. (VÁZQUEZ, 2011, p. 224).

É essa relação de interioridade, de interdependência que o homem estabelece entre a atividade prática e sua consciência - já que é essa que orienta a ação – que permite falarmos em práxis e classificarmos as diferentes atividades como meramente atos práticos ou práxis. Assim podemos definir a práxis como uma atividade conscientemente orientada, com finalidades específicas na qual o homem pode promover transformações em dimensões objetivas e subjetivas. De outra maneira, podemos dizer que a práxis não é somente atividade transformadora, no nível estrito e particular da natureza, ou seja, do desenvolvimento de objetos, de instrumentos, de recursos tecnológicos; é atividade transformadora também e, principalmente no tocante ao próprio ser humano que, ao mesmo tempo em que atua sob a natureza modificando-a, produz e transforma a si mesmo.

Outro ponto que merece atenção quando se discute a práxis enquanto unidade entre teoria e prática, relaciona-se à atividade teórica. É importante enfatizar, que “[...] a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade”, (VÁZQUEZ, 2011, p. 234) ou seja, em si mesma, a atividade teórica não traz elementos que possam colocá-la na dimensão da práxis. Conforme afirma Vázquez (2011),

O fim imediato da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente – e não realmente – essa matéria prima, para obter como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um como no outro caso a realidade efetiva permanece intacta. Uma atividade que se opera apenas no pensamento e que nada produz efetivamente, isto é, não transforma a realidade, não pode ser identificada como práxis. (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Desse modo, mesmo que a atividade teórica possibilite a transformação de ideias e concepções, e a partir desse movimento crie uma espécie peculiar de produto - hipóteses, teorias, leis, etc., - a realidade continuará estática, ou seja não será transformada, pois não há nela o lado material, objetivo da práxis. Assim, embora seja capaz de mudar percepções, por não haver mudança efetiva no mundo material, a atividade teórica não pode ser identificada como práxis. (VÁZQUEZ, 2011)



Para que a teoria possa sair de si mesma e contribuir para transformação do mundo, ela precisa ser incorporada pelos que hão de objetivá-la, com suas ações reais, legitimando essa transformação. Entre a teoria e a prática transformadora se introduz um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, etapas fundamentais no desenvolvimento de ações verdadeiramente efetivas. Dessa forma, uma teoria é prática quando materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 2011).

Assim, para se falar em práxis e entendê-la em sua dimensão humana, social e material, precisamos antes de mais nada reconhecê-la como unidade indissolúvel entre teoria e prática. Unidade em que ambas, se movem em conjunto e dialeticamente. Podemos dizer então, que a práxis se constitui em um movimento dialético entre teoria e prática, um movimento no qual a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento do progresso do conhecimento e a teoria por sua vez encontra sua finalidade materializada na prática (VÁZQUEZ, 2011). É uma relação de interdependência, de unidade e em hipótese alguma de contraposição.

Sobre essa relação indissociável entre teoria e prática Saviani (2012) reafirma o pensamento de Vázquez pontuando que: “[...] a teoria tem seu fundamento, o seu critério de verdade e sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto de forma clara. Isto significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria”. (SAVIANI, 2012, p. 91). A práxis não pode, de maneira alguma, ser vista em uma relação onde a prática se reduz a mera aplicação de uma teoria. E nem a teoria como algo imutável, eterno e inquestionável, pois todo conhecimento é passível de evolução e transformação.

Para Saviani (2008, p. 126), “[...] teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”, ou seja, existem especificidades que as diferenciam, entretanto, são sempre inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se uma em relação à outra.

Para Marx a práxis é vista como resultado da unidade entre teoria e prática capaz de transformar o ser humano e a sociedade. Para ele, a prática esvaziada dos ingredientes teóricos que a direcionam e lhe dão sentido reduz-se ao mero praticismo, e a teoria por sua vez, quando limitada apenas ao plano ideal, sem objetivação, nem materialização restringe-se a simples e pura teorização. Como já foi dito, não alcança o fim da práxis que é a transformação de uma dada realidade. Pensamento e ação devem estar interligados sempre dialeticamente, para que haja práxis.

Com base nas concepções de Marx, Konder (1992) afirma que:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Neste sentido, é na práxis e pela práxis que o homem se recria, que encontra sentido para lutar por sua sobrevivência e transformar a realidade que o cerca. É por meio dela que o ser humano consegue perceber sua importância no mundo e intervir para que seus direitos sejam garantidos, sua voz seja ouvida e as históricas desigualdades sociais em todos os continentes possam ser reduzidas. É, pois, um movimento de autoconstrução e construção coletiva de si mesmo como ser social, que se faz de modo dialético mediante os processos de ação-reflexão-ação.

Vasconcelos e Brito (2014) ao conceituar a práxis sob o viés freireano trazem a seguinte visão do autor,

A práxis é a reflexão do oprimido sobre seu mundo e a reação transformadora deste contra a realidade encontrada. Para que haja práxis, é essencial que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade para que, então, possa refletir sobre ela e, finalmente questioná-la. A partir da reflexão, o oprimido será capaz de identificar a presença de um opressor e tomará, conseqüentemente consciência de sua condição. Somente depois disto será possível despertar no oprimido sua capacidade de reação para transformação e, por último, incentivar que essa ação transformadora se concretize. (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p. 157).

Dessa maneira, para que haja transformação real e material, para que haja mudança nas estruturas econômicas e sociais, ou seja, uma revolução com a consequente superação da contradição opressor-oprimido é preciso que se ultrapasse a esfera das ações de caráter verbalista ou ativista. Mais uma vez dizendo, é preciso unidade entre teoria e prática, entre reflexão e ação. Freire (2015b, p. 168) enfatiza esse pressuposto dizendo que “[...] não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”. Freire quer dizer com essas palavras que toda prática, em qualquer que seja a dimensão, para que possa intervir na realidade de modo a provocar mudanças, implica em uma teoria e vice-versa. É impossível que haja dicotomização, pois nenhuma delas subsiste por si só. Teoria e prática fazem-se e refazem-se em um movimento dialético em que a primeira encontra seu fundamento na segunda,

enquanto a segunda é a concretização da primeira, não uma concretização pronta, fechada e definitiva, mas sim de caráter inacabado e em constante (re)construção.

### 3.1.1 O conceito de práxis e seus níveis

Em seu sentido literal a expressão “práxis” pode ser entendida como atividade ou ação prática. No entanto, para o marxismo a práxis se constitui como atividade humana livre, criativa e auto criativa, sendo seu surgimento oriundo da relação entre o homem e a natureza, que para esta filosofia, compreende todas as coisas materiais, de que o homem se apropria, inclusive, a sociedade em que vive. A práxis, nesse sentido, é o elemento que intermedia a relação homem-natureza, em que ambos são transformados.

Segundo Vázquez (2011) para obtenção de um verdadeiro entendimento do conceito de práxis é preciso abandonar e superar a consciência de práxis advinda do senso comum e construir uma consciência filosófica da práxis. Para o autor, “[...] sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma verdadeira consciência filosófica da práxis, como também é impossível elevar o nível superior – isto é, criador – a práxis espontânea ou reiterativa de cada dia”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 32). Mas o que seria essa *verdadeira consciência filosófica da práxis* a que o autor se refere? E qual a sua vinculação com a educação?

Vázquez (2011) explica que o homem imerso em sua cotidianidade muitas vezes executa e vê as atividades práticas como algo que não intenta explicação, nem reflexão. Assim, ao nível da consciência comum essas atividades ficam apenas na dimensão dos atos e objetos práticos, em um plano a-teórico. Isso significa dizer que as ações neste plano tendem a ser executadas inconscientemente, sem qualquer reflexão, sem projeção de objetivos, apenas para satisfazer as necessidades práticas e imediatas do cotidiano.

Neste decurso, o homem comum estabelece para si um mundo em que as coisas existem, sobretudo, por sua significação prática, ou seja, os atos e objetos práticos somente existem *por ele e para ele*. Desse modo, para a consciência comum, o mundo prático reduz-se a apenas um mundo de coisas e significações em si. E nesse objetivismo, no qual sujeito e objeto são separados, pois não se vê o seu lado humano subjetivo, a consciência comum termina restringindo o prático a uma única dimensão, a do prático-utilitário.

Contudo, é importante salientar que mesmo em meio a esta cotidianidade, não podemos de modo algum dizer que este homem esteja imerso em um mundo absolutamente a-teórico. Como ser social e histórico, o homem estabelece uma trama de relações sociais e enraíza-se em um determinado terreno histórico. Em razão de seu cotidiano estar condicionado histórica e

socialmente, sua consciência forma-se a partir das experiências, ideias, valores, juízos e preconceitos que adquire em seu curso de vida. Dessa forma, podemos dizer que ainda que as teorias se encontrem de certo modo degradadas, a consciência comum da práxis nunca estará completamente esvaziada de certa bagagem teórica. (VÁZQUEZ, 2011).

O autor salienta ainda que, estando a viver em um mundo voltado apenas para as necessidades do cotidiano, o homem comum e corrente, não é capaz de entender ou mesmo alcançar a verdadeira consciência da práxis, pois envolto nessa dimensão exclusivamente prática, não consegue se dar conta de como seus atos práticos e cotidianos contribuem para escrever a história humana e nem como seus atos individuais desencadeiam um ciclo envolvendo os atos práticos individuais dos outros que refletirão em sua própria atividade. (VÁZQUEZ, 2011).

Enquanto se mantém em um nível a-teórico de cotidianidade, a consciência comum não capta a verdadeira significação social humana dos atos e objetos, pois esta significação só pode ser apreendida por uma consciência que assimile o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual estejam integradas as suas formas específicas, a saber: o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc. (VÁZQUEZ, 2011).

Dessa forma, o desenvolvimento da consciência filosófica da práxis é um processo gradual e ao mesmo tempo histórico, ou seja, não ocorre casualmente, como fruto de um súbito desenvolvimento do pensamento humano, mas sim é alcançado historicamente, no momento em que a própria práxis chega em seu desenvolvimento a um ponto em que se torna impossível para o homem continuar atuando e transformando de forma revolucionária o mundo como realidade humana e social sem se dar conta da verdadeira consciência da práxis.

Considerando que a práxis é a ação do homem sobre o mundo e que através dessa ação permeada por reflexão crítica, ele promove a transformação de uma realidade, Vázquez (2011), postula a existência de diferentes níveis da práxis a caracterizando e a definindo a partir de dois critérios: o grau de penetração da consciência do sujeito em relação a atividade por ele exercida e o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacada no produto de sua atividade prática. Com tais critérios, Vázquez (2011) indica dois níveis principais de práxis: de um lado a práxis criadora e a práxis reiterativa ou imitativa e de outro a práxis reflexiva e a práxis espontânea. É importante enfatizar que mesmo com essas distinções entre os níveis, há a possibilidade de vínculos recíprocos entre uma práxis e outra. Assim, a práxis reiterativa aproxima-se da espontânea do mesmo modo que a criadora o faz com a reflexiva. No entanto, esses vínculos não são fechados em si mesmo e imutáveis, e em determinadas ocasiões pode se encontrar elementos característicos tanto de um, quanto de outro nível em uma mesma

atividade, pois se dão no contexto de uma práxis total humana. Dessa forma, o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo, muitas vezes em função das relações de produção que está inserido, pode se encontrar a serviço de uma práxis reiterativa.

Em relação aos níveis correspondentes às práxis criadora e reiterativa, Vázquez (2011) pontua inicialmente que estes podem apresentar-se alternadamente no processo prático, ou seja, ora a práxis pode dar-se ao nível reiterativo, e nesse decurso ter como base para efetivação das atividades uma lei predeterminada, cujos produtos se apresentam com características sempre semelhantes e ora pode mostrar-se como criadora, inovadora, na qual o processo de criação por não se adaptar a uma lei previamente traçada, origina um produto novo e único.

Ao que concerne a práxis criadora, Vázquez, (2011) esclarece que do ponto de vista da práxis humana total é ela que possui predominância, pois o ser humano está sempre suscetível ao enfrentamento de novas situações, as quais precisa se adequar ou mesmo buscar meios para superar possíveis desafios que a vida pode lhe transpor. Essas novas exigências são impostas pelo próprio curso da evolução do pensamento e da criatividade humana, por isso não basta, imitar ou repetir práticas utilizadas em outro momento, uma vez que são novas necessidades e que se dão em um contexto específico. Mas o homem não vive a todo momento e a cada circunstância em um estado criador. Enquanto a vida não reclama uma nova criação o ser humano tende a viver em repetição, “[...] repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Porém criar é a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e se faz a si próprio”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 269). Dessa maneira, podemos inferir que a práxis é essencialmente criadora, sendo o aparecimento da práxis reiterativa, um processo entre uma e outra criação.

Um ponto importante a ser ressaltado é que no processo prático há sempre uma relação dialética entre a atividade da consciência e a sua realização. Assim, na práxis criadora são indissociáveis o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior, ou seja na realização de um determinado projeto estão envolvidas, a atividade consciente do sujeito que é realizada de acordo com um objetivo ou um produto preestabelecido idealmente e a própria atividade prática. (VÁZQUEZ, 2011).

Outro ponto a se considerar no processo prático, é que a matéria por sua própria natureza apresenta uma certa resistência a modificação. Dessa forma, embora o sujeito conheça as características próprias e tenha certo domínio da transformação da matéria, a resistência presente nela, impede que o projeto prefigurado idealmente pelo sujeito possa ser materializado exatamente como foi preconcebido em sua consciência, obrigando-o a pensar em novos atos práticos e conseqüentemente alterar o plano inicial. Diante desse caráter de imprevisibilidade,

a consciência se vê obrigada a estar em *modus operandi* constantemente, transitando do interior ao exterior, do ideal ao material, o que ao longo do processo prático, distancia cada vez mais o modelo construído no ideal, do resultado real ou produto final. (VÁZQUEZ, 2011).

Levando em consideração tais aspectos, Vásquez (2011) formula três traços distintivos da práxis criadora: o primeiro considera a existência de uma unidade indissolúvel entre o objetivo e o subjetivo no processo; o segundo refere-se ao caráter de imprevisibilidade presente tanto no processo como resultado e o terceiro diz respeito a individualidade e originalidade do produto.

No tocante a práxis reiterativa ou imitativa, Vásquez (2011) inicia sua reflexão inferindo sua inferioridade em relação a práxis criadora e, a inexistência ou a insignificante manifestação dos três traços supracitados. Em face disso, o primeiro aspecto que a caracteriza, é a quebra da unidade do processo prático. Ao contrário da práxis criadora que se mostra única e original, a reiterativa ou imitativa tem seu processo prático marcado pela repetição tanto das ações, quanto do resultado final. O projeto prefigurado idealmente se realiza em total conformidade com os planos do sujeito, não há imprevistos, nem incertos ou improváveis. O ideal é imutável, o que determina que as ações sejam sempre a partir de modelos rigorosamente fechados. Desse modo, fazer é meramente repetir ou imitar outra ação, tornando-a ação mecânica e irreflexiva.

Sua inferioridade em relação a práxis criadora também pode ser demarcada pelo fato de seu processo não ser capaz de produzir uma nova realidade, não provocar mudanças qualitativas na realidade presente e não transformar criadoramente. Ainda que possa contribuir para ampliação da matéria criada *a priori*, multiplicando de modo quantitativo uma mudança qualitativa já produzida, a reiteração não pode prevalecer quando falamos de práxis total humana, pois o que define e particulariza o ser humano, é “[...] sua historicidade radical, isto é, o criar-se, formar-se ou produzir-se a si mesmo, mediante uma atividade teórico prática que nunca pode esgotar-se”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 278). Assim, mesmo que haja alguns aspectos positivos na práxis reiterativa e certa tendência a acomodação ou repetição no homem, é o ímpeto criador do ser humano que move o mundo e escreve a nossa história.

Em razão de sua originalidade, exclusividade e, sobretudo por seu caráter de imprevisibilidade a práxis criadora exige em seu processo prático, uma elevada atividade da consciência. Tal exigência faz-se tanto no início, quando se projeta a ação ainda no ideal, quanto no decorrer da atividade criadora, visto que, como já foi dito, essa práxis em específico tem como uma de suas marcas, o inesperado, o improvável, a possibilidade de alteração do planejamento antes feito. (VÁZQUEZ, 2011).

Na práxis reiterativa, por sua vez, a consciência se esvanece, pois no processo prático o sujeito é alheio ao planejamento, sua função se restringe em meramente executar a ação, de modo mecânico e repetitivo, criando assim um fosso na relação entre o subjetivo e o objetivo. Essa separação, no entanto, não elimina completamente a consciência do processo, pois até mesmo para colocar a consciência à margem, evitando sua intervenção, como no caso das atividades exercidas mecanicamente na linha de produção de uma fábrica, por exemplo, o sujeito precisa estar conscientemente ativo. (VÁZQUEZ, 2011).

Podemos dizer então, que o que determina os níveis das práxis criadora e reiterativa é a intervenção da consciência prática no processo que as envolve. Para Vázquez (2011), a consciência prática pode ser definida como aquela que,

[...] traça um fim ou modelo ideal que busca realizar, e que ela mesmo vai modificando no próprio processo de sua realização, atendendo as exigências imprevisíveis do processo prático. Essa consciência é a que se eleva na práxis criadora, e que se debilita até quase desaparecer quando a atividade material do sujeito assume um caráter mecânico, abstrato, indeterminado, ou também quando [...] se plasmam fins ou projetos alheios, em cuja elaboração não intervém a consciência própria. (VÁZQUEZ, 2011, p. 294-295).

A consciência prática, entretanto, não apenas projeta ou materializa, como traz Vázquez, na citação acima, ela também pode se reconhecer no processo, ou seja, ela é capaz de voltar-se a si mesma, ao mesmo tempo que se volta para atividade material que se plasma. A essa consciência Vázquez (2011) denominou consciência da práxis ou autoconsciência prática. Esta, apesar de distinta da consciência prática não pode dela ser separada, já que ambas evidenciam consciência em sua relação com o processo prático. No entanto, “[...] enquanto a primeira é a consciência que impregna tal processo, que o rege ou se materializa ao longo dele, a segunda qualifica a consciência que se sabe a si mesma, na medida em que é consciente dessa impregnação [...]”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 295).

Dessa forma, toda consciência prática, sempre pressupõe alguma consciência da práxis, porém nem sempre no mesmo nível ou plano, pode ocorrer de uma estar abaixo da outra. Para melhor explicar, tomemos como exemplo uma costureira criativa, inteligente e politicamente consciente, que realiza o mesmo trabalho mecânico todos os dias em uma indústria de confecção de uniformes. Sua consciência da práxis não está em relação direta com a sua consciência prática, que inclusive nesse caso é quase anulada em função do caráter repetitivo de sua atividade. O inverso também pode ocorrer, imaginemos uma situação em que um músico consiga construir a melodia, dar harmonia e até mesmo escrever uma certa canção, mas que não

tenha condições ou não consiga torná-la audível e acessível. A consciência prática aqui está em um nível inferior que a consciência da práxis.

Neste sentido, ainda que tenham características distintivas e cada uma delas um papel próprio, de maneira alguma, essas consciências se acham separadas entre si, uma vez que a consciência prática, enquanto atividade ideal que se materializa, abre espaço para que se eleve a consciência do que está se concretizando e a consciência da práxis, por sua vez, ao estar presente no processo, permite a criação e melhora substantivamente a atividade real e material, elevando assim, a consciência (prática) do projeto. (VÁZQUEZ, 2011).

A partir do grau de manifestação da consciência da práxis ou autoconsciência prática, Vázquez (2011) apresenta dois outros níveis da atividade prática, a práxis espontânea e a práxis reflexiva. Cumpre esclarecer que, embora neste caso estejamos falando mais especificamente do grau de manifestação da consciência da práxis para caracterizar esses dois níveis, a consciência que antes chamamos prática não é abolida em nenhum caso, nem mesmo na práxis espontânea. Para a determinação dos níveis reflexivo e espontâneo leva-se em consideração o grau de consciência da atividade prática que se desdobra, consciência elevada no primeiro caso e consciência débil ou quase nula no segundo caso.

Contudo, não se trata de duas novas versões que se correspondam plenamente aos níveis criador e reiterativo, como se todo criador se igualasse ao reflexivo e todo reiterativo ao espontâneo. Podemos ter uma práxis criadora e ao mesmo tempo espontânea, como a de certos pintores artistas e, em outro exemplo, como no caso das atividades mecânicas de uma fábrica, ou seja, práxis reiterativa, não se manifestarem nem a espontânea, devido ao caráter de programação exigido na atividade e nem a reflexiva, já que a atividade não permite intervenção da consciência no processo. (VÁZQUEZ, 2011).

Dessa forma, não se pode confundir a práxis espontânea com uma suposta práxis inconsciente, em que a consciência do sujeito é em grande parte excluída por se colocar alheia ao processo prático. Não se trata, portanto, da ausência ou presença da consciência e sim do grau de manifestação desta, uma vez que nestes níveis, como já foi dito, a consciência existe, tanto nos níveis mais elevados, quanto nos níveis inferiores de práxis, apresentando-se neste último caso, apenas de forma mais reduzida.

Considerando-se que toda atividade prática gera um determinado produto e que nesse caso estamos falando de práxis diferentes, e, portanto, produtos também distintos, precisamos voltar a nossa atenção para aos produtos dessas práxis, já que a relação reflexiva entre a consciência e a práxis não leva os mesmos resultados que a relação espontânea entre uma e outra. Enquanto a primeira, por ser consequência de uma elevada consciência da práxis e de um



processo de reflexividade sobre a prática, produz uma significativa transformação da realidade (mudança qualitativa), a segunda gera apenas resultados imediatos, que não alcançam grandes dimensões e, por isso, não provocam mudanças efetivas.

Tomando como exemplo a práxis pedagógica, podemos dizer que o nível espontâneo se dá quando o professor adentra a sala de aula sem nenhuma atividade programada, sem objetivos predefinidos, e na medida que vão surgindo as situações, ele vai resolvendo-as da forma que julga ser a melhor, sem levar em consideração o contexto de vida dos educandos, sua cultura e seus valores e nem as consequências do processo prático. O nível reflexivo, por sua vez, pode ser exemplificado por um professor imbuído de consciência de classe, que em sua prática diária procura em primeiro lugar estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica e política em seus alunos, isto é, um pensar epistêmico capaz de apreender as inúmeras contradições da sociedade, que ao planejar a sua aula leve em consideração os diversos contextos sociais, culturais e econômicos presentes em sua realidade educacional, que tenha a reflexão como processo orientador tanto do planejamento, quanto da ação pedagógica e que esta, por fim, possa levar a uma autorreflexão e desencadear novas estratégias de ensino adequadas aos diferentes cenários educativos por ele experienciados.

Nesta direção, Freire (2015a) aponta que,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica* do sujeito. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2015a, p. 39, grifo do autor).

Na perspectiva do autor a práxis docente crítica, ou ainda conforme Vázquez, reflexiva, produz tanto nos educandos como nos educadores a curiosidade epistemológica, característica fundante da consciência crítica, ao passo que a práxis docente ao nível espontâneo, produz apenas um saber ingênuo, estrito ao senso comum. Contudo, há que se destacar que, tais níveis de práxis não são fechados em si mesmos, sendo a passagem do espontâneo ao reflexivo não só possível, mas fundamental para nossa educação contemporânea, porém para que esse processo aconteça faz-se necessário que os educadores estabeleçam como uma constante, o movimento dialético de reflexão crítica sobre a prática. Por fim, sintetizando nosso pensamento acerca dessa questão, cabe citar Freire (2015a, p. 40) quando infere que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”.

### 3.1.2 A práxis revolucionária sob o viés do pensamento marxista

Conforme já fora dito, a práxis constitui-se como o conceito central do marxismo e, embora Marx tenha se dedicado em diversas de suas obras a desenvolver a concepção de práxis, é nas *Teses sobre Feuerbach* que ela ganha vigor e é expressada de modo mais profundo, tornando-se uma verdadeira filosofia de transformação do mundo e da sociedade como um todo. Por meio dessas teses Marx situa então a práxis em três dimensões: como fundamento do conhecimento (tese I), como critério de verdade (tese II) e como fim do conhecimento (tese III) (VÁZQUEZ, 2011).

É importante destacar que o desenvolvimento do conceito dialético de práxis por Marx, surgiu da necessidade de se elaborar uma crítica que pudesse refutar tanto o idealismo - que entendia o ser humano como sendo determinado por sua consciência - quanto o materialismo em sua forma vulgar, que além de considerar toda realidade material sujeita às leis mecânicas e deterministas, a concebia como algo sempre estático e acabado. Trazendo isso para o campo da sociedade, podemos dizer que para o idealismo a realidade poderia ser moldada pelo conteúdo da consciência do homem, ou seja, esta não se representaria como realmente é, mas poderia ser diferente para um e outro, dependendo das ideias, dos juízos, da subjetividade de quem a analisasse. Assim, as desigualdades econômicas, a miséria, a fome, a violência e o desemprego, por exemplo, para o idealismo poderiam ser percebidos de forma diferente ou ainda nem existir dependendo da subjetividade de quem os observasse. O materialismo vulgar por sua vez, via a ser humano determinado por suas condições materiais, ou seja, suas condições econômicas, sociais e naturais, sendo tais estruturas, incapazes de ser rompidas. Para os materialistas eram as circunstâncias que determinavam as mudanças no ser humano, e não vice-versa. O ser humano não era visto como um ser prático e revolucionário, reforçando ainda mais a ideia de estrutura da sociedade dividida em classes.

Nesse sentido, cabe voltarmos a nossa atenção à I tese sobre Feuerbach formulada por Marx que diz:

O defeito fundamental de todo materialismo anterior - inclusive o de Feuerbach - está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo. Daí decorre que o lado ativo fosse desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente diferentes dos objetos de pensamento; mas tampouco concebe a atividade humana como uma atividade objetiva. Por isso, em *A Essência do Cristianismo*, só se considera como autenticamente humana a atividade teórica, enquanto a prática somente é concebida e fixada em sua manifestação judia grosseira.

Portanto, não compreende a importância da atuação "revolucionária", prático-crítica. (MARX, 2007, p. 533).

Os argumentos de Marx presentes nessa tese mostram claramente a sua crítica tanto ao materialismo quanto ao idealismo, sobretudo, quanto a forma de conceber o objeto e sua relação cognoscitiva com ele. Para contrapor-se às duas posições e mostrar a necessidade de superação destas, Marx apresenta a concepção de atividade humana como atividade sensorial, real, objetiva, isto é, como prática. Para Vázquez (2011, p. 145), a principal crítica feita por Marx ao materialismo tradicional, incluindo o de Feuerbach baseia-se em que, “a seu juízo, vê no real, no objeto, o ‘outro’ do sujeito, algo oposto a ele, em vez de considerá-lo subjetivamente, como produto de sua realidade”. O que Marx quis dizer em sua tese, de modo tão expressivo, é que a realidade, o mundo sensível à nossa volta, não é algo dado gratuitamente desde a sua gênese, e nem tampouco, se manterá de modo constante pela eternidade. Uma vez que, somos seres históricos, imersos em uma realidade também histórica, o mundo ao nosso redor é também resultado da atividade de gerações, que se ergueram uma a uma, sempre sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua organização social, adequando-se às novas necessidades. (MARX, 2007).

Neste sentido, para Marx o conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, e, portanto, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria. O conhecimento é para ele concebido em relação intrínseca com a atividade real, objetiva, material, ou seja, “[...] como conhecimento de objetos produzidos por uma atividade prática, da qual a atividade pensante, da consciência – única que o idealismo tinha presente - não podia ser separada”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 146).

Na concepção de Vázquez (2011), a prática foi colocada como fundamento do conhecimento por Marx quando com seus argumentos rejeita a possibilidade de que o conhecimento seja uma mera contemplação, à margem da atividade prática do homem (posição do materialismo tradicional) e ao negar a possibilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto é considerado como mero produto da consciência (posição do idealismo). Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo/natureza, o que é determinado por meio da atividade prática humana.

Desse modo, para Marx, a verdadeira atividade só pode ser revolucionária, transformadora sendo crítica e prática ao mesmo tempo, ou seja, teórico-prática: teórica sem se reduzir à mera contemplação, já que a teoria é guia da ação, e prática, ação guiada pela teoria. A crítica - a teoria, ou a verdade que contém - não existe à margem da práxis. O conhecimento só existe *em e pela* práxis.

Isso, nos leva a uma reflexão acerca da II tese sobre Feuerbach elaborada por Marx, em que o filósofo defende a práxis como critério de verdade. Vejamos o seu conteúdo:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica. (MARX, 2007, p. 533).

Por meio desta argumentação, Marx coloca no plano do empírico a constatação da coerência ou não da teoria. A práxis, nesse sentido, se torna eminentemente revolucionária, uma vez que, para mostrar a própria verdade é necessário sair da zona do pensamento e adentrar no plano da ação. A verdade de um pensamento só pode ser fundada se sair de si mesma, se tornar real, se materializar em atividade prática. Assim, estabelecendo a relação entre a práxis impregnada pelo pensamento, e do pensamento que se torna real por meio da práxis é que é possível estabelecer o conceito de falso ou verdadeiro, pois a verdade está na prática e não na esfera do pensamento.

Contudo, Marx não deixa claro como se pode estabelecer quando uma prática atesta uma verdade, enquanto outra revela a falsidade de uma teoria. Mas a partir de sua concepção da práxis como atividade real, material, adequada a fins é que se encontra resposta a esta questão. A ação transformadora da realidade por seu caráter teleológico está diretamente conectada à um fim, sendo a materialização deste fim, vinculada ao conhecimento acerca da realidade a ser transformada. Se ao agir se obtém os fins que se perseguiram, logo o conhecimento do qual se originou para definir estes fins é verdadeiro, portanto, é por meio da atividade prática que se revela a veracidade das conclusões teóricas a respeito de determinada realidade. A prática, entretanto, não fala por si mesma e os fatos precisam ser cuidadosamente analisados, interpretados, uma vez que, não podem ser revelados apenas por uma observação direta e imediata ou à uma apreensão intuitiva. O critério de verdade está na prática, mas só pode ser desvelado se estiver em uma relação propriamente teórica com esta mesma prática. (VÁZQUEZ, 2011).

Como podemos ver, nas teses I e II, Marx mostra a unidade dialética entre teoria e prática indispensáveis para a práxis revolucionária. Não pode haver transformação fora dessa unidade, por isso Marx ao criticar as estruturas econômicas vigentes na sociedade capitalista de sua época defende a necessidade do proletariado adquirir consciência teórica de sua situação de classe explorada e oprimida para conseguir subverter a ordem social e econômica que lhe aliena

e por meio de uma práxis consciente, reflexiva e, portanto, revolucionária lutar contra as contradições ainda tão agudas em nossa sociedade.

Para Marx, a teoria capaz de oferecer consciência aos proletariados de seus interesses particulares de classe, de seu lugar no processo histórico social e de sua missão de acordo com as possibilidades objetivas inscritas nesse processo, é o *marxismo*. “[...] o marxismo revela a verdadeira situação do proletariado e, por sua vez, descobre a necessidade histórica e a possibilidade objetiva de uma práxis revolucionária que tem como fim a criação de uma nova sociedade”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 301). Pode-se dizer que o marxismo é a consciência mais alta de práxis da atividade revolucionária do proletariado, uma vez que lhe permite compreender sua necessidade, alcance e limites. É o instrumento teórico que possibilita tanto a interpretação da situação histórica e contraditória existente entre as forças produtivas e as relações de produção, quanto a sua transformação radical.

Para explicar a relação entre práxis e transformação da sociedade, Marx em sua III tese sobre Feuerbach, enfatiza a prática revolucionária como instrumento capaz de mudar o homem e as circunstâncias, o que mais uma vez, contraria a concepção materialista tradicional.

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, de que seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade. A coincidência da mudança das circunstâncias e a atividade ou a auto modificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*. (MARX, 2007, p. 533-534).

Conforme explicitado por Marx em sua III tese, os materialistas defendiam as circunstâncias como fatores determinantes para as mudanças no ser humano, e não vice-versa e em função disso, essas mudanças eram reduzidas a um trabalho de educação de uma parte da sociedade<sup>7</sup> sobre a outra, de modo unilateral e determinista. Para Vázquez (2010) essa concepção de transformação da sociedade pela via única do pedagógico, deixa à margem a atividade prática revolucionária e reproduz a ideia do homem como uma matéria passiva que se deixa moldar pelas influências do meio ou por outros homens.

Para combater essa ideia Marx aponta alguns argumentos que impõe-se como importantes críticas:

---

<sup>7</sup> Esta pequena parcela da sociedade a que Marx se refere, era representada pelos educadores e filósofos do iluminismo ou pelos déspotas iluministas - aqueles que seguiam as ideias iluministas e colocavam-nas em prática. (VÁZQUEZ, 2010).

- a) Os homens não só são produto das circunstâncias, como estas também são produtos seus. Reivindica-se, assim, o condicionamento do meio pelo homem, e com isso seu papel ativo em relação ao meio.
- b) Os educadores também devem ser educados. Rejeita-se assim a concepção característica de uma sociedade dividida em duas: em educadores (sujeito da atividade educativa) e educandos (produto passivo da sociedade), [...]. Ao se afirmar que os educadores também devem ser educados, rejeita-se que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarne em uma parte da sociedade que não exija também sua própria transformação [...]. Na tarefa de transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos, por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos”.
- c) As circunstâncias que modificam o homem, são ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa há de ser educado por sua vez. É o homem definitivamente quem muda as circunstâncias e muda a si mesmo. Através desse fundamento comum, coincidem a mudança das circunstâncias e a mudança do próprio homem. Mas essa coincidência só pode ser entendida – diz Marx – como prática revolucionária [...]. (VÁZQUEZ, 2011, p. 151-152).

Com esses três argumentos Marx quer enfatizar tanto o caráter ativo do ser humano, capaz de suscitar transformações nas circunstâncias e nos espaços à sua volta, quanto sua necessidade de se autotransformar. Assim, a práxis que nas duas primeiras teses aparecia, essencialmente, como uma característica gnosiológica, se mostra nesta III tese como uma característica sociológica que diante das ideias deterministas do materialismo tradicional, apresenta as condições da verdadeira transformação social: “mudança das circunstâncias e do próprio homem. A unidade entre uma e outra mudança define, por sua vez, a práxis revolucionária”. (VAZQUEZ, 2011, p. 152).

### **3.2 A práxis e sua relação com a educação**

Na sociedade atual tem se feito cada vez mais necessária, uma educação com objetivos que se cumpram para além de uma mera escolarização, isto é uma educação que busque entender e, ao mesmo tempo, estimular transformações nos âmbitos sociais, culturais e intelectuais. Educação essa, capaz de promover atitudes éticas, democráticas, e principalmente que proporcione a formação integral e a emancipação dos sujeitos que dela fazem parte. A atividade pedagógica enquanto práxis é, neste sentido, um fator determinante para que a educação desenvolva plenamente estes objetivos.

Dessa maneira, podemos dizer que, no âmbito da educação, a práxis é o elemento central que vincula a atividade docente ao desenvolvimento dos estudantes nas dimensões psicológicas, cognitivas, culturais e sociais. Por meio da práxis, os seres humanos, como seres históricos e sociais constroem sua história, produzem e humanizam-se adquirindo condições de transformar-se a si mesmos e a sociedade na qual estão inseridos. A práxis educativa torna-se

então condição indispensável para a formação de sujeitos éticos, solidários, emancipados, críticos e transformadores. De certo modo, podemos dizer que a educação, sendo também uma forma de práxis, está diretamente ligada às outras, podendo interferir de maneira positiva na transformação das consciências e conseqüentemente na sociedade e princípios que a dirigem.

Assim, o trabalho do educador, enquanto práxis social, política e revolucionária, torna-se fundamental, pois é a partir de um trabalho com essa dimensão que a educação poderá alcançar seu objetivo maior, a transformação social dos seres humanos e do mundo em que vivemos.

### 3.2.1 Educação: uma forma específica de práxis

Pensar em educação é antes de tudo, pensar em que ser humano pode ser formado a partir dela. É pensar em que cidadão será inserido na sociedade e em qual sociedade iremos formar a partir desta mesma educação. Por isso, ela não deve ser reduzida aos processos de escolarização e nem tão pouco ser tratada como sinônimo de ensino. A educação em um conceito mais alargado consiste na “apropriação da cultura”, ou seja, dos conhecimentos, da arte, da ciência, dos valores, crenças e tudo quanto o homem já produziu e continua a produzir em sua existência. (PARO, 2008). Deve se preocupar, sobretudo, com a formação integral do ser humano, o que pressupõe um olhar sistêmico para o processo de aprendizagem e uma práxis educativa com intencionalidades direcionadas à alcançar essa dimensão formativa.

Em sua obra *Educação Escolar e Práxis*, Maria Luísa Santos Ribeiro reserva um capítulo para tratar da educação como uma forma específica de práxis. Para defender essa tese, a autora se ancora nas concepções de Vázquez (2011) e cita como primeira passagem relevante para esse entendimento o seguinte trecho:

Como toda atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a fins, cujo cumprimento exige [...] certa atividade cognoscitiva. *Mas o que caracteriza a atividade prática radica no caráter real, objetivo, da matéria prima sobre o qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto.* (VÁZQUEZ, 2011, p. 227, grifo nosso).

As palavras do autor nos levam a refletir sobre alguns pontos importantes. O primeiro deles é que a atividade prática expressa pelo trabalho humano em segmentos como a criação artística e até mesmo na práxis revolucionária, além de serem formas específicas de práxis humana possuem, de certo modo, natureza teórica, uma vez que são elaboradas mediante objetivos anteriormente definidos, que segundo o autor exigem para sua realização, uma certa

atividade cognoscitiva. Em suas argumentações Vázquez (2011) explicita que nossa consciência age mediante dois tipos de atividade, a cognoscitiva, responsável pela aquisição do conhecimento e apreensão da realidade e a teleológica, que tem por finalidade encaminhar uma ação por meio de objetivos e metas bem definidas. O autor explica que essas atividades, apesar de se manifestarem sempre juntas, possuem diferenças que merecem ser pontuadas.

[...] enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que se pretende conhecer, a segunda se refere a uma realidade futura e, portanto, inexistente ainda. [...] enquanto a atividade cognoscitiva em si não implica uma exigência de ação efetiva, a atividade teleológica traz implícita uma exigência de realização, em virtude da qual se tende a fazer do fim, uma causa da ação real. (VÁZQUEZ, 2011, p. 225).

Compreende-se que mesmo com suas marcantes diferenças, as atividades cognoscitivas e teleológicas, operam sempre em unidade, pois não existe busca de conhecimento isento de finalidades. A atividade humana é, por sua própria natureza, uma atividade que se orienta em função de uma determinada finalidade, sendo a existência dessa, um produto da consciência do homem. Ter consciência do fim ou do resultado de uma atividade é algo tão essencial para nossa essência humana que Vázquez (2011, p. 222) menciona ser isso o que diferencia as nossas ações cognitivas, das atividades puramente biológicas ou químicas. Assim diz o autor: “[...] a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transforma-lo se iniciam com um resultado ideal ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo real”.

Além da estrita vinculação com as atividades da consciência, outro ponto importante, senão o principal, destacado pelo autor, é que são três os elementos que caracterizam atividade prática humana: *a matéria prima* – de caráter real e objetivo – na qual é exercida a ação, *os meios e instrumentos* utilizados no processo e *o produto ou resultado final* alcançado.

A partir de tais considerações, Ribeiro (1991, p. 40) se propõe a fazer uma analogia entre a realidade educacional e seus elementos constitutivos, e os aspectos que caracterizam a atividade prática enquanto práxis. Entretanto, antes de se estabelecer qualquer parâmetro de análise comparativa a autora destaca que é preciso refletir sobre a finalidade imediata da educação, que em sua concepção é “[...] a de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente. É, pois, uma finalidade de operar uma [...] transformação nas consciências”. Diante disso, Ribeiro (1991) ao comparar os elementos constituintes da atividade prática humana à educação em nível escolar, estabelece que a *matéria prima* dessa atividade corresponde a consciência do aluno, o *instrumento* básico de ação sobre ela é



representado pelo conhecimento científico disponibilizado nas atividades pedagógicas, e o *produto* dessa educação se manifesta por meio da consciência transformada dos alunos. Nas palavras da autora, o resultado da práxis educativa é pois, “[...] a consciência, o conhecimento, a compreensão em grau mais profundo, rigoroso e abrangente da realidade na qual os alunos estão e sobre qual atuam”. (RIBEIRO, 1991, p. 40-41). Consciência esta, que em meio ao processo educacional deve ser alcançada para que ambos, educando e educador, possam ser transformados.

Na concepção de Vázquez (2011, p. 150), a educação é o instrumento pelo qual o ser humano pode ser liberto do reino das “sombras”, da “superstição” para poder trilhar no reino da razão. Para o autor “[...] educar é transformar a humanidade”. A educação deve permitir ver, entender e transformar as realidades individuais e sociais nas quais os sujeitos se encontram.

Neste sentido, a educação na perspectiva de uma práxis transformadora precisa ter a conscientização como um elemento indissolúvel do processo de aprendizagem, pois é a partir desse processo que o educando reflete criticamente sobre sua realidade e em consequência disso, posiciona-se politicamente, agindo de modo concreto para transformá-la. Aliás, a conscientização é tão inerente à educação transformadora, que Freire a concebe como método pedagógico, (FREITAS, 2004); (FREIRE, 2008) o qual em aplicação prática, visa promover de forma conjunta a alfabetização, a libertação da classe oprimida e sua conseqüente politização. Para Freire (1982, p. 72) “[...] quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser, de por que somos, como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela podemos ter”.

Desse modo, é mister ressaltar que pelo fato de a conscientização ser um processo que se dê a partir da realidade em que o educando vive, para ser alcançada é fundamental que seja trabalhada de modo a integrar os contextos históricos, políticos e sociais da sociedade como um todo, se constituindo em um processo dinâmico, dialético e coletivo. No caso da educação pública e destinada principalmente para a classe trabalhadora, o processo educativo precisa dar condições para que o educando se reconheça como sujeito da sociedade e tenha consciência da sua condição de oprimido, de classe explorada. Para isso os educadores precisam assumir posturas dialógicas e democráticas, pois a conscientização não é algo que ocorra em função de alguém ou de um discurso de imposição, ela é alcançada de modo interdependente, mas ao mesmo tempo respeitando a individualidade de cada ser humano. Como diz Freire (1982, p. 88) “[...] ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da luta [...]”.

### 3.2.2 A Educação e o desenvolvimento da consciência crítica

Para que se compreenda como se dá o desenvolvimento da consciência crítica, é necessário antes de tudo, nos reportarmos aos escritos de Freire, a quem poderíamos sem medo de nos equivocarmos dar o título de *Pedagogo da consciência*, uma vez que grande parte das suas obras é dedicada à compreensão do processo de conscientização e sua relação com uma educação crítica.

O autor explicita em duas de suas obras “*Educação como prática da liberdade*” e “*Educação e mudança*” os estados da consciência, chamando a atenção para o papel da educação na transição de um estado para outro. De acordo com Freire (1981) o primeiro estado da consciência é a intransitividade. Existe nesse estado um certo descompromisso com a realidade uma vez que esta é encarada como algo construído e de responsabilidade de uma instância superior. Os indivíduos neste nível limitam-se à esfera da apreensão dos fatos, concebidos por eles como “destino”, sendo incapazes de percepções além daquelas que constituem necessidades biológicas. “Falta-lhes um teor de vida em plano mais histórico” (FREIRE, 1974, p. 59). A consciência intransitiva, no entanto, não é totalmente fechada, “resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. [...] Quanto mais se distancia da captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade” (FREIRE, 1981, p. 39).

Entretanto, uma vez que o ser humano amplia a sua capacidade de apreensão da realidade, de dar respostas às sugestões e aos questionamentos que partem do seu entorno permitindo o diálogo com o outro e com o mundo, a consciência vai passando a um segundo estado, ou seja, se tornando transitiva. (FREIRE, 1974). Esse processo de transitividade da consciência permite que o ser humano vença o seu descompromisso com a existência, característico da intransitividade e vai aos poucos tornando-o comprometido com a realidade que o cerca.

A consciência transitiva, contudo, é em um primeiro momento ingênua e se caracteriza entre outros aspectos por aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento, interpretar os problemas de forma simplista sem se aprofundar na casualidade dos fatos, tirar conclusões apressadas, superficiais sendo ainda impermeável a investigação, pois se satisfaz com as experiências. Há nesse estágio de consciência também uma forte tendência em considerar o passado melhor que o presente, em subestimar o homem simples e em provocar polêmicas nas discussões, por não conseguir manter uma discussão no campo das ideias de forma crítica. (FREIRE, 1981).

Em contrapartida, a transitividade crítica, terceiro estágio da consciência, se caracteriza pelo reconhecimento de que a realidade é mutável, não estática. Frente aos problemas, procura analisá-los em profundidade, não se satisfazendo somente com aparências. Ama o diálogo e nutre-se nele. Procura verificar ou pôr à prova as descobertas, estando sempre disposta a revisões. Face ao novo, não recusa o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita ambos, na medida em que sejam válidos. Repele toda transferência de responsabilidade e recusa posições quietistas. Procura despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas, e na sua apreensão, esforçando-se para evitar deformações. Enfim, é próprio da consciência crítica ser indagadora, investigadora, argumentativa, criativa (FREIRE, 1981).

Entretanto, de acordo com Freire (1974) a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, não se faz de forma automática, na medida em que os anos se passam e os seres humanos envelhecem como se fossem etapas subsequentes. É um processo que necessariamente envolve a educação na sua dimensão de práxis. Como diz Freire: “[...] a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. (FREIRE, 2008a p. 30, grifo do autor).

Assim, concordamos com Freire, e postulamos que para que aconteça a passagem de uma consciência à outra, é preciso que haja uma educação crítica, dialógica, pautada em princípios éticos, democráticos, sociais e políticos.

O que teríamos de fazer [...] era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da democratização. [...] uma educação identificada com as condições de nossa realidade. [...] porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. (FREIRE, 1974, p. 106).

Nesta perspectiva, compreendemos que pensar o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos camponeses, implica necessariamente pensar em uma educação que também seja crítica, uma educação que possibilite a problematização sobre sua realidade, que os faça refletir sobre sua condição histórica de oprimidos. Que os faça sujeitos ativos, críticos e participantes das lutas e movimentos por uma sociedade mais justa e igualitária.

### 3.2.3 Educação e Práxis na perspectiva transformadora e libertadora

Neste espaço do texto, enfocamos o modelo de educação que defendemos e que, ao mesmo tempo, teoricamente, caracteriza a Educação do Campo - a educação libertadora, de base freireana. Antes de trazermos os pontos que caracterizam a educação nessa perspectiva, gostaríamos de chamar a atenção para o significado do vocábulo liberdade.

O vocábulo “liberdade” segundo o dicionário básico de filosofia tem sua origem no latim *libertas* e significa: “condição daquele que é livre. Capacidade de agir por si mesmo. Autodeterminação. Independência. Autonomia”. (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2006, p. 123). Educar para a liberdade, neste sentido, é conduzir o ser humano, de maneira que ele próprio alcance consciência de sua autonomia, de sua capacidade de transformar a realidade por meio de suas ações.

Paulo Freire, em sua obra *Educação como prática da liberdade* fala de duas formas de educação: A educação para a liberdade e a educação para a domesticação e alienação. A educação para o homem-sujeito e a educação para o homem-objeto. O autor considera que a condição necessária à formação do homem-sujeito esteja calcada em uma educação que estimule o ser humano a uma postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço (FREIRE, 1974). Esse exercício de autorreflexão e de reflexão constantes, leva ao aprofundamento da consciência e permite ao homem como ser histórico, inserir-se em sua própria história como autor e não apenas como mero espectador.

Freire usa o termo educação bancária para ilustrar a prática educativa de muitos educadores quando sem nenhuma intencionalidade e mecanicamente depositam “conteúdos que são retalhos da realidade, totalmente desconectados da totalidade em que se engendram” (FREIRE, 2015b, p. 79). Conteúdos vazios, que não possuem sentido nem significado algum para os educandos e que autoritariamente são escolhidos por esses educadores ou por um sistema dominante que não permite a participação do aluno no processo, tornando-o um ser alienado, adaptado, passivo, domesticado, oprimido.

Neste modelo educacional, não existe espaço para o diálogo. “Em vez de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2015b, p. 80). Não percebe este que somente na comunicação tem sentido à vida humana. Que o pensar do educador só se torna autêntico na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação (FREIRE, 2015b).

A educação como prática da liberdade, ao contrário desta, que é prática da dominação, requer tanto a negação do homem, abstrato, solto, alienado ao mundo, como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2015b).

Conforme enfocamos no princípio, essa concepção de educação é a que se aproxima da concepção de Educação do Campo pensada no seio dos movimentos sociais e trazida nos documentos e leis que norteiam essa modalidade. Neste prisma, a Educação do Campo coadunando com a perspectiva libertadora, recusa a visão dos seres humanos como seres vazios a quem possa se “encher” de conteúdos, providos de uma consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, e, considera os homens como corpos conscientes com uma consciência projetada para o mundo, capaz de problematizá-los em suas relações (FREIRE, 2015b).

Calcada no entendimento de que é o movimento de reflexão e ação dos homens sobre o mundo que permite sua transformação, a educação libertadora rompe com a verticalidade na relação do educador com os educandos apresentando o diálogo como elemento chave para superação das contradições existentes entre ambos. Dessa forma, “[...] o educador, já não é o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2015b, p. 95-96). A tendência a partir dessa relação dialógica entre educador-educando e educando-educador é que ambos estabeleçam uma forma autêntica de pensar e atuar.

As práticas pedagógicas nesta concepção, de caráter autenticamente reflexivo implicam um constante desvelamento da realidade, pois ao contrário da concepção bancária que mantém a *imersão*<sup>8</sup>, a concepção libertadora, problematizadora busca a *emersão* das consciências como processo para a *inserção* crítica na realidade. (FREIRE, 2015b).

Freire (2015b) chama a atenção para outro ponto importante que diferencia essas duas concepções que está ligado à historicidade dos homens. Enquanto a bancária possui um caráter fixista, imobilista e acaba por desconsiderar os seres humanos como seres históricos a problematizadora os reconhece como “seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada. [...]

---

<sup>8</sup> Para Freire, o homem em sua relação com o mundo pode encontrar-se em três estágios: imersão, emersão e inserção. O primeiro momento é caracterizado pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. O momento de emersão assinala a capacidade humana de distanciar-se da realidade, de admirá-la objetivando-a. A inserção implica o retorno do homem à realidade para transformá-la através de sua práxis. (OLIVEIRA, P. C.& CARVALHO, 2007).

A educação nesse processo se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (FREIRE, 2015b, p. 101-102, grifo do autor)

Freitas (2004) aponta como principal desafio aos educadores progressistas comprometidos com esta concepção de educação libertadora o processo de conscientização. Segundo a mesma autora a educação libertadora está ligada a possibilidade de termos consciência de nossas opções quanto ao ato de educar: “ou educamos para manutenção ou para a transformação dos valores dominantes, questionando-os numa perspectiva crítica de compreensão da realidade, bem como de sua possibilidade de ser transformada” (FREITAS, 2004, p. 68).

A conscientização enquanto processo de construção permanente da criticidade traz consigo dimensões políticas, estéticas e epistemológicas, posto que, a consciência crítica não aceita explicações mágicas, sobre a realidade, antes a questiona, buscando uma compreensão dos fatos que ultrapassa os limites da cotidianidade e exige que o pensamento se opere epistemologicamente. Esse exercício de questionar a realidade é o que Freire denomina de curiosidade epistemológica, característica fundante da consciência crítica (FREITAS, 2004).

Freire (2013) considera a curiosidade como elemento primordial à possibilidade de adquirir conhecimento e reitera que:

Sem a curiosidade que nos faz ser o ser que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser da pergunta, benfeita ou malfeita, bem-fundada ou mal fundada, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer”. (FREIRE, 2013, p. 133).

Dessa forma, tendo em vista o caráter crítico em torno do processo de conhecer que possui a curiosidade, Freire a propõe como um eixo norteador do processo de ensinar e aprender, visto que a considera como uma necessidade ontológica do ser humano. (FREITAS, 2004). As práticas educativas, nesse sentido devem buscar a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, exigindo dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem uma postura crítico-reflexiva frente à realidade.

Freire (2015a) traz como proposta para o desenvolvimento da consciência crítica que os educadores desenvolvam em suas práticas pedagógicas cotidianas o exercício da pesquisa. O autor aponta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2015a p. 30), pois faz parte da natureza da prática docente crítica a indagação, a busca e a pesquisa. Assim, quanto mais se oferece elementos para que os educandos questionem a realidade, mais elementos terão para compreendê-la.

Sendo assim, o educador do campo, tem um forte papel político-pedagógico, uma vez que não existe educação neutra. Compreendemos que a Educação do Campo como espaço de formação da subjetividade humana, pode ajudar a converter os educandos camponeses de sua situação de oprimidos para fazedores da sua própria história. Todavia, para que essa conversão ocorra, não serve qualquer tipo de educação, mas uma educação libertadora, reflexiva, crítica e comprometida social e politicamente.

Em síntese, este capítulo apresentou o conceito de práxis e sua relação com a educação e, os aspectos que caracterizam uma práxis educativa na dimensão da educação transformadora e libertadora, perspectiva que traduz a Educação do Campo. No capítulo seguinte apresentaremos uma discussão teórica sobre a Educação do Campo enquanto conceito e política pública, além de apresentar as bases teóricas e as matrizes pedagógicas que fundamentam a sua concepção e estruturam a práxis pedagógica das escolas do campo.

## 4 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁXIS PEDAGÓGICA

*“Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente. [...] que não tenha cercas, que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro. Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados [...]”.*

Gilvan Santos, Canção: “Construtores do Futuro”

Neste capítulo apresentamos o conjunto de temas que nos permitiram o aprofundamento e a compreensão do nosso objeto de estudo. Inicialmente apresentamos um breve resgate da história da educação ofertada no meio rural, a partir de 1920, contexto inicial de industrialização do Brasil, destacando as marcas distintas dos paradigmas da Educação Rural e Educação do Campo. Ainda neste item, apontamos alguns aspectos em torno da gênese e dos significados que engendram o conceito de Educação do Campo. Em seguida, discutimos os principais marcos normativos e programas que hoje constituem as políticas públicas no âmbito da Educação do Campo em âmbito nacional e na sequência destacamos os avanços consolidados em relação à estas no Estado de Mato Grosso. Por fim, nos propomos a fazer uma reflexão sobre os principais desafios que atravessam a consolidação do conceito de Educação do Campo, especialmente àqueles que estão diretamente ligados ao desenvolvimento da práxis pedagógica no contexto das escolas. Para isso, apresentamos as bases teóricas e as matrizes pedagógicas que fundamentam a Educação do Campo e finalizamos discutindo aspectos referentes a formação e a identidade dos educadores e educadoras do campo.

### **4.1 Da Educação Rural a Educação do Campo: As marcas históricas de dois paradigmas**

Ter conhecimento dos aspectos históricos relativos à Educação do Campo é de fundamental importância para entendermos o presente e nos projetarmos para o futuro. O reconhecimento de que as pessoas que trabalham e vivem no campo têm direito a uma educação escolar de caráter público, de qualidade, própria e diferenciada daquela oferecida às populações urbanas é recente e se inscreve em um contexto de luta histórica protagonizada principalmente por estes mesmos sujeitos do campo.

Dessa maneira, a fim de compreendermos e nos situarmos nos principais marcos desse processo de luta histórica, se torna mister iniciarmos nossa discussão fazendo a distinção entre



os dois paradigmas que caracterizam a educação do meio rural: a Educação do Campo e a Educação Rural.

Conforme aponta Mészáros (2008) a educação institucionalizada, sobretudo nos últimos cento e cinquenta anos serviu especialmente para fornecer os conhecimentos e a mão de obra necessária à máquina do capital em virtude da expansão do sistema capitalista. Também foi a responsável por gerar e propagar um quadro de valores que dão legitimidade aos interesses dominantes. (MÉSZÁROS, 2008). O contexto em que se configura a Educação Rural destinada à classe trabalhadora está fundamentado justamente em alcançar esses objetivos. Em relação à origem da Educação Rural, Fernandes e Molina (2004) salientam que:

A origem da Educação Rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da Educação Rural data das primeiras décadas do século XX [...], e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 37).

A Educação do Campo contrapondo a Educação Rural surge como uma crítica à realidade da educação rural brasileira, a qual era abstrata, pensada em si mesma e dava-se em um contexto em que a realidade, as relações sociais concretas e a cultura do povo que trabalha e vive no campo eram sempre descoladas do debate pedagógico. (CALDART, 2008, 2010).

O paradigma da Educação do Campo nasceu no seio e no processo de construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, na luta pela terra e pela reforma agrária. De acordo com as argumentações de Caldart,

A Educação do Campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*, produzido pelos trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta. É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade de luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, no contexto de uma sociedade capitalista, com as características específicas que assume na formação histórico-social brasileira. (CALDART, 2011a, p. 147-148, grifo do autor).

A Educação do Campo coloca em evidência e também em embate as contradições e os conflitos sociais, de um passado e do presente, apresentando um modelo contra hegemônico de educação, capaz de contribuir e fomentar mudanças profundas em nossa sociedade. “Trata-se de uma proposta que tenta desenvolver uma concepção humanista e crítica da educação, sustentada em teorias da aprendizagem sociocultural”. (SOUZA, 2012, p. 57).

Segundo Souza (2008) a concepção de Educação do Campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. Assim sendo, a Educação do Campo não é simplesmente uma educação que introduza alguns conceitos e práticas de agricultura ou pecuária, a Educação do Campo é sobretudo uma educação crítica, transformadora, emancipatória e comprometida com a transformação social. Com seu caráter libertador e formador da subjetividade humana, é capaz de criar as condições pedagógicas para o diálogo e a reflexão sobre os diferentes saberes. É, portanto, uma educação que propicia pensar, refletir, sistematizar, produzir conhecimento e fazer ciência tomando como pressuposto a experiência da vida no campo.

É importante destacar que a construção de uma política voltada para a educação rural começou a ser pensada a partir da década de 1920. Esse período foi marcado por uma intensa migração dos povos do campo para a cidade a fim de trabalhar nas fábricas existentes nos grandes centros. (MAIA, 1982).

Esse processo de ocupação desordenada nas cidades acabou por provocar desequilíbrios, pois faltava mão de obra no campo e essa nova classe não possuía formação adequada para desenvolver o trabalho nas indústrias. Com a estabilidade social em risco, a educação rural foi a alternativa encontrada pelas classes dominantes para resolver tal questão, pois seria um meio de valorizar a vida no campo e impedir a migração desses sujeitos. No entanto, o modelo de educação pensado era baseado nos pressupostos do *ruralismo pedagógico*<sup>9</sup>, tendência que defendia uma escola voltada para os interesses dos grupos capitalistas e buscava fixar o trabalhador do campo sem pensar em suas questões socioeconômicas (BARREIRO, 2010).

Por volta de 1930 novas ideias surgiram com a chegada do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Seus líderes, dentre os quais, Cecília Meireles, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Roquete Pinto propunham uma educação pública, laica e gratuita sob a responsabilidade do Estado. Esse movimento trouxe muitas mudanças na educação, inclusive para a Educação do Campo, pois apesar de inúmeros desafios era a primeira vez que

---

<sup>9</sup> O termo ruralismo pedagógico foi delineado e constituído para definir uma proposta de educação do trabalhador rural, que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 15)

a Educação do Campo estava sendo pensada respeitando as características, peculiaridades e identidade dos povos do campo. De acordo com Calazans (1993) essa nova concepção trazia:

Uma escola rural típica, acomodada nos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva; Uma escola que impregnasse o espírito brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (CALAZANS, 1993, p. 18).

Essa proposta defendida pela pedagogia ruralista fazia parte de um ideário que procurava manter os povos do campo nas áreas rurais. Contudo, é importante que se compreenda que a educação por si mesma, não é o suficiente para garantir a permanência de um sujeito em seu lugar de origem, antes, este precisa ter garantidas condições de vida dignas, com direito a oferta de emprego, lazer, habitação, saúde, entre outras.

Desse modo, apesar desse movimento se constituir como um pequeno avanço, o ruralismo pedagógico permaneceu somente até a década de 1940 e, a partir de então, a separação entre a educação das elites e a das classes populares se mostrava cada vez mais evidente. O parecer CNE N° 16/99 – CEB que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico ao retomar a história da educação profissional do Brasil traz importantes notas sobre as leis orgânicas da Educação Nacional promulgadas em 1942,

[...] no conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer "formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho". (BRASIL, 1999, p. 12, grifo do autor).

Assim, a herança dualista não só perdurava, como era explicitada inclusive sob a forma de lei, apesar da presença de uma grande contradição, em função de que nesse contexto o Brasil registrava mais que o dobro da população vivendo no campo em relação as cidades e, mesmo diante disso, a educação para os povos do campo continuava sendo marginalizada e tratada de forma depreciativa e discriminatória. À guisa de exemplificação, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE registraram nos anos de 1940 uma população de 12.880.182 milhões de pessoas vivendo em áreas urbanas, enquanto que em áreas rurais este mesmo censo histórico registra 28.356.133 milhões de pessoas. (IBGE, 2010)

No final da década de 1940 o ruralismo pedagógico foi aos poucos perdendo relevância e a partir daí novas ideias fundamentaram a educação para o meio rural. O processo de fixação do homem no campo deixou de ser somente através da pedagogia e passou-se a fazer parte das

discussões o pensamento de que isso só seria possível se fossem propostas melhorias nas condições econômicas, culturais e sociais das comunidades rurais.

Entre as décadas de 1950 e 1960 houve a criação de novos programas pelo Governo e Organizações americanas, assim como a realização de seminários, conferências e congressos, com a finalidade de discutir propostas para a implantação de uma política voltada para a Educação do Campo que fosse capaz de resolver a questão social e o problema das migrações que continuavam a ocorrer, fazendo com que devido à falta de emprego a população se acumulasse nas periferias das cidades formando inúmeras favelas.

Para conter o crescimento de favelas e o processo migratório campo/cidade a saída foi a instalação de escolas e a implantação de projetos voltados para o campo, a fim de que os camponeses pudessem optar por permanecer no campo e obter dali o seu sustento, embora ainda se mantivesse a falta de preocupação em estabelecer uma educação de qualidade a esses sujeitos. Esse incentivo para evitar o êxodo rural foi também explicitado na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que em seu artigo 105, estabeleceu que “[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. (BRASIL, 1961, p. 5)

Paralelo a isso, o intenso desenvolvimento industrial do país a partir de 1960, estimulou a idealização de uma educação voltada especialmente para atender as necessidades da economia, seu foco era a formação de técnicos para trabalhar nas indústrias. O pensamento economicista fazia com que a preocupação maior fosse preparar recursos humanos para o processo de produção. A educação apesar de ser pública, aberta a todas as classes, era excludente, de difícil acesso às classes baixas, não era democrática e seu modelo elitista atendia somente aos interesses da burguesia.

Esse modelo, contudo, não atraiu aos camponeses e muito menos permitiu sua adaptação. Ao chegarem às escolas, os mesmos não se identificavam com os conteúdos e objetivos, pois eram distantes de suas realidades e origens. Tal situação fez com que muitos alunos abandonassem as escolas, fazendo com que muitas daquelas situadas no campo fossem fechadas e inutilizadas, levando a um quadro de total negligenciamento da educação rural.

A educação no âmbito geral passava por um período de novas concepções, propostas e estratégias para o ensino. Destacam-se nesse período os movimentos de educação popular que tinham em sua liderança educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Dentre as figuras mais marcantes neste contexto histórico ressalta-se Paulo Freire e seu método de alfabetização de adultos e o Movimento Eclesial de Base (MEB), os quais representaram um importante impulso às ações dos movimentos sociais

do campo e como consequência as ligas camponesas e os sindicatos rurais começaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e no Movimento dos Agricultores sem Terra (MASTER). (FREITAS, 2011).

Segundo Paiva (2003), a finalidade principal do MEB era oportunizar por meio das escolas radiofônicas uma alfabetização, com uma base mais estruturada que ajudasse o homem camponês a se preparar para as reformas básicas indispensáveis, como a reforma agrária e, sobretudo criar condições para que esse sujeito pudesse se defender das ideologias propagadas naquele período, as quais eram contra o espírito cristão da nacionalidade. (PAIVA, 2003).

O método Paulo Freire, todavia, buscava alfabetizar os adultos, levando-os a desenvolver uma consciência crítica. Sua pedagogia dialógica e libertadora partia do pressuposto de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 2008b, p. 11).

Com o golpe militar de 1964, muitos dos projetos educativos que estavam sendo desenvolvidos se extinguíram e as organizações voltadas para mobilização política da sociedade civil – entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife – PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e o MEB, órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil sofreram uma forte repressão política e policial, sendo totalmente desarticulados. O governo ditatorial assumiu o controle dos segmentos populares e os limitou, líderes e educadores envolvidos na educação popular foram perseguidos e exilados.

Embora os movimentos de educação popular tivessem iniciado um movimento de renovação escolar e alfabetização, os números de analfabetos no país ainda eram alarmantes. Para tentar obter resultados mensuráveis, o governo militar instituiu um programa centralizado de alfabetização em massa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como finalidade básica, apenas o ensino da leitura e da escrita, sem nenhum compromisso com a escolarização e formação humana e totalmente desvinculado da escola.

Anos mais tarde, com o fim da Ditadura Militar e consequente processo de redemocratização do país, as organizações da sociedade civil, especialmente àquelas ligadas a educação popular retomaram a discussão sobre a educação para os povos do campo, colocando-a na pauta dos temas estratégicos nesta nova fase política do Brasil. A intenção era reivindicar e ao mesmo tempo construir um modelo de educação em consonância com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades específicas da vida dos camponeses. (HENRIQUES et al., 2007).

Em meio a esse ambiente político de defesa dos direitos dos camponeses e tendo os mesmos princípios ideológicos, mobilizam-se para debater e experienciar uma nova proposta pedagógica para os sujeitos do campo, os sindicatos de trabalhadores rurais, educadores progressistas, partidos políticos de esquerda, organizações comunitárias do campo, setores da igreja católica alinhados à corrente teológica da libertação, sindicatos e associações de profissionais da educação, organizações ligadas à reforma agrária, entre outros. Segundo o Caderno nº 02, sobre Educação do Campo, elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), essas organizações tinham como objetivo comum “[...] o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural”. (HENRIQUES et al., 2007, p. 12).

Nessa conjuntura destacam-se ainda as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Podemos destacar também neste contexto, outras iniciativas populares de organização da educação para o campo, como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). (HENRIQUES et al., 2007).

Ao mesmo tempo em que ocorriam essas mobilizações e novas discussões acerca dos direitos sociais dos povos do campo, um grande salto é dado e a Constituição de 1988 é aprovada e promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte. O Estado passa a ter o compromisso de proporcionar uma educação para todos, considerando e atendendo às peculiaridades regionais e culturais de cada grupo social. Em consonância com essas propostas, foram desenvolvidas e efetivadas reformas educacionais que culminaram na elaboração de documentos importantes, sobretudo para a Educação do Campo como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. Com a implementação da LDBEN, as necessidades, a diversidade e a identidade dos camponeses passam a ser visibilizadas, visto que nela estão incluídas diretrizes voltadas para o atendimento e adequação da educação às suas especificidades.

Assim, a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases trouxeram muitos avanços para a Educação do Campo, os quais, sequer haviam sido considerados, em documentos anteriores. Pela primeira vez é proposto um modelo educacional que atendesse as expectativas dos sujeitos do campo. Vendo a necessidade de se continuar avançando e em razão das altas taxas de analfabetismo dentre os assentados de reforma agrária, os debates se

fortalecem dentro do MST para a efetivação de políticas públicas específicas para a Educação do Campo. Os movimentos sociais tornam-se então, protagonistas ainda mais ativos nesta luta.

Segundo Alves (2009) a intenção da política educacional do MST era não somente trazer escolas de qualidade para o campo, mas proporcionar a formação de uma ideologia que refletisse sobre a luta de classes que estão imbuídos os “sem-terra”, preparando as crianças e os jovens para o exercício das fainas típicas do campo. (ALVES, 2009)

Em julho de 1997, o MST promove em conjunto com a Universidade de Brasília, (UnB) e outras entidades o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). O encontro reuniu mais de 700 educadores e educadoras e a partir de debates coletivos originou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) inicialmente vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, passando em 2001 a fazer parte do Instituto Nacional e Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O programa é consequência de um processo que envolveu muitas lutas dos movimentos sociais, a fim de melhorar o nível de escolarização nos assentamentos, além de buscar o fortalecimento do meio rural como local de vida coletiva em suas dimensões sociais, culturais, ambientais, econômicas e éticas.

Após esse encontro, em 1998 foi criada a Articulação por uma Educação do Campo. Essa entidade ficou a cargo de realizar e administrar ações para escolarizar em nível nacional os camponeses. Algumas das conquistas obtidas nessa articulação foram: a promoção de duas Conferências Nacionais nos anos de 1998 e 2004; a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2002, a fundação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003 e a instituição da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) em 2004.

A 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que ocorreu em julho de 1998 em Luziânia/GO trouxe uma nova conotação à expressão *Educação do Campo*. Caldart (2004, p. 10) aponta “[...] ser esse o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. A conferência defendeu o direito dos camponeses às políticas públicas específicas às suas necessidades e peculiaridades, colocou em debate as condições de escolarização relacionadas ao acesso, permanência e promoção dos alunos, assim como a necessidade de formação específica para os professores atuarem no campo.

Em dezembro de 2001, mais uma importante conquista é alcançada: o Conselho Nacional de Educação sob o Parecer nº 36/2001 aprova a Resolução CNE/ CEB nº 01/2002 que

instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a qual traz em seu artigo 2º uma definição clara da identidade e concepção da escola do campo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 01).

Essa resolução representa um marco para a história da Educação, sobretudo para a Educação do Campo, entretanto, mesmo com diretrizes específicas na legislação, as políticas de direito não alcançaram as proporções esperadas e na prática ainda se efetivam de forma muito lenta na maioria das escolas do campo.

Em agosto de 2004 ocorreu a 2ª Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” também em Luziânia/GO. Nessa oportunidade os debates giraram em torno da ampliação das modalidades de educação dos povos do campo, assim como na asseguarção de uma escola construída com base no respeito à especificidade e à diversidade desses povos. “Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. (CALDART, 2011b, p. 151, grifo do autor).

Neste mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação, a qual integra a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este foi um importante avanço no campo das políticas para Educação do Campo, pois significou a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (HENRIQUES et al., 2007). Algumas iniciativas no âmbito do governo federal decorreram da criação da SECADI, dentre elas destacam-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o Programa Escola Ativa, hoje extinto e o ProJovem Campo – Saberes da Terra. As ações da SECADI para promover a construção de uma política nacional de Educação do Campo têm sido fundamentadas pela compreensão de que esta é uma reivindicação legítima dos movimentos sociais e sindicais do campo. (HENRIQUES et al., 2007).

Alguns anos mais tarde em 2008 a Resolução CNE/CEB nº 02 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução garante a oferta de todas as etapas de Educação Básica, qualidade de ensino, currículos voltados para a realidade em que os



camponeses vivenciam, formação pedagógica apropriada à Educação do Campo, além de oportunidades de atualização e aperfeiçoamento para os profissionais dessa modalidade de educação.

Contudo, é importante ressaltar que embora muitos avanços já tenham sido conquistados no âmbito das legislações para a Educação do Campo, a realidade das escolas para a população camponesa é precária e ainda traz sinais de negligência e omissão de políticas públicas específicas. As políticas e ações trazidas no corpo deste texto mostram que a Educação do Campo, apesar de tardiamente entrar na pauta das discussões na agenda política, constitui-se um tema atual e que fomenta debates importantes nos âmbitos ideológicos, sociais e políticos, uma vez que os protagonistas desta educação são os próprios sujeitos que dela participam.

#### **4.1.1 Alguns apontamentos em torno do conceito de Educação do Campo**

Sendo a materialidade de origem dessa modalidade de educação marcada por intensos processos de luta dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) contra a expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um novo projeto de desenvolvimento rural, cujas bases assentam-se na agricultura camponesa, contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento hegemônico em que prevalece a agricultura capitalista. (MOLINA; FREITAS, 2011). Portanto, é impossível concebê-la fora desse contexto de lutas e resistência pelo direito a terra, uma vez que “na Educação do Campo o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele” (CALDART, 2008, p. 50).

Segundo Fernandes e Molina (2004) a ideia de Educação do Campo como um novo paradigma, nasceu junto as discussões realizadas no 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) promovido pelo MST em conjunto com a Universidade de Brasília, (UnB), e outras entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As discussões realizadas no encontro permitiram que a educação nos assentamentos e acampamentos do MST ganhassem destaque e alcançassem maior dimensão, corroborando para a construção do *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo*.

Ressalta Caldart (2012a) que a expressão nasceu primeiramente como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Entretanto, a partir dos

debates realizados no Seminário Nacional de 2002, passou a ser empregada a expressão *Educação do Campo*, tendo em vista a intenção de afirmar dois pontos básicos segundo Caldart (2004, p. 11) “primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da Educação Infantil à Universidade”.

É importante destacar que foi em meio a conjuntura de preparação da I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” que o conceito de campo ganhou uma nova ressignificação.

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a Educação do Campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 17).

Uma nova referência para esse debate é iniciada: “*Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (CALDART 2004, p. 10). O campo passa a ser reconhecido enquanto espaço de vida e de sujeitos que lutam por sua emancipação e autonomia e a Educação do Campo vai construindo sua concepção. Para Caldart (2008, p. 45),

O conceito de Educação do Campo como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

O debate acerca do conceito embora novo e em construção é importante para que as bases do projeto de Educação do Campo não se percam, nem se deixem contaminar por novas ideologias e concepções contrárias à sua materialidade de origem. Caldart (2011b, p. 154) pontua que,

O nome ou a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão [...] que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte [...].

Dessa forma, a Educação do Campo recupera a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente formaram os pilares da pedagogia moderna mais

radicalmente emancipatória, cujas bases estão alicerçadas na pedagogia socialista e educação popular. (CALDART, 2010).

Caldart (2004) aponta ser a Teoria Crítica o principal veio teórico em que essa proposta se fundamenta, dentro da qual a autora destaca três referenciais prioritários: A tradição do pensamento pedagógico socialista, no que se refere a relação entre educação e trabalho, a Pedagogia do Oprimido que traz a relação dialética entre opressores e oprimidos com a proposta de uma práxis emancipatória e libertadora e a Pedagogia do Movimento, uma recente reflexão teórica que se produz a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sociais. Assim sendo, esses três referenciais teóricos vinculados à materialidade de origem da Educação do Campo são os elementos essenciais que vêm ao longo desses últimos anos construindo e fundamentando sua concepção.

#### **4.2 As políticas públicas no âmbito da Educação do Campo**

A construção das políticas de Educação do Campo é resultado de uma longa e tensa caminhada de luta primeiramente pelo direito a educação<sup>10</sup> e posteriormente por uma educação vinculada aos interesses e às necessidades dos trabalhadores que vivem no meio rural. Em relação a esse contexto, argumenta Garske (2012, p. 19) que,

Durante séculos houve uma sobreposição ideológica do urbano sobre o rural e, a escola rural, sem muitas condições, ficou restrita, as implantações de políticas pedagógicas que favoreciam as macropolíticas públicas de desenvolvimento industrial e agroindustrial, sendo entendida como mais um mecanismo contribuinte para a expansão do capitalismo.

Em virtude dessa negação histórica de direitos e marginalização da educação para os povos do campo, unem-se entidades e organizações da sociedade civil, representantes de instituições de Ensino Superior dedicados à luta por justiça social, movimentos sindicais e sociais do campo, com destaque ao MST, para reivindicarem políticas públicas educacionais para o atendimento das necessidades dos trabalhadores do campo e de suas famílias, o que resultou no atual panorama de políticas para a Educação do Campo que na sequência apresentaremos.

---

<sup>10</sup> Conforme o Art. 6º da Constituição Federal “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados”. A redação do Art. 205 deste mesmo documento traz ainda que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Antes de apresentar os principais marcos normativos e programas que hoje constituem as políticas públicas no âmbito da Educação do Campo, é importante fazermos a priori a conceituação do termo política pública. De acordo com Secchi (2012, p. 2), “[...] é uma diretriz, uma orientação elaborada para enfrentar um problema público”. Ainda segundo o autor, “[...] a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”. Para Molina (2012) as políticas públicas são formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais transcritos na Constituição Brasileira. No caso específico da Educação do Campo, as políticas públicas já conquistadas têm como premissa,

[...] romper com o conceito de *educação rural* e, conseqüentemente, com o projeto de desenvolvimento ao qual está subordinada, e de afirmar o conceito de *Educação do Campo*, formatado nesse processo com a nítida demarcação ideológica, que se posiciona contrária ao modelo de desenvolvimento hegemônico praticado no campo, resultante da aliança entre os diversos segmentos do capital, onde a escola rural serve de instrumento de legitimação. (HAGE; CRUZ; SILVA, 2016, p. 113, grifo do autor)

A Educação do Campo, enquanto política pública e conceito, portanto, representa a perspectiva do estabelecimento de um projeto histórico e social voltado para o desenvolvimento não somente do campo, mas da sociedade como um todo. Nesse sentido, a fim de facilitar o entendimento e tornar didática a discussão sobre essas políticas públicas, o texto que aqui se segue traz, organizados por tempo histórico, os principais marcos legais e programas sociais voltados para a Educação do Campo com abrangência em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Foi elaborada em substituição à Lei nº 4024 de 1961 e é por meio dela que todo sistema educacional (público ou privado), da educação básica ao ensino superior é regulamentado. Sua sanção ocorreu em vinte de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e o ministro da educação Paulo Renato Souza, tendo como seu principal relator o antropólogo, educador e naquele contexto senador Darcy Ribeiro.

Em seu texto, a LDBEN 9394/96 traz importantes avanços para a educação dos povos do campo, destacando-se os artigos 23, 26 e 28. Em seu artigo 23 a nova LDBEN 9394/96 legitima a Pedagogia da Alternância e a organização de classes em regime multiseriado ao dispor que “[...] educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]”. O artigo 26, por sua vez estabelece para cada unidade escolar o dever de organizar o seu currículo de acordo com a base nacional comum

complementando com uma parte diversificada para problematizar as “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (BRASIL, 1996)

Contudo, a mais expressiva representação da Educação do Campo na LDBEN 9394/96 está disposta no seu artigo 28 que diz,

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 21).

A garantia desses direitos em lei representa uma importante conquista para os sujeitos do campo, pois ao mesmo tempo que assegura uma educação de qualidade, também exige que os sistemas de ensino promovam adequações às especificidades das regiões das áreas rurais de modo a propiciar condições para o pleno atendimento aos reais interesses e necessidades da população que trabalha e vive no campo.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2002 é o principal e também o primeiro documento legal específico da Educação do Campo. Ela ratifica o que está disposto na LDBEN 9394/96 e institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (DOEBEC) que se constituem como um conjunto de procedimentos e princípios que buscam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nos diversos níveis e modalidades. Sua aprovação, conforme destacam Hage, Cruz e Silva (2016), resulta de um intenso debate com os movimentos sociais do campo, envolvendo a participação do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, universidades, instituições de pesquisa e organizações não governamentais. É a evidência que uma importante parte do aparelho estatal e variados segmentos sociais compreenderam que os sujeitos do campo têm direito a uma educação escolar que contemple além do saber historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade, as especificidades do seu modo de ser e de viver e a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O Parecer CNE/CEB nº 01/2006 normatiza a Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) reconhecendo como dias letivos, aqueles dedicados às atividades educativas fora da unidade escolar, no âmbito da comunidade, fator preponderante para a certificação dos estudantes através de tais centros. A Pedagogia da

Alternância é identificada como uma experiência pedagógica que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. “[...], portanto, a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis”, uma vez que permite que se alternem situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, “[...] de acordo com os sujeitos que assumem as regiões onde ocorrem as experiências, as condições que possibilitem ou restringem ou até impedem a sua realização, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas”. (RIBEIRO, 2013, p. 292-293).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2008, subordinada à LDBEN 9394/96 e as DOEBEC, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução ratifica os princípios e procedimentos já dispostos na Resolução CNE/CEB nº 01/2002, enfatizando a responsabilidade dos Entes Federados, via regime de colaboração, em planejar e executar ações visando a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da Educação Básica. Para que esses objetivos possam ser efetivados, propõe que se evite os processos de nucleação e de deslocamento dos estudantes, se configurando como um importante instrumento para o enfrentamento das situações que envolvem o fechamento das escolas do campo. A resolução também coloca como dever do poder público, oferecer às escolas do campo condições infra estruturais adequadas, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em consonância com a realidade local e as especificidades dos diferentes sujeitos do campo. (BRASIL, 2008)

A Lei nº 11.947/2009 que trata do atendimento à alimentação escolar, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ao estipular que pelo menos 30% dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sejam utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar, representa um enorme avanço para a Educação do Campo, pois, ao mesmo tempo que, oportuniza uma alimentação saudável e de qualidade com alimentos característicos da cultura local, estimula a valorização da produção de base familiar e contribui para geração de renda dos trabalhadores rurais a partir da venda de seus produtos. (BRASIL, 2009)

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, apesar de não ser um documento legal específico da Educação do Campo, alcança uma especial relevância ao assumir a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica, juntamente com a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Escolar Indígena e Educação à Distância. A

resolução também reafirma em seu artigo 35º, o que está disposto no artigo 28º da LDBEN 9394/96 sobre as adequações necessárias no âmbito da organização escolar, currículo e práticas pedagógicas, vinculados às especificidades dos sujeitos do campo e no seu artigo 36º ratifica o que consta nas DOEPEC, na forma de seu artigo nº 02 que trata sobre a identidade dos camponeses, acrescentando um parágrafo único que expõe que,

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. (BRASIL, 2010a, p. 12).

Ao citar em seu texto a Pedagogia da Terra, o documento traz para o debate a questão ambiental, cuja dimensão está diretamente ligada às populações camponesas, uma vez que muitos dos problemas ambientais a nível global de nossa atualidade refletem diretamente na vida destas populações, as quais sobrevivem a partir do que produzem no campo. Neste sentido, trabalhar a partir dos princípios da Pedagogia da Terra se faz necessário tanto no campo, quanto na cidade, até porque conforme argumenta Gadotti (2000) a dimensão dessa pedagogia é planetária. Nas palavras do autor ela “[...] tem por finalidade reeducar o olhar das pessoas, isto é, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos viventes, [...] para intervir no mundo no sentido de reeducar o habitante do planeta”. (GADOTTI, 2000, p. 185).

Contudo, é por meio do Decreto nº 7.352/2010, assinado pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva que a Educação do Campo alcança seu ápice e se transforma em política de Estado. O decreto presidencial também torna o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) uma política permanente de Estado em favor das comunidades que vivem no campo. De acordo com tal documento, a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e superior às populações camponesas, devendo ser desenvolvida pela União em regime de colaboração entre os entes federados e em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto no próprio decreto. Por meio da referida política definiu-se também a abrangência do termo populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas e outros) e os limites da escola do campo, aquelas que se situam em área rural, conforme definição do IBGE ou em área

urbana desde que seu atendimento seja predominantemente destinado aos camponeses. (BRASIL, 2010b)

A política também explicita em seu artigo 2º os princípios da Educação do Campo, que abrangem o respeito à diversidade do campo em todos os seus aspectos, o fomento à elaboração de projetos político-pedagógicos em consonância com a realidade camponesa local, o desenvolvimento de políticas de formação docente vinculadas às especificidades das escolas do campo, a valorização da identidade da escola do campo através de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo para o controle social da qualidade da educação escolar. (BRASIL, 2010b).

Outro dispositivo legal de extrema importância para a Educação do Campo, sobretudo àquela oferecida em pequenas comunidades da área rural afastadas de centros urbanos é a Lei nº 12960/2014, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, que altera a LDBEN 9.394/96 acrescentando ao seu artigo 28º um parágrafo único, o qual impõe a exigência da manifestação de órgão normativo do sistema de ensino, no que tange ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, manifestação essa que será composta por justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, análise do diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014). Essa legislação se aplicada de forma correta, pode se constituir conforme Hage, Cruz e Silva (2016) em um importante instrumento para fazer barrar a ação inconsequente de gestores públicos municipais e estaduais no que se refere ao fechamento das escolas do campo, especialmente aquelas localizadas em pequenas comunidades rurais, onde a presença da unidade escolar, normalmente representa o único sinal do poder público na localidade.

Por fim, dentre as legislações vigentes no âmbito da educação, o Decreto nº 8.752/2016, representa uma importante conquista no que tange à formação de professores da Educação Básica nas diferentes modalidades, incluindo a Educação do Campo, uma vez que, institui uma Política Nacional de formação destinada especificamente a estes. Para que essas políticas sejam garantidas, o decreto prevê que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios trabalhem em regime de colaboração organizando a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica. Em seu bojo, a Política traz princípios e objetivos fundamentais para tal organização. Um desses princípios, descrito no artigo 2º, inciso VII, apresenta grande relevância para a Educação do Campo, pois propõe a formação continuada integrada ao cotidiano da escola, considerando os diferentes saberes e a experiência docente. Em relação aos objetivos, destaca-se o que consta no artigo 3º, inciso II, o



qual aponta o compromisso do Poder Público em ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes. (BRASIL, 2016).

Para implementação das políticas de Educação do Campo, descritas até aqui, o governo tem realizado diversas conferências, fóruns e seminários com a participação dos movimentos sociais do campo, universidades, organizações não governamentais, Conselhos de Educação, dentre outras entidades, para discutir propostas e programas que possam efetivar o que as legislações educacionais vigentes asseguram como direito às populações camponesas. Dentre esses programas destacam-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o ProJovem Campo Saberes da Terra, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

O PRONERA, é resultante de intensos processos de luta pela democratização do acesso à escolarização e o reconhecimento da Educação do Campo nas áreas de assentamento e acampamento dos trabalhadores rurais Sem Terra. Surge a partir da articulação entre movimentos sociais e sindicais, governos estaduais e municipais, INCRA e instituições públicas de ensino, “[...] como parte de um projeto de nação para o país, com forte potencial de redução da desigualdade por meio da educação, formação e a consequente oportunização de condições equânimes entre os sujeitos do campo e da cidade” (FONEC, 2016). As ações do programa são articuladas a fim de garantir a alfabetização, educação fundamental, escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento para todos os assentados, além de formação em nível superior e formação continuada de educadores (as) para atuar na promoção da educação em todos os níveis de ensino nas áreas de Reforma Agrária. (MANUAL DE OPERAÇÕES - PRONERA, 2004). Desde a sua criação o programa já atendeu a um total de 346.629 estudantes, em todas as modalidades de ensino, destes 299.277 na Educação de Jovens e Adultos, 46.891 no Ensino Médio e Superior e 461 estudantes em nível de especialização. (HAGE, 2013)

O ProJovem Campo Saberes da Terra é um programa de inclusão, cuja principal finalidade é oferecer elevação da escolarização com qualificação profissional aos jovens e adultos agricultores familiares com idade entre 18 a 29 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental. O programa também integra ações de formação profissional aos educadores e coordenadores partícipes do programa, na medida em que oferece a eles especialização em nível *lato sensu* e cursos de atualização pedagógica. Legalmente está fundamentado pela Resolução

nº 11, de 16 de abril de 2014 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/MEC. Faz parte do conjunto de ações para implementação da Política de Educação do Campo. Segundo informações da página do programa no Portal do MEC o curso tem duração de dois anos e sua formatação segue a metodologia da Pedagogia da Alternância. Os agricultores participantes recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 em 12 parcelas, sendo necessário o cumprimento de pelo menos 75% da frequência para continuarem integrados ao programa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010)

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), é uma política de formação de educadores, que também tem sua história marcada por intensa pressão dos movimentos sociais, neste contexto, representados pelo Movimento Nacional de Educação do Campo. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), a formação de educadores sempre constou como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, no entanto, após a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”, as cobranças por políticas de formação específica em nível superior foram intensificadas.

De acordo com Hage, Cruz e Silva (2016), o PROCAMPO foi implantado inicialmente por meio de uma experiência piloto em quatro universidades públicas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), as quais através da implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofereceram a 240 professores oportunidade de formação em nível superior. Posteriormente a experiência se estendeu a 32 universidades, que por meio de editais lançados pelo MEC tiveram autorizados seus projetos de implantação, mas sem nenhuma garantia de continuidade e permanência. (MOLINA e SÁ, 2011).

Contudo, a partir da aprovação do Decreto 7.352/2010 que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e mediante a exigência de dar materialidade às ações nele previstas, o PROCAMPO ganhou força, se constituindo como uma política efetiva na formação de educadores e educadoras do campo. Neste sentido, vale ressaltar que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados por iniciativa do PROCAMPO, representam um enorme avanço no sentido de superação dos paradigmas generalistas, pois partem das demandas dos próprios movimentos sociais, são pensados com a participação efetiva deles e orientados por referenciais teóricos que fundamentam e sustentam a proposta de Educação do Campo, constituindo-se dessa forma, como importantes mecanismos para a preservação da identidade camponesa e formação política e ideológica dos educadores e educadoras do campo.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) é um macro programa que foi instituído em 20 de março de 2012 para atender as demandas da Política Nacional de Educação do Campo. Foi construído coletivamente por um Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, com membros do CONSED, UNDIME, CONTAG, MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), UnB e UFMG. Sua construção envolveu a discussão dos quatro eixos transversais para a efetivação das políticas de educação básica e superior, tendo participado desses momentos de reflexão e debate integrantes da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do FNDE, e a fim de promover a intersetorialidade das políticas públicas participaram das discussões também o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), os CEFFAs, a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

O programa, engloba e articula as principais ações do governo federal, no âmbito da educação para os povos rurais, sendo que sua estruturação se dá a partir de quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica. (HAGE; CRUZ; SILVA, 2016). Os quadros a seguir trazem de forma sintetizada estas ações e os programas específicos responsáveis por implementá-las.

Quadro 1 – PRONACAMPO - I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas

<b>Principais Ações</b>	<b>Programa responsável pela implementação</b>
Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental,	Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo.
Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas	Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático
Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante	Mais Educação Campo
Apoio às escolas quilombolas e as escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades.	Escola da Terra
Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino.	Lei nº 12.695/2012

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do MEC/SECADI.

Quadro 2 - PRONACAMPO - II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores

<b>Principais Ações</b>	<b>Programa responsável pela implementação</b>
Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo	PROCAMPO
Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.	Universidade Aberta do Brasil (UAB)
Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.	PDE INTERATIVO
Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a Educação do Campo e quilombola	Observatório da Educação (OBEDUC) e Programa de Extensão Universitária (PROEXT)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do MEC/SECADI.

Quadro 3 – PRONACAMPO - III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

<b>Principais Ações</b>	<b>Programa responsável pela implementação</b>
Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores.	PRONATEC
Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec e Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais.	PRONATEC
Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra.	EJA Saberes da Terra
Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.	EJA Saberes da Terra
Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos	PRONATEC

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do MEC/SECADI.

Quadro 4 – PRONACAMPO - IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica

<b>Principais Ações</b>	<b>Programa responsável pela implementação</b>
Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de Educação Infantil e alojamentos de professores e estudantes	Construção de Escolas
Disponibilização de laboratórios de informática e computador interativo (projeter) com lousa digital.	PROINFO – Campo (Inclusão Digital)
Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão.	PROINFO – Campo (Inclusão Digital)
Recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações,	PDDE – Campo;

Recursos financeiros para equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.	PDDE - Água.
Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas.	Luz para Todos
Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes	Caminhos da escola (Transporte Escolar)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do MEC/SECADI.

Apresentamos de forma descritiva, neste espaço do texto, os principais marcos legais e programas que constituem as políticas públicas para Educação do Campo. Não abordamos, o caráter teórico em que estas políticas estão sendo materializadas, tendo a participação direta de um Estado capitalista e neoliberal em sua formulação, em função dos limites espaciais desta produção. Todavia, seria algo bastante pertinente e, a se pensar, inclusive, para uma próxima pesquisa. A seguir, apresentaremos os principais avanços no que tange às políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Estado de Mato Grosso.

#### **4.2.1 A especificidade da Educação do Campo nas políticas públicas do Estado de Mato Grosso**

Em se tratando do Estado de Mato Grosso, as políticas públicas educacionais para as populações do campo começaram a ser pensadas *pari passu* com as discussões ocorridas no âmbito do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo. Nesse cenário, em 2003 é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), o Parecer CEB/CEE/MT nº 202-B, que apresenta um histórico do tratamento dado à Educação do Campo nas Constituições Brasileiras, nas Constituições Estaduais e nas leis do Sistema Estadual de Ensino. (MATO GROSSO, 2003a).

Mediante o referido parecer, em 12 de agosto de 2003, sob a Resolução nº 126/03-CEE/MT, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Essa resolução ratifica o que está proposto na Resolução CNE/CEB nº 01/2002 se constituindo como um importante documento de orientação para que as escolas do campo adequem os seus projetos institucionais às DCNs, à educação profissional de nível técnico e no que tange à formação de professores. No parágrafo único de seu artigo 2º, estabelece que:

A caracterização da Educação do Campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. (MATO GROSSO, 2003b, p. 01).

Conforme enfatizado no parágrafo único deste artigo, a educação destinada aos povos do campo precisa avançar para o desafio da práxis. Práxis esta, pautada nos pressupostos teóricos e filosóficos que deram origem ao projeto de Educação do/no Campo, ou seja, uma práxis ativa, democrática, horizontal, dialógica e transformadora, cujo desenvolvimento fortaleça a identidade camponesa, valorize a cultura, os saberes individuais e coletivos, a diversidade étnica, as relações de pertencimento e, sobretudo, que reconheça o campo enquanto espaço de vida, de sustentabilidade ambiental, de educação, de luta, e não somente como espaço para produção agrícola e agropecuária.

A resolução traz ainda, em seus artigos 4º e 5º, a garantia da universalização do acesso à população campesina a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio, inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, e a Educação Profissional de nível técnico, além de assegurar a organização do calendário, estratégias metodológicas, espaços e tempos pedagógicos em consonância com as diversas realidades camponesas. Ressalta-se também nestes artigos, a garantia da gestão democrática e a participação da comunidade no controle social da qualidade da educação. (MATO GROSSO, 2003b).

No que diz respeito à oferta da educação escolar em todos os níveis, o artigo 10º da Resolução 126/03-CEE/MT, assegura que seja prioritariamente oferecida nas próprias comunidades rurais, salvo as situações em que o atendimento escolar não possa ser oferecido com a necessária qualidade, utilizando-se então do transporte escolar, para a escola mais próxima. Em relação a este transporte, a resolução, estabelece as seguintes condições para o deslocamento dos estudantes: distâncias a serem percorridas; densidade demográfica; existência de monitor de transporte escolar em cada veículo; tempo de permanência em transporte que não ultrapasse 1 hora e 30 minutos diários. (MATO GROSSO, 2003b). Estas diretrizes representam, apesar de séculos de atraso, um ponto de partida para a educação dos povos do campo do Estado de Mato Grosso, pois estes, ao menos por vias legais, passam a ter a garantia de alguns direitos e o respeito às suas especificidades.

Com o apoio do MEC, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) realizou no ano de 2004, em Cuiabá o I Seminário Estadual de Educação do Campo, sendo aprovada uma Carta de Intenções que tinha como meta prioritária a divulgação e a implementação das DOEBEC em todas as escolas do campo do Estado de Mato Grosso. Contudo, em função de diversos motivos,

as ações da referente carta não deram prosseguimento e, somente ao final do ano de 2005, por meio da Secretaria de Políticas Educacionais foi constituída uma equipe que coordenaria as ações. (SIQUEIRA; ROSSETTO; SOUZA, 2014); (RECK, 2007).

Uma das primeiras ações da equipe que posteriormente seria oficializada como a Gerência de Educação do Campo, foi a organização em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) do I Seminário do Norte de Mato Grosso sobre Educação do Campo no município de Sinop. Na oportunidade do evento, foi desenvolvida uma atividade do Fórum Estadual de Educação do Campo com oficinas temáticas para levantar linhas políticas e inserir um capítulo no Plano Estadual, destinado exclusivamente à Educação do Campo (PEE/MT). (SIQUEIRA; ROSSETTO; SOUZA, 2014); (RECK, 2007).

A construção do texto propositivo, envolveu a participação de pesquisadores e representantes de instituições escolares que se reuniram em diversas conferências, para debater as propostas levantadas durante o seminário ocorrido em Sinop e incluir outras que se fizessem relevantes para composição do Plano. Em maio de 2006, chega-se a versão final do texto do PEE, sendo esta então, enviada para o debate e a aprovação na Assembleia Legislativa. A homologação do PEE/MT ocorreu em janeiro de 2008 por intermédio da Lei nº 8.806/2008, da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, cuja vigência correspondia a dez anos, com obrigatoriedade de avaliação periódica pelo Estado municípios e sociedade civil organizada. Cumpre dizer que, o PEE/2008, foi pioneiro no Brasil ao destinar em seu texto, todo um capítulo à Educação do Campo, o qual traz inicialmente um diagnóstico da situação da educação ofertada para as populações camponesas mato-grossenses e em seguida apresenta as diretrizes para a Educação do Campo no Estado, assumindo dez objetivos<sup>11</sup> para essa modalidade de educação, sendo tais:

1. Universalizar a oferta da Educação Básica no campo.
2. Garantir infraestrutura adequada para o acesso e a permanência dos alunos no campo.
3. Construir com as comunidades escolares locais uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias.
4. Diversificar a oferta de cursos nas escolas do campo.
5. Melhorar a gestão nas escolas do campo.
6. Proporcionar formação específica para os profissionais da Educação do Campo.
7. Melhorar as condições de trabalho e perspectivas das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo.
8. Garantir espaços de debate para o fortalecimento da política de Educação do Campo.
9. Oportunizar ações pedagógicas diretamente relacionadas à realidade cotidiana do campo, com resultados práticos de melhoria da qualidade de vida.
10. Promover a pesquisa como meio de fortalecimento da Educação do Campo. (RECK et. al, 2007, p. 25-29).

---

<sup>11</sup> Para cada objetivo, foram assumidas metas de trabalho, perfazendo um total de dez objetivos e vinte e nove metas. (RECK et al, 2007)

Esses objetivos, embora pareçam ousados para uma inauguração da Educação do Campo no Plano Estadual de Educação, são na verdade um ecoar das vozes, por anos, esquecidas e silenciadas dos povos do campo. São uma mostra de seu empenho e de sua capacidade de organização e de luta por um país mais justo e mais equânime em relação aos direitos de todos os que nele vivem.

Logo após a conclusão do texto do PEE, durante os dias 7 a 9 de junho de 2006, por intermédio do MEC via SECADI e, com o apoio da SEDUC, Cuiabá sedia o *Seminário Nacional de Educação do Campo*. A partir das discussões ocorridas no seminário, foi elaborada a *Carta de Mato Grosso*, “[...] uma Carta compromisso para todos os Secretários do País se guiarem como linhas políticas”. (RECK, 2007, p. 37). Ainda no contexto deste mesmo seminário, foi constituído o Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo (CIPEC), que segundo Siqueira, Rossetto e Souza (2014, p. 149) foi composto por representações dos movimentos sociais do campo, sindicatos, entidades e órgãos do governo, cujas metas prioritárias seriam, “[...] propor, acompanhar e fiscalizar as políticas de fortalecimento da Educação do Campo” em todo o Estado.

No mês de setembro de 2006, sob a coordenação da Gerência de Educação do Campo, a SEDUC realiza em Cuiabá, o *I Seminário de Formação de Educadores e Educadoras do Campo*, com representação de dois a três professores das 76 escolas do campo do Estado. As discussões realizadas priorizaram temas que dariam sustentação à (re)estruturação das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das escolas do campo, como: economia solidária, sustentabilidade, territorialidade, agroecologia, reflexão sobre currículo e Educação do Campo, além de temas vinculados ao (re)significado da aprendizagem e da vida no campo. (SIQUEIRA; ROSSETTO; SOUZA, 2014); (RECK, 2007).

Em 2007, oficializa-se por meio do Decreto nº 09, de 10 de janeiro de 2007, a Gerência de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso, cuja equipe já vinha atuando ativamente na operacionalização de ações relativas às demandas estaduais para a Educação do Campo. Uma dessas ações foi a realização da II Formação de Educadores e Educadoras do Campo em novembro deste mesmo ano, a qual trouxe para o cerne das discussões, “[...] experiências que contemplavam as especificidades do campo, como a Pedagogia da Alternância, nos municípios de Terra Nova, Ribeirão Cascalheira e Querência”. (SIQUEIRA; ROSSETTO; SOUZA, 2014, p. 151). Dessa maneira, a Gerência de Educação do Campo passou a ser dentro da SEDUC, o órgão responsável por



[...] acompanhar a execução das Políticas Públicas para a Educação do e no Campo no Estado de Mato Grosso, [...] acompanhar e avaliar a implementação da Política Pedagógica e Orientações Curriculares da Educação do e no Campo do Estado de Mato Grosso; orientar, acompanhar e avaliar a construção do Projeto Político Pedagógico em consonância com as Orientações Curriculares da Educação do e no campo no Estado de Mato Grosso. (SEDUC, 2014).

As Orientações Curriculares (OCs) ressaltadas no texto da citação acima constituem um conjunto de princípios e pressupostos para orientação e organização das práticas pedagógicas desenvolvidas em toda a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Parte da necessidade do Estado, considerando a diversidade de seus povos, de construir, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, um documento orientador que partisse das necessidades e da realidade das diferentes escolas mato-grossenses. O texto de apresentação das OCs se inicia destacando que,

As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso surgem fundamentadas na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar. (MATO GROSSO, 2012, p. 07).

Sua elaboração foi iniciada no ano de 2007, sob a coordenação da SEDUC. Contou inicialmente com a participação de consultores, sendo estes, professores de diversas áreas da UFMT, UNEMAT e de outras universidades do Brasil e Portugal. Após a construção de um texto preliminar por estes atores, a SEDUC, organizou encontros com as unidades escolares de todo o Estado para leitura, discussão e apresentação de contribuições pela comunidade escolar. Os relatórios elaborados pelas escolas, a partir desses encontros, foram encaminhados para as assessorias pedagógicas e Centros de Formação de Professores (CEFAPROS) para serem sistematizados e sintetizados por município, sendo enviados posteriormente aos consultores para análise e inclusão das proposições pertinentes. Os CEFAPROS, por meio da representação de formadores das diversas áreas do conhecimento, participaram também da revisão do texto final, propondo adequações do discurso do texto à realidade do Estado, sendo este finalizado e publicado no ano de 2012. (JESUS, 2014).

Assim, as OCs ficaram organizadas em cinco volumes, sendo um deles denominado *Concepções para a Educação Básica* dedicado a apresentar as questões conceituais de natureza epistemológica e metodológica que devem nortear as práticas pedagógicas em toda a Educação Básica e as concepções de educação e organização do ensino assumidas pelo Estado por etapas e modalidades/especificidades. Dos quatro volumes restantes, três volumes estão organizados por área do conhecimento, *Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e*

*Matemática*, e um contempla as *Diversidades Educacionais*, entre elas, a Educação do Campo. Estes quatro volumes trazem em seu bojo, importantes referenciais teóricos e metodológicos para alicerçar e conduzir as práticas pedagógicas nas diferentes etapas e modalidades/especificidades da educação.

O volume que trata das *Diversidades Educacionais* traz no quinto capítulo as *Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso*, apresentando inicialmente alguns aspectos históricos da construção dessa educação no Brasil e em Mato Grosso e, posteriormente aponta diretrizes para a gestão e a organização pedagógica das escolas do/no campo. Neste sentido, propõe que as escolas trabalhem a partir de temáticas emergidas de sua própria realidade, de modo que o campo possa ser inserido como elemento articulador do trabalho, vinculando-o “[...] a uma proposta de produção de sua existência que engloba a produção de alimentos, as manifestações culturais, a economia e a vida social”. (MATO GROSSO, 2012, p. 123). Dentre as temáticas sugeridas, estão: A construção da Cidadania; Terra e Trabalho; Os Povos do Campo: identidades, lutas e organizações e Sociedades Sustentáveis. Para isso, orienta que sejam utilizadas metodologias inovadoras, criativas e contextualizadas, que articulem os objetivos pedagógicos aos saberes, as lutas e as experiências dos povos do campo.

Tendo em vista a necessidade de continuar avançando na elaboração e execução de políticas públicas para atender as demandas da educação das populações camponesas em todo o Estado, em julho de 2013, o Conselho Estadual de Educação aprova a Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. Por meio desta resolução o Estado reafirma os compromissos presentes na Resolução nº 126/03-CEE/MT, define quem são os sujeitos do campo e quais escolas seriam consideradas escolas do campo, estabelece os princípios da Educação do Campo, ratificando os já apresentados no Decreto nº 7352/10 e incluindo entre estes, a flexibilidade na organização escolar por meio de adequação do calendário escolar às fases sazonais e às condições climáticas, assim como, as formas diversas de organização curricular, inclusive a Pedagogia da Alternância. (MATO GROSSO, 2013)

O Estado, por via desta resolução, ainda reconhece como turmas do campo, as “salas anexas” às escolas com sede na área urbana, estabelece diretrizes e critérios para oferta de alimentação e transporte escolar para as escolas do campo e institui preceitos para as escolas que optarem por desenvolver a Pedagogia da Alternância como metodologia. (MATO GROSSO, 2013).

Por fim, determina por meio do artigo 10º, a observância das escolas e das instituições de formação no que se refere à articulação da formação inicial e continuada à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, à Política Estadual de Formação, assim como, às diretrizes dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação e ao Plano de Formação do Comitê Interinstitucional Permanente de Educação do Campo. Por meio dos parágrafos 1º e 2º, também é garantido aos educadores e educadoras do campo, formação continuada e permanente, vinculada às concepções, metodologias e especificidades da Educação do Campo e, adequação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior do Estado de modo a estimular os processos de interação campo cidade, com organização dos espaços e tempos da formação de acordo com a Política Nacional de Educação do Campo e outros dispositivos legais. (MATO GROSSO, 2013).

### **4.3 A Educação do Campo, o contexto escolar e a práxis pedagógica**

Para situar o debate em torno da práxis pedagógica articulada à concepção de Educação do campo, precisamos retornar ao movimento inicial que deu origem à essa proposta singular e específica de educação. Segundo Cardart (2004), “o movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo”. (CALDART, 2004, p.13). Essas lutas deram-se em torno da universalização da educação como direito e da construção de um projeto político e pedagógico de educação, cuja centralidade está na formação humana, com vistas a emancipação social.

É preciso ressaltar ainda que a Educação do Campo desde a sua origem foi marcada pelo protagonismo dos trabalhadores do campo e suas organizações que coletivamente se propuseram a pensar na educação/formação *dos e com* os trabalhadores e não *para* eles, com a exigência de que esta fosse atravessada por políticas públicas que garantissem sua construção desde seus interesses políticos, sociais e humanos. (Caldart, 2015a). Na perspectiva de Caldart,

*Esta é a grande novidade histórica da EdoC, [...] criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para conquistar sua própria emancipação. (CALDART, 2015a, p. 02, grifos do autor)*

Dessa forma, a Educação do Campo se construiu a partir de uma visão de totalidade e sob o pressuposto de manter-se estritamente vinculada às questões culturais, sociais, políticas e ideológicas do movimento camponês e de seus sujeitos. Expressa Caldart que,

[...] não é possível tratar da política educacional descolada das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo, e hoje, de modelos ou lógicas de agricultura, que têm implicações sobre projeto de país, de sociedade e sobre concepções de política pública, de educação, de formação humana. [...] a luta que constitui essencialmente a EdoC, precisa ser parte de uma totalidade ainda mais ampla: a luta de uma classe pela instauração de uma forma social que tenha como pressupostos vinculados entre si, a “igualdade material e culturalmente substantiva, não meramente formal” e o respeito à diversidade (na sociedade como na natureza). (CALDART, 2015a, p. 04).

Contudo, essa materialidade de origem, que se constitui como marca política e ideológica da Educação do Campo, tem sido, ao longo dessas duas últimas décadas, desde o I ENERA em 1997 e a I Conferência Nacional *“Por uma Educação do Campo”* em 1998, ameaçada e em muitos casos ignorada por novos atores que têm se apropriado da expressão, para se referir a uma proposta de educação que desconstrói e anula todas as suas concepções epistemológicas e metodológicas identitárias. Não há como pensar a Educação do Campo fora da tríade Campo - Política Pública - Educação. Sua materialidade de origem exige que ela seja pensada e trabalhada sobre esse tripé. (CALDART, 2008). Essa é uma das tensões que precisam ser discutidas pelos camponeses e pesquisadores militantes da Educação do Campo, com vistas a sua superação. Destarte, Molina (2001) apresenta dois desafios relacionamos à esse terreno: o primeiro reside no tratamento público da Educação do Campo, uma vez que, as políticas públicas de educação que são executadas a partir das secretarias estaduais e municipais, por vezes, têm apartado intencionalmente o campo, da Educação do Campo, ou seja, “[...] exatamente aquilo que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação”. (MOLINA, 2011, p. 105).

Para Molina (2011, p. 105), essa ação exclui o mais essencial da organização do trabalho pedagógico: o próprio campo e as determinações que permeiam o contexto de vida e de território dos estudantes e de suas famílias,

[...] querem fazer a Educação do Campo sem o campo, sem considerar como dimensão indissociável deste conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade de suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduo como grupo.

Na visão da referida autora, a exclusão dessas dimensões está ligada aos embates dos trabalhadores do campo com o poder público pela garantia de seus direitos sociais, que no imaginário de certas instâncias governamentais representam uma grave ameaça à ordem social. Assim, limitar a Educação do Campo apenas ao âmbito educacional seria uma forma de eliminar as lutas que envolvem o campo e outras questões inerentes a ela. É necessário, pois, que essa visão negativa de conflito seja de uma vez por todas, superada, uma vez que, são eles que possibilitam questionar a ordem econômica e as contradições sociais existentes, na perspectiva de que estas possam ser superadas e efetivas, transformações ocorram de fato em nossa sociedade.

O segundo desafio referente à manutenção das concepções originárias da Educação do Campo, segundo Molina (2011), reside no fato de que o contexto atual de expansão do agronegócio imbricado nas políticas neoliberais assumidas pelo país, deu vez e voz aos grandes latifundiários, que em parceria com o governo, entidades privadas paraestatais, e ONGs se adentraram nas escolas do campo se apoderando de expressões típicas da Educação do Campo, para difundir concepções características do agronegócio e do paradigma da Educação Rural e satisfazer aos seus próprios interesses. Alguns exemplos dessas iniciativas são: o programa *Agrinho* promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em parceria com empresas produtoras de agroquímicos como a Dow AgroSciences, Du Pont e outras; o programa *Agronegócio na Escola* da Associação Brasileira do Agronegócio de Ribeirão Preto (ABAG/RP); o projeto *AGORA* da União da Indústria de cana-de-açúcar (UNICA); Projeto *Escola Viva* da Confederação Nacional da Agricultura (CNA); o projeto *Comunidade Educativa* da Bunge; e o Projeto *Escola no Campo*, da Syngenta. Nas argumentações de Junqueira e Bezerra (2013, p. 06),

A ocupação do espaço escolar pelas entidades e empresas do agronegócio, realiza-se sob a conveniência do Estado neoliberal, que ao privatizar e mercantilizar a educação permite não apenas as empresas e fundações privadas acesso aos recursos públicos e ao oferecimento de serviços educacionais, mas também, privatiza o currículo e as práticas escolares das escolas públicas, tornando este um local privilegiado para a conformação das posições de classe, adestramento para o trabalho e universalização dos interesses da classe dominante.

Essas entidades, adentram às escolas do campo incorporadas de um discurso de “ajudá-las” na educação ambiental com materiais didáticos, visitas dos alunos às empresas parceiras, promoção de concursos de frases, desenhos, produções textuais e outras ações que incentivam os professores a discutir temáticas relativas às principais questões ambientais, porém sob um viés totalmente contrário ao da Educação do Campo, uma vez que apresentam o agronegócio

como o modelo mais viável de desenvolvimento do país. Dessa forma, ao discutir as questões ambientais vinculadas ao modelo de agricultura capitalista, objetivam romper com a visão negativa do agronegócio e desvinculá-lo de processos históricos que estão em suas raízes, como o latifúndio, a monocultura, a exploração do trabalho e a degradação ambiental.

Para Caldart (2008, p. 45), o conceito de Educação do Campo, está em disputa, porque “[...] o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais, muito fortes”. Conforme já foi dito, não é a busca somente por uma educação, própria, diferenciada, com especificidades para os diferentes povos do campo, das águas e das florestas, é a busca por um novo projeto de campo, por um novo projeto de sociedade, por um novo projeto de país. Para a autora, é preciso ter cuidado, pois pensar a Educação do Campo fora da tríade: Campo - Política Pública - Educação, ou mesmo pensar os termos em separado, significa desconfigurá-la política e pedagogicamente. O campo como primeiro da tríade, não expressa apenas a ideia de espaço geográfico, mas representa a dinâmica histórica que produziu a Educação do Campo: campo das lutas sociais, campo da luta pela terra, campo da luta pela agricultura de base agroecológica, campo da diversidade de sujeitos humanos e sociais concretos, campo das contradições de classe, campo da formação e educação de trabalhadores do campo e suas famílias. (CALDART, 2015a).

#### **4.3.1 As bases teóricas que fundamentam a Educação do Campo**

A concepção de educação defendida pelos movimentos sociais para os diversos povos do campo, das águas e das florestas, tem suas bases teóricas fundamentadas segundo Caldart (2004) na Pedagogia Crítica, dentro da qual a autora destaca três referenciais prioritários: a tradição do Pensamento Pedagógico Socialista calcada principalmente nas experiências de Pistrak e Makarenko, a Pedagogia do Oprimido, de origem freireana juntamente com toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, e a Pedagogia do Movimento, uma recente reflexão teórica que se produz a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sociais.

Para a Pedagogia Socialista a escola precisa estar imersa nas contradições sociais, não sendo possível construí-la fora da vida, da política, da sociedade, da cultura em geral. Portanto, é impossível separá-la da categoria trabalho, visto que este é inerente à vida humana. Pistrak (2000, p. 151) propõe em sua concepção pedagógica a organização do ensino por complexos, cujo objetivo se firma em “[...] treinar a criança na análise da realidade atual através do método

dialético; e isso só pode ser conseguido na medida em que ela assimile o método na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho”.

Segundo Freitas (2010), a proposta dos complexos é uma construção teórica da didática socialista constituindo-se como um espaço onde teoria e prática se entrecruzam pela via do trabalho socialmente útil, que acontece em contato com a natureza e com a sociedade, articulado à outras duas categorias: a atualidade e a auto-organização ou autogestão. Dessa forma, o complexo é uma organização de todos esses elementos articulados em torno de temas emergentes da realidade local. No MST, as Escolas Itinerantes de várias regiões do país têm se estruturado com base nessa metodologia.

A Pedagogia do Oprimido, oferece as bases para que a relação dialética entre opressores e oprimidos possa ser problematizada na Educação do Campo, dando-lhe assim, suporte teórico para o desenvolvimento de uma práxis educativa emancipatória e libertadora. Nesta concepção todo conhecimento é uma construção social, fruto de experiências sociais, humanas, históricas, inseparáveis dos sujeitos que as produzem. “[...] não há realidade histórica que não seja humana. Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx”. (FREIRE, 2015b, p. 127). Desse modo, se todos os seres humanos são fazedores de história, e não determinados por condições presentes nela, é possível, segundo Freire, que a classe trabalhadora, operária, oprimida, a modifique lutando contra as diversas formas de opressão que são impostas pelos grupos dominantes. O ponto de partida, entretanto, é que se tenha consciência das causas dessa opressão e se reconheça como oprimido, para, conseqüentemente, ser possível o processo de libertação desta condição. A esse movimento de reflexão, conscientização, ação e finalmente libertação, Freire denominou de humanização, e é ancorada nesta práxis humanista, no enfrentamento das contradições sociais, na reflexão e ação, buscando a emancipação dos sujeitos do campo e a transformação da sociedade que se fundamenta e se produz a Educação do Campo.

A Pedagogia do Movimento, por sua vez, vem sendo construída a partir do diálogo e da inter-relação com as tradições teóricas anteriores. “[...] trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 14). Suas intencionalidades educativas centram-se na formação humana, na produção de sujeitos sociais, na luta pela humanidade e na luta de classes. (CALDART, 2012b). Ela se produz e se escreve no cotidiano do próprio movimento, “[...], movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística,

projeto”. (CALDART, 2003, p. 52). Podemos dizer que a Pedagogia do Movimento, põe em movimento a própria pedagogia, pois mobiliza e incorpora diversas matrizes pedagógicas na constituição das práticas que a produz, sendo este movimento dialético, o construtor da sua própria teoria pedagógica.

#### **4.3.2 O trabalho docente a partir das matrizes pedagógicas da Educação do Campo**

A palavra matriz tem origem no latim e etimologicamente significa mãe, ou seja, o lugar onde fomos gerados, concebidos, onde fomos aos poucos recebendo influências e características para nos fazer ser quem somos. É claro que como seres humanos históricos inacabados e em constante (re) construção, quem somos hoje, não é resultado apenas do processo que culminou em nosso nascimento, recebemos influências de nossas experiências diárias e do meio em que convivemos, dos quais resultam nossa cultura, nossos valores e nossas crenças.

Dessa maneira, as matrizes formadoras do ser humano são elementos materiais ou situações resultantes da prática social que atuam fundamentalmente na sua constituição, são os traços que sem a atuação dessa matriz, não existiriam. Para a Educação do Campo, a primeira e mais basilar matriz conformadora do ser humano, como ser social, histórico e prático é o *trabalho*. (CALDART, 2015b). Aqui tomado em seu sentido geral, como sinônimo de atividade humana criadora, na qual o ser humano modifica conscientemente a si mesmo e a natureza, “[...] trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora, capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história”. (CALDART, 2015b, p. 123).

Na concepção de educação assumida pelos movimentos sociais do campo, além do trabalho, destacam-se como matrizes formadoras do ser humano: a *luta social*, a *organização coletiva*, a *cultura* e a *história*. Assim, partindo do princípio que a educação também atua fortemente na constituição do ser humano, essas matrizes quando trabalhadas como princípios educativos, passam a ser consideradas também, como *matrizes pedagógicas*. (CALDART, 2015b).

O trabalho, como matriz pedagógica primeira e como princípio educativo, dentro da formação humana integral e de base marxista, é essencialmente necessário, tanto nas ações pedagógicas dos movimentos sociais, como nas escolas do campo. É preciso entender que o trabalho é aqui considerado em sua dimensão ontológica, como princípio fundante do gênero



humano e não apenas como resultado da força empregada para realizar determinada atividade produtiva. O ser humano se produz produzindo, é por meio do trabalho que ele transforma a natureza em meios de vida. Assim, “[...] se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e *educativo*”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20).

Neste sentido, é preciso desde a mais tenra infância que o trabalho nesta dimensão seja incorporado na escola, para não socializar seres humanos como *mamíferos de luxo*, que veem como natural viver do trabalho dos outros, explorando-os para obter o seu sustento. (GRAMSCI 1981 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012). Nisso reside, o princípio básico da luta maior dos movimentos sociais do campo, “[...] converter todos os seres humanos em trabalhadores” (CALDART, 2015b, p. 124). O trabalho nesta perspectiva, como atividade criadora e produtiva, além de contribuir para a formação do sujeito como ser social, se constitui como o ponto central para a democracia popular e participativa.

No cotidiano escolar essa dimensão pode ser trabalhada vinculando os conteúdos escolares e a cultura ao mundo do trabalho, nas lutas por superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista e em trabalhos sociais e coletivos na própria escola ou na comunidade do entorno. Podem ser desenvolvidos projetos para que os estudantes, experimentem, desde pequenas atividades ligadas ao funcionamento da escola a atividades de produção agrícola ou (agro) industrial em associações ou estabelecimentos geridos pelos próprios trabalhadores do campo. (CALDART, 2015b).

A luta social, outra matriz pedagógica constituinte da Educação do Campo, é considerada educativa, pois na concepção de educação defendida pelos sujeitos do campo, o ser humano não é formado apenas pelos processos de conformação social, mas também por atitudes de inconformismo, indignação e contestação social, e são exatamente estas, as propulsoras da luta pela transformação da realidade que os permeia. Nas argumentações de Caldart (2015b, p. 127), essa dimensão deve ser trabalhada no dia-a-dia da escola, tendo como intencionalidades principais, os seguintes aprendizados:

[...] pressionar as circunstâncias para que sejam diferentes do que são, construindo a convicção de que nada é impossível de mudar; projetar o futuro (dimensão de projeto, de utopia); construir parâmetros coletivos que orientem cada ação na direção do projeto; desenvolver sentimento de indignação diante das injustiças e de buscar contestar e enfrentar as situações que desumanizam; capacitar-se para tomada de posição e de decisões, para fazer análise da realidade, para querer construir e para agir de forma organizada [...].

Didaticamente essa matriz pode ser trabalhada, a partir da análise da própria realidade de luta vivenciada histórica e atualmente pelos camponeses e mediante a participação ativa de mobilizações locais e mais amplas para reivindicar direitos sociais ou contestar decisões políticas que afetam direta ou indiretamente a classe trabalhadora em geral ou a comunidade local. Em suma, trabalhando a luta social como princípio educativo, formam-se seres humanos engajados a causas mais amplas e educa-se para humanização, pois ao entender que essa luta é coletiva e que se projeta para a busca de uma sociedade mais justa e mais igualitária, todos os envolvidos no processo humanizam-se.

A matriz pedagógica da organização coletiva alcança sua dimensão educativa, ao ser uma oportunidade de criar laços conjuntos, pensar objetivos comuns e coletivos, pertencer a um movimento e ser corresponsável pelo seu avanço e suas melhorias. Para Caldart (2015b, p. 128) participar de uma organização coletiva pode construir seres humanos com perfil essencialmente necessário na sociedade atual: “[...] lutadores e construtores, pessoas que saibam o que precisa ser construído, saibam lutar pela construção e consigam identificar os melhores caminhos para que ela seja feita”.

No cotidiano escolar, a organização coletiva pode ser trabalhada com atividades no interior da própria escola, envolvendo os processos de gestão e organização do trabalho pedagógico, ou podem ser desenvolvidas coletivamente fora do interior da escola, mas vinculadas a ela, para pensar e organizar ações sociais e de militância.

A matriz pedagógica da cultura para Arroyo (2013; 2010a) é concebida como a grande matriz conformadora do ser humano, pois, antes de qualquer coisa, somos seres culturais. A ciência, os valores, as identidades e o conhecimento constituem-se como a herança cultural da humanidade, ter direito a educação é ter o direito a acessar essa herança cultural e na visão do autor a maioria das escolas não trabalham a cultura sob essa dimensão, ao contrário disso, o que se vê em grande medida é a redução da cultura às datas comemorativas, às festas típicas, aos mitos e lendas brasileiras, enfim a cultura aparece nas escolas como distração.

Para Caldart (2004) a cultura é vista como formadora do ser humano, no sentido de fornecer-lhe as referências no modo de educá-lo. Em sua concepção, “[...] não há como educar as pessoas sem considerar o peso formador da cultura em suas diferentes manifestações” (CALDART, 2015b, p. 128), porque, na verdade, a educação acontece na cultura. A cultura nas palavras da autora é entendida como:

[...] experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um modo de vida ou em um jeito de ser humano (grupos, pessoas) que se produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que

passa a ser herança compartilhada de valores, objetos ciências, artes tecnologias, símbolos. (CALDART, 2015b, p. 128).

No caso da Educação do Campo, a cultura assume-se como central na formação dos estudantes. Nesse sentido, no cotidiano pedagógico deverá incluir a valorização dos saberes e das experiências dos sujeitos que integram a comunidade, o cultivo da identidade de trabalhadores do campo e o fortalecimento dos seus vínculos com a terra e o meio ambiente.

Caldart (2015b) indica que essa matriz também deverá ser trabalhada sob o prisma de se fazer uma crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista, sobretudo, à indústria cultural, que na atualidade tem sido cada vez mais transformada em produto para estimular o consumismo e satisfazer aos interesses do capital. Em contraposição a essa cultura imposta e vazia, a autora orienta que o trabalho pedagógico com a cultura camponesa pode ser feito mediante atividades pedagógicas que busquem o cultivo dos hábitos que expressam e consolidam os objetivos sociais políticos e humanos que formam a identidade dos sujeitos do campo; a recriação do modo de vida camponês e seu jeito de fazer agricultura; o cultivo da memória coletiva para que seja preservada a raiz do movimento; a prática da mística e seus significados, dentre muitas outras possibilidades. (CALDART, 2015b).

A matriz pedagógica da história para Caldart (2015b) encontra sua dimensão educativa no próprio movimento, na história que o produziu e na realidade que vem produzindo-o. Nas palavras da autora, “[...] é a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade que permite ao ser humano crescer como sujeito humano, [...] a história se faz projetando o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente”. (CALDART, 2015b, p. 130). Neste sentido, é mister que a escola trabalhe os vínculos entre passado, presente e futuro, incluindo nesta discussão as formas históricas de dominação e exploração que por anos marcaram o povo camponês, além do papel das contradições no desenvolvimento histórico do ser humano e da sociedade como um todo.

Em resumo, este capítulo traz o conceito de Educação do Campo e as principais políticas públicas conquistadas na trajetória histórica desse novo paradigma, apresenta as matrizes formativas e a teoria pedagógica como elementos fundantes dessa modalidade de educação e, por fim, relaciona tais elementos na materialização da práxis educativa das escolas do campo. A seguir, apresentamos as análises realizadas, a partir dos dados coletados nesta pesquisa, buscando responder se a práxis educativa desenvolvida em duas escolas do campo estabelece diálogo com as matrizes pedagógicas e as bases teóricas que fundamentam a Educação do Campo e a partir das contradições suscitadas, identificar quais as possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis coerente com tais pressupostos.

## 5 A REALIDADE, AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE DUAS ESCOLAS DO CAMPO: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES REFERENTES À PRÁTICA EDUCATIVA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*“Todo começo é difícil em qualquer ciência. [...] Por quê? Por que é mais fácil estudar o organismo como um todo, do que suas células. Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem regentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios”.*

Karl Marx

Neste capítulo, nos dedicamos a construir a análise do nosso objeto de pesquisa e apresentar os resultados da investigação, tendo a clareza que as respostas aos questionamentos que nos levaram a definição de nossos objetivos, não são definitivas, todavia, apontam possíveis caminhos de compreensão e suscitam novas indagações que poderão ser respondidas em estudos posteriores.

Cabe aqui dizer que o exercício de analisar os dados foi o momento da pesquisa que mais nos fascinou e instigou, mas também foi aquele que mais nos angustiou, pois em meio às informações recolhidas, surgia o grande desafio de dar voz e interpretar os sentidos e significados das palavras e dos sentimentos manifestos nas falas daqueles que tanto contribuíram participando da pesquisa e nos ajudando a compreender a realidade que nos propomos a investigar. Dessa maneira, após exaustiva leitura do material coletado para a análise e escolha das informações a serem analisadas, empreendemo-nos a iniciar esse desafio.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 45, grifo do autor), “analisar os dados qualitativos significa *trabalhar* todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Assim, nosso trabalho de análise estabeleceu-se a partir de informações coletadas de um memorial construído pelos participantes da pesquisa, registros de entrevistas semiestruturadas com cinco professores e análise dos principais documentos que compõem e política de Educação do Campo em níveis nacional e estadual.

Para operacionalizar a análise utilizamos a proposta apresentada por Bogdan e Biklen (1999, p. 220-221), que consiste na codificação dos dados a partir do desenvolvimento de categorias.

É um sistema que percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados, pois à medida que se vai lendo, os dados repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos. Em seguida, escreve-se palavras e frases

que representem estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.

Isso posto, sob posse das transcrições das entrevistas semiestruturadas e dos dados coletados a partir dos instrumentos utilizados na coleta, vimos emergir quatro categorias empíricas, sendo tais: Concepções de Educação, Práxis Educativa e Educação do Campo nas escolas do campo de Ouro Branco do Sul; Características da práxis pedagógica; Formação continuada centrada na escola e Possibilidades para uma práxis pedagógica coerente com a proposta de Educação do Campo.

Para a interpretação dos dados qualitativos selecionados, optamos pela análise de prosa proposta por André (1983, p. 67) que consiste, segundo a autora, na investigação do significado dos dados qualitativos em que “[...] tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo [...]”, sendo preciso que “[...] estes tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação”.

Assim, a primeira categoria de nossas análises apresenta e analisa as concepções dos professores das duas escolas pesquisadas no que se refere à educação, práxis educativa e Educação do Campo, a segunda expõe e analisa os aspectos da realidade da práxis pedagógica desenvolvida pelos professores participantes da pesquisa e as contradições que emergiram de suas falas e dos documentos analisados, a terceira analisa como ocorre a formação continuada no espaço escolar e sua relação com os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação do Campo e, por fim, a última categoria apresenta as possibilidades inferidas pelos professores para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica coerente com os princípios da Educação do Campo.

### **5.1 Concepções de Educação, Práxis Educativa e Educação do Campo nas escolas do campo de Ouro Branco do Sul**

O que estabelecemos como primeira categoria das análises de nosso estudo traz as concepções dos participantes da pesquisa referentes a Educação, Práxis Educativa e Educação do Campo. Nossa intenção, para além de analisar essas concepções dos participantes, girava em torno de compreender como estas se materializavam no exercício de sua docência em uma escola do campo e sua relação com os educandos no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos trechos das falas sobre suas concepções de Educação:

No meu entendimento a própria palavra já nos diz muito, educação: ação de educar, *ação que pra mim deve ser mútua, educador e educando, isso significa que ao mesmo tempo que eu ensino eu aprendo com meu aluno*. Eu acredito que todos nós temos algo para ensinar e algo para aprender [...] *quando eu penso a educação eu penso num processo, num processo que na verdade não para, está o tempo todo em movimento* e nesse processo nós professores, ao participarmos da educação dos nossos alunos precisamos ter a consciência de educar para a vida, para o mundo e isso para mim significa pensar numa formação mais completa, mais integral e isso é muito mais do que ensinar a ler e a escrever, muito mais do que ensinar a contar e a multiplicar é mais uma gama de conteúdos. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017, grifo nosso).

Em primeiro lugar, eu penso que *a educação não é objeto exclusivo das instituições escolares. Faz parte dos instrumentos da educação, a família, o trabalho, a escola, a igreja e outros. Nesse sentido eu entendo que a educação é a formação do ser humano*, como ser socialmente inserido em um meio e, com isso requer um trabalho conjunto destes membros de formação para prepará-lo para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a constituição de ideias e valores. E à instituição escolar, especificamente, cabe o desenvolvimento intelectual e a formação de valores e princípios sociais. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017, grifo nosso).

Penso que devemos sempre levar em conta o que temos para contribuir e acrescentar ao conhecimento que o aluno já possui. *Podemos e devemos aprender juntos*, uma vez que vivemos em um mundo cheio de informações e de fácil acesso, por isso devemos fazer essa ligação, essa relação do nosso conhecimento com o do aluno, pois aprendemos com eles diariamente. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).

A palavra “educação” vem do verbo educar, que significa para mim *transmitir conhecimento*, mediar instruções que poderão trazer mudanças positivas no modo de agir, de pensar e de se relacionar com o mundo. A aplicação da educação na ação de educar na escola de hoje vem pouco a pouco sendo transformada por ideias que valorizam mais o aluno, seu contexto de vida e suas relações com o mundo [...]. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017, grifo nosso).

No meu ver a *educação está ligada às concepções de consciência e conscientização, criticidade e prática da liberdade*. A partir destas considerações, eu vejo que *os conceitos do humano e da educação podem trilhar um caminho de desenvolvimento e reformulações*. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017, grifo nosso).

Podemos verificar nos posicionamentos de Fortaleza, Determinação, Democracia e Esperança uma aproximação com os pressupostos da Pedagogia Progressista, na medida em que reconhecem a educação como uma prática social que se configura não somente na escola, mas também em diferentes espaços formativos.

Brandão (2007) expõe essa amplitude da educação dizendo que esta corresponde a todo conhecimento que se pode adquirir em uma sociedade por meio do contato com diferentes culturas e vivências. Dessa forma aprende-se e ensina-se na escola, no convívio com a família, na comunidade e em diferentes espaços sociais.

O autor continua seu pensamento enfatizando que não existe um único modelo de educação e que a escola também não é o único lugar e que talvez nem seja o melhor em que esta é promovida. (BRANDÃO, 2007). As palavras de Brandão suscita-nos, inevitavelmente, a alguns questionamentos: Que escola queremos? Que educador ou educadora somos? Que

educação defendemos? Essas são questões que precisam constantemente perpassar pela nossa práxis educativa, para não correremos o risco de cairmos no pessimismo pedagógico que tem tanto desacreditado a função mais basilar da educação, a humanização.

Outro ponto relevante na fala de dois dos interlocutores é o reconhecimento da importância da adoção de relações horizontais e o conseqüente abandono das práticas que reforçam as relações de poder no processo ensino e aprendizagem. Fortaleza ao mencionar que a ação de educar constitui-se como um processo mútuo e que ao mesmo tempo em que se ensina se aprende e Determinação ao dizer que podemos e devemos aprender junto com os alunos, coadunam com o pensamento freireano de que “não há docência sem discência [...] e que ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2015a, p.25). Ambos, mostram em suas falas, que a aquisição de conhecimento é resultado de uma construção, um processo que se constitui a partir das relações sociais estabelecidas entre educandos e educadores e por meio do contato com o universo de informações presentes nos diferentes ambientes que os cercam.

Ao relacionar a Educação aos conceitos de conscientização, criticidade e prática da liberdade, Esperança também demarca as concepções de Freire como o lugar teórico de onde parte para fundamentar suas práticas pedagógicas. De forma implícita, Esperança mostra que esses conceitos são a base da Educação e que a partir da materialização destes no cotidiano escolar, os objetivos referentes à formação humana e desenvolvimento da consciência crítica, podem ser alcançados.

Na fala de Transformação, entretanto vimos uma contradição, pois ora há a perspectiva de uma educação bancária, na medida em que usa a expressão “transmitir conhecimento” para definir o ato de educar e ora há perspectiva de uma educação transformadora, ao projetar na educação uma possibilidade de provocar nos educandos mudanças positivas no modo de agir, de pensar e de se relacionar com o mundo. Essas contradições, ainda muito frequentes nos dias de hoje na escola, resultam em sua maioria do próprio processo formativo dos educadores que trazem como herança cultural marcas muito fortes da racionalidade técnica e instrumental. As argumentações de Giroux (1988) apontam que,

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor. (GIROUX, 1988, p. 23).

De acordo com Schön (1983) apud Pérez Gómez (1998) a racionalidade técnica, como epistemologia da prática foi herdada do positivismo e esteve presente durante todo o século

XX, sendo a responsável por direcionar nossos processos de socialização e formação, no entanto, ainda segundo o autor, esse paradigma não ficou latente, pelo contrário, se encontra ativo e presente nos modelos de formação da maioria dos profissionais, inclusive na formação para a docência. Neste paradigma, “a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PEREZ GOMEZ, 1998, p. 356). Isso significa dizer que neste modelo ou modo de pensar a educação escolar, os educadores são treinados por “especialistas” para executar um rigoroso plano de ação com finalidades específicas que em geral satisfazem particularmente aos interesses da classe dominante e no qual os educandos são meros objetos no processo.

A educação transformadora, libertadora por outro lado, rompe com essa verticalidade na relação do educador com os educandos, apresentando o diálogo como elemento chave para superação das contradições existentes entre ambos. Dessa forma, “o educador, já não é o que educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2015b, p. 95-96). A tendência a partir dessa relação dialógica entre educador-educando e educando-educador é que ambos estabeleçam uma forma autêntica de pensar e atuar. “Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (FREIRE, 2015b, p. 100).

Outro questionamento feito aos participantes da pesquisa e que merece destaque em nosso estudo refere-se à concepção de Práxis educativa. Eis os seus posicionamentos,

No meu ver, práxis educativa, não é muito diferente de prática pedagógica. É o que eu faço no meu dia a dia com meus alunos, a forma como eu me organizo pedagogicamente. Pelo menos eu penso assim, penso que devemos sempre valorizar o que eles já sabem *e ensinar aquilo que eles vão poder usar*, aquilo que vai fazer diferença na vida deles. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017, grifo nosso).

Para mim a palavra práxis está muito relacionada com a palavra prática. A ação de praticar, de fazer algo. E essa palavra relacionada à educação significa que precisamos unir aquilo que temos de conceitos, teoria àquilo que praticamos em nosso dia a dia, a forma como intermediamos o conhecimento dos nossos alunos. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

Bom, a práxis educativa eu acho, que é *a prática propriamente dita, a ação em sala de aula* e as várias possibilidades de se chegar a um objetivo, dependendo da turma, da receptividade, do desenvolvimento cognitivo e de outras situações que possam interferir no processo. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).

Práxis, na minha concepção é a ação pedagógica pensada. É quando eu tenho bem claro os meus objetivos para produzir a aprendizagem em meus alunos. E isso não se faz sem teoria. E quando eu planejo, penso um plano de ação de forma individualizada, nas dificuldades que meu aluno já me apresenta, mas ao mesmo tempo de forma coletiva, pois eu tenho uma turma para dar conta. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).



Práxis é a ação baseada na reflexão. É a articulação necessária entre a teoria e a prática. Eu penso que a práxis no contexto da sala de aula é quando eu possibilito ao meu aluno, oportunidades para criar, para produzir e também para desenvolver novas habilidades e aprender algo diferente que possa acrescentar na vida dele. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017).

Por meio das falas de Democracia, Esperança e Transformação podemos verificar que suas compreensões acerca do conceito de práxis educativa apresenta vestígios da perspectiva marxista e sua filosofia da práxis, na medida em que reconhecem a interdependência de teoria e prática e a importância de se estabelecer para a atividade prática objetivos claros e bem definidos. Nas falas de Determinação e Fortaleza, apesar de demonstrarem uma primordial preocupação com a aprendizagem dos alunos, constatamos certa dubiedade e sinais do que Marx denomina de pragmatismo<sup>12</sup>.

Quando Determinação coloca que “a práxis educativa é a prática propriamente dita, a ação em sala de aula” e Fortaleza diz que procura ensinar aquilo que é útil para os alunos, ambas desvinculam, mesmo de forma não intencional os ingredientes teóricos necessários para fazer da ação pedagógica, práxis. Em sua obra *Filosofia da Práxis*, Sánchez Vázquez, perpassa por vários capítulos definindo e redefinindo o conceito de práxis segundo o marxismo. Em uma das suas definições primeiras o autor conceitua a práxis como [...] atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum. (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

No seu sentido literal a expressão “*práxis*” pode ser entendida como ação ou atividade prática. No entanto, é importante que fique claro, como explica Vázquez (2011, p. 221) que: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Isso significa dizer que a atividade teórica, isolada da prática fica apenas no plano da consciência e a consciência não ultrapassa seu próprio âmbito, não se objetiva, não se materializa, portanto não é práxis, a prática exercida sem intencionalidade, sem reflexividade e de forma mecânica, também não pode se constituir como práxis. A práxis é para Marx atividade teórico-prática humana, real, efetiva, transformadora da natureza e da sociedade. Para ele, pensamento e ação devem unir-se conscientemente de forma indissolúvel. Nas argumentações de Konder (1992, p. 116) é uma relação intrínseca em que ambas são interdependentes, “a teoria é um momento necessário da

---

<sup>12</sup> O pragmatismo é um conceito oposto ao marxismo. No pragmatismo o conhecimento está vinculado às necessidades práticas, determina como verdadeiro aquilo que é útil. O marxismo, por outro lado, não vê no conhecimento um fim em si, mas sim uma atividade do homem vinculada às suas necessidades práticas às quais serve de forma mais ou menos direta, e em relação com as quais se desenvolve incessantemente. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não é verdadeiro porque é útil, como sustenta o pragmatismo. (VAZQUEZ, 2011)

práxis; e essa necessidade não é luxo: é a característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, abstratas”.

A questão atinente a concepção de Educação do Campo, a princípio provocou certo desconforto para a maioria dos participantes deixando-os em silêncio e pensativos antes de responderem. Percebemos que a compreensão demonstrada por meio de seus discursos coaduna, mesmo que não integralmente, com os pressupostos teóricos que traçam a identidade da Educação do campo, no entanto, por vezes vimos os participantes afirmarem que essa proposta de educação não tem se estabelecido conforme eles acreditam que deveria. Vejamos:

[...] o pouco que a gente vem trabalhando dentro dessa educação do campo para mim são metodologias aplicadas referentes ao cotidiano da vivência dos nossos alunos, [...] *mas infelizmente o que tenho a dizer enquanto professora de educação do campo é que não tem realmente sido implantada como deveria* [...]. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017, grifo nosso).

Então isso ainda é um pouco confuso [...], porque a gente vive numa realidade considerada Educação do campo, mas parece que a gente não se identifica como sendo do campo. [...] porque a impressão que eu tenho é que teria que ser algo mais voltado para agricultura, mais para essa vida de campo mesmo, e parece que aqui, *talvez porque a escola não propõe um trabalho mais direcionado* a gente tem essa dificuldade de identificação de como é essa realidade [...].(Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).

Eu penso que Educação do Campo seria algo relacionado ao cotidiano diretamente do aluno que vive no campo, valorizando toda sua cultura, sua vida o meio em que vive, todo o contexto de vida dele, [...] na minha visão seria isso, *o que não acontece aqui, em nenhuma das escolas*. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017, grifo nosso).

Podemos ver pelas falas destes três professores que há a consciência de que existe uma contradição entre o que está posto nos instrumentos legais e normativos da Educação do Campo e o que realmente se efetiva nas escolas. Inúmeras são as razões que podem explicar essa contradição, presente não só nessas duas instituições, como em numerosas, em todo território nacional. Dentre elas poderíamos citar: falta de formação específica e continuada para os professores do campo, material pedagógico desvinculado da realidade dos educandos, projetos políticos pedagógicos que não contemplam as matrizes formativas da Educação do Campo, dificuldade no estabelecimento de vínculos com a comunidade camponesa, carência na elaboração por parte do Estado de novas políticas públicas específicas para o campo e para a Educação do Campo, entre outras. (ALENCAR, 2010); (MOLINA; FREITAS, 2011). As falas de Transformação e Esperança, como veremos a seguir, ressaltam entre essas razões, os livros didáticos, que em sua maioria se apresentam dissociados do contexto de vida real e social dos estudantes.

[...] *os próprios livros didáticos que a gente recebe muitas vezes, eles estão totalmente fora daquilo que é a realidade no campo*, porque os assuntos que deveriam ser direcionados para eles não são tão, como eu poderia te dizer, não são tão elaborados para aquele tipo de aluno, para aquele tipo de indivíduo que vive no campo. Muitas vezes são exemplos fora da realidade, Por exemplo: outro dia eu estava trabalhando sobre o consumismo, e assim, estava tudo muito direcionado à lojas, shoppings, tudo aquilo que é muito urbano, e eu senti muita dificuldade por exemplo de relacionar esse assunto com a vida cotidiana do aluno que vive no campo, *então é isso que é o que eu sinto às vezes dificuldade, em procurar uma relação com algo voltado para o campo né, sendo que os próprios livros didáticos, o material que a gente recebe de apoio, eles são relacionados a um outro tipo de vivência que está muito longe, que está muito inacessível ao aluno que vive diretamente no campo.* (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017, grifo nosso).

Uma que pelos livros que nos são impostos, os livros didáticos, acho que um pouco os conteúdos não estão inseridos, vamos dizer nessa prática que deveria ser dos alunos. *Os conteúdos estão um pouco fora*, além disso, nós muitas vezes nos deparamos com situações que nós professores não estamos preparados para transmitir esse conteúdo como deveria ser. [...] *eles são dentro do programa de educação do campo, porém muitas vezes eles fogem do nível da série em que os alunos estão. [...] eles tentam mais ainda não conseguem formular um livro que possa garantir que o aluno tenha acesso à sua própria realidade. [...] E nem sempre os livros que nós professores escolhemos são os livros que o MEC manda para nós. É aquela dita política. Na verdade eles mandam a coleção de livros que muitas vezes tem interesse em beneficiar alguém né, e com isso a gente se sente até desestimulados quando nós somos reunidos para a escolha desses livros, porque a gente sabe que no fim o resultado é que, é a minoria dos livros escolhidos, que chegam nas nossas mãos. Então assim, de primeira mão necessita de uma consciência, de uma conscientização de que a educação não é meramente interesses financeiros e sim realmente interesses pedagógicos e que tendo essa conscientização eles vão refletir melhor em relação a que tipo de livros estão mandando para as escolas.* (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017, grifo nosso).

As falas de Transformação e Esperança expressam a inadequação dos livros didáticos existentes nas escolas pesquisadas, tanto em relação ao conteúdo quanto ao grau de dificuldade em relação à fase em que os alunos se encontram. Para as entrevistadas, apesar do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD – campo) ser um grande avanço para as escolas camponesas, os conteúdos e as temáticas ainda se apresentam de forma unificada e homogênea e em função disso, não conseguem alcançar a multiplicidade de identidades e territorialidades camponesas existentes em nosso país. Outro fator negativo apontado é que em muitos casos os livros que são disponibilizados às escolas não são aqueles que foram escolhidos e minuciosamente analisados pelo coletivo de professores no momento de escolha, fato que na visão de uma das entrevistadas pode estar ligado principalmente a interesses políticos e financeiros.

Ainda sobre a concepção de Educação do campo, queremos destacar a visão de mais dois participantes da pesquisa,

Então, Educação do Campo já teve outras nomenclaturas e hoje a gente vê uma educação do campo exatamente já *voltada para as raízes do campo, enaltecendo as*

*múltiplas relações desse ser do campo. [...] Educação do campo é valorizar aquele que nasce no campo, as suas relações, o seu modo de vida, a sua sobrevivência, os seus meios de sobrevivência e não tirar totalmente esse ser desse meio e levar para um meio desconhecido, é valorizar esse ser nessa relação com o ambiente que ele convive. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017, grifo nosso).*

*Educação do campo para mim é uma educação voltada mais especificamente para quem mora no campo. Que trabalha metodologias mais voltadas para as necessidades desses alunos, que valoriza o cotidiano, as vivências, a cultura de quem vive no campo. No nosso caso, apesar das escolas não serem no campo, ser em uma vila, elas são consideradas do campo porque a maioria dos alunos que estudam vem das fazendas. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017, grifo nosso).*

Os excertos acima evidenciam uma compreensão da Educação do Campo enquanto uma proposta diferenciada, com metodologias específicas e articulada aos interesses e as necessidades da população que vive e trabalha no campo. Como vimos ambos os professores possuem a clareza de que, as práticas pedagógicas em uma escola do campo, devem ser desenvolvidas mediante a valorização do modo de vida, do cotidiano, da cultura e dos meios de sobrevivência próprios dos sujeitos do campo, em diálogo com os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

Conforme Fortaleza pondera, apesar de não estarem localizadas em uma comunidade com características predominantemente rurais, pois trata de uma região em processo de distritalização, com traços marcantes da área urbana, as escolas, *loci* da pesquisa, são consideradas, de acordo com Decreto 7.352/2010, escolas do campo por atenderem predominantemente alunos oriundos de comunidades ribeirinhas, assentamentos, pequenas propriedades rurais e fazendas do entorno. O contexto de surgimento e constituição de ambas, não está vinculado às lutas dos movimentos sociais para a reforma agrária e em função dessa realidade, Determinação e Esperança explicam que,

*Eu às vezes sinto certa dificuldade de identificação com essa Educação do Campo. Parece que a gente quer viver no que também não é um ambiente urbano, mas parece que a gente quer viver mais desse jeito meio urbanizado mesmo e para mim eu acredito que seja pelo fato da escola estar situada em um distrito. Talvez se nossa realidade fosse de um assentamento ou outra localidade, essa visão de escola do campo seria também mais clara, eu acho. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).*

*[...] eu acredito que o fato de estarmos situados em um distrito contribui um pouco, para que essa Educação do Campo não seja implementada como deveria. Talvez se fosse num assentamento ou num acampamento seria diferente. Porque eu cheguei a trabalhar realmente numa escola que é inserida como escola do campo [...] e uma das coisas que me chamou a atenção lá é que automaticamente a escola se inseriu no projeto, porque houve uma mudança curricular, a escola passou a funcionar dois turnos, a ser integral, onde foram inseridas algumas metodologias, algumas matérias voltadas realmente para Educação do Campo. Então ali eu vi um envolvimento dos alunos. Era aceitação por parte dos alunos de se sentirem não excluídos por serem do campo, mas de sentirem beneficiados e, aqui eu vejo um contraste em relação a isso. Os nossos alunos ainda não têm a consciência e aceitação de que são alunos da zona*

*rural, porque realmente ainda não houve nada, nenhuma mudança para que fizesse com que esses alunos se envolvessem com uma escola do campo. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017, grifo nosso).*

Os relatos de Determinação e Esperança sobre o paradoxo entre a realidade social e cultural dos alunos e a realidade da escola, denunciam dois problemas cada vez mais frequentes em todo território nacional, um deles diz respeito ao fechamento das escolas localizadas no campo e às políticas de transporte e nucleação e o outro está relacionado à identidade das escolas do campo. Em relação às políticas de nucleação e transporte escolar, Munarin (2006, p. 24) contribui para essa discussão ao pontuar que,

A política de transporte escolar, [...] bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas do campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo, que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada.

No caso da realidade investigada, 426 alunos dependem do transporte escolar para o acesso às escolas e, destes, alguns chegam a percorrer até setenta quilômetros de trajeto, permanecendo até três horas e meia no interior dos veículos, contradizendo o que prevê a Resolução 126/03-CEE/MT sobre o tempo máximo de permanência dos alunos no trajeto entre casa e escola, o qual não poderia ultrapassar 1 hora e 30 minutos. Ao saírem de seu contexto social e cultural e se deslocarem para uma escola do campo, com características predominantemente urbanas, como é a nossa realidade, esses sujeitos se sentem confusos em relação à sua própria identidade, não se reconhecendo integralmente nem na essência camponesa nem na lógica cidadina.

É preciso, no entanto, que a escola, como instituição de formação humana, que está a serviço da comunidade, construa sua identidade vinculada às características do público que ela atende. Construir uma identidade, implica necessariamente no fortalecimento do sentimento de pertença, em compreender que é necessário se sentir parte, absorver a cultura e contribuir com experiências, lutar coletivamente por melhores condições de vida, é, sobretudo, se afirmar como ser histórico e social no ambiente em que se está inserido.

## **5.2 Características da Práxis Pedagógica: realidade e contradições**

Nesta categoria apresentamos as análises concernentes ao desenvolvimento da práxis pedagógica dos professores participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender como estas se processam em sua relação com as concepções teóricas que fundamentam a Educação

do Campo. Consideramos esta categoria, o cerne de nosso estudo, uma vez que centra-se em buscar respostas para atender ao nosso objetivo principal. Para um melhor detalhamento, decidimos por dividir as informações coletadas neste categoria em três unidades de análise, sendo estas: *Orientações teórico-metodológicas; Planejamento e desenvolvimento das aulas e Matrizes Pedagógicas*.

### 5.2.1 Orientações teórico-metodológicas

Partindo da concepção de práxis que assumimos inicialmente nessa pesquisa, a práxis pedagógica é entendida como o movimento que se dá entre a teoria e a prática, sendo que a teoria alcança sua efetividade quando embasa a prática e encontra nesta, elementos que permitam sua reestruturação constante para retornar à prática e suscitar mudanças efetivas sobre a realidade. Diante disso, consideramos pertinente investigar quais caminhos teóricos percorriam os professores participantes da pesquisa para fundamentação de suas práticas e se estes contemplavam as perspectivas teóricas que alicerçam a Educação do Campo.

Em relação à matriz teórica utilizavam para fundamentar as suas práticas, os sujeitos da pesquisa se posicionaram de formas variadas como podemos observar a partir dos excertos:

Olha para ser bem sincera, *na prática eu não vejo essa aplicação. Não tenho muito claro isso*. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).

[...] coleções que eu escolho de acordo com aquilo que eu acredito. Então a gente procura buscar mecanismos fora, porque a escola não tem tido as ferramentas necessárias que a gente precisa. Desde quando eu fiz faculdade se critica muito o tradicional, mas *eu procuro mesclar o tradicional com o construtivismo e daí procurar melhorar minha prática pedagógica*. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017, grifo nosso).

Então, eu principalmente nas minhas aulas procuro sempre valorizar o estudante, o aluno, o que ele já tem de concepção [...] *então eu sempre procurei basear minhas práticas entendendo o ser humano em suas múltiplas relações, como um ser que se constrói nas relações com o outro*, então eu acho que *a base precisa ser aquilo que as crianças já trazem enquanto conceito, enquanto bagagem, enquanto concepção de mundo* e, aí a gente procura dar o norte que a gente entende que é possível diante dessa situação. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017, grifo nosso).

Fundamentações teóricas a gente tem bastante, porque, na medida que a gente vai num curso, a gente visualiza e a gente tem as experiências de outros colegas com várias formas, mas *na minha metodologia diária de sala de aula eu procuro assim tentar fazer valer aquilo que é o melhor para minha criança, [...] o que pode fazer com que aquela criança aprenda*. Então especificamente assim, *eu não tenho uma única direção, eu procuro partir daquilo que é a realidade concreta do aluno [...]*. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017, grifo nosso).

Eu procuro me direcionar pelos PCNs, *procurando sempre adequar os meus objetivos à realidade em que nós, eu e os alunos, estamos inseridos. Acredito que a aprendizagem só se dá assim, partindo daquilo que tem significado para eles e tendo*

*como centro de tudo o diálogo.* (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017, grifo nosso).

É interessante ressaltar que esse foi o questionamento que mais provocou desconforto e dúvidas nos participantes, pois a princípio não tinham clareza do que isso representaria no âmbito pedagógico, e somente após esclarecimentos pontuaram a respeito, com exceção de um dos sujeitos da pesquisa, que ainda assim, não soube definir a partir de que concepções teóricas eram gestadas as suas práticas.

Com base nas respostas podemos perceber que os professores dão às suas práticas diversos direcionamentos teóricos, todavia, não conseguem situá-los com segurança dentro das teorias da educação aceitas atualmente. Ter claro as concepções teóricas que guiam nossas práticas pedagógicas é essencial, na medida em que, são estas concepções que expressarão nossos valores e a nossa visão de ser humano, de sociedade e de formação humana.

Ao serem questionados acerca de seu conhecimento sobre os documentos legais de âmbito nacional ou estadual referentes a Educação do Campo, os professores apontaram um contato mínimo em reuniões pedagógicas e momentos de formação, não sendo capazes de discutir sobre o que consta nessas legislações.

[...] do que trata cada um assim eu não me lembro, mas eu acho, acho não tenho certeza que evoluiu muito essa questão de Educação do campo enquanto legislação e enquanto conceito, porque até algum tempo a gente via falar em Educação do campo, mas o conceito e a práxis era totalmente alheio à realidade do campo [...]. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

Na sala do educador eles têm procurado, embora muito pouco mesmo, estar nos passando, mas o pouco que nos foi passado eu consigo ver que não se cumpre. [...].(Entrevista, Esperança, janeiro, 2017).

Não, conhecimento de documento assim não. Sei alguma coisa através das formações que têm nesses encontros de Educação do campo, que as vezes eles tentam esclarecer alguma coisa como deve ser esse trabalho, mas acho que ainda fica muito vago. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).

Conhecimento sobre isso eu tenho muito pouco, naqueles encontros estaduais que a gente vai, lá acaba tratando algumas leis né, e o mínimo que a gente sabe é o que a gente volta e meia ouve direção ou coordenação dizendo [...]. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017).

Não, eu não tenho esse conhecimento e acho que seria muito necessário e pertinente a gente ter acesso a isso e infelizmente as escolas não têm trabalhado isso com os professores e principalmente com os próprios alunos né. A gente não tem conhecimento dessa legislação não. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

Como podemos perceber por meio das falas dos sujeitos da pesquisa, além da falta de conhecimento dos profissionais sobre as legislações que norteiam a Educação do Campo, as escolas carecem de discussões sobre essa temática. O pouco conhecimento que estes possuem

advém de encontros pontuais, cuja periodicidade é anual ou de discussões isoladas ocorridas em momentos de formação continuada, entretanto, como podemos constatar por meio da fala de Transformação, existe entre o grupo a consciência da necessidade e da pertinência dessas discussões no seio das escolas, já que sem conhecer os aparatos legais que estruturam essa modalidade será difícil materializar ações fundamentalmente efetivas.

Na busca de mais dados sobre a relação dos professores com fundamentos teóricos e metodológicos específicos da Educação do Campo, indagamos-lhes sobre como se dava o acesso deles a estes aportes e se as escolas disponibilizavam materiais de referência específicos dessa modalidade de educação como guia de orientação para as práticas por eles desenvolvidas.

*Não, as escolas não disponibilizam material. Fica somente na conversa, restrita principalmente a esses encontros e depois parece que quando sai de lá, fica lá também. A gente volta para escola e a nossa realidade continua a mesma. E não temos material, não temos acesso a essas informações. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).*

*Eu vejo que nós temos muito poucos materiais, as nossas bibliotecas estão muito aquém de uma escola do campo, de prática de educação do campo, o material que nós recebemos são livros didáticos, nós não temos materiais de apoio, materiais paradidáticos, dificilmente a gente vai encontrar algo que vá embasar alguma atividade voltada para educação do campo (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017, grifo nosso).*

*De material sobre educação do campo que eu sei, tem as orientações curriculares que ficam disponíveis, mas assim não há discussão sobre ela. Tivemos [...] no início do ano um momento trabalhando com elas, mas ainda é muito pouco. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017, grifo nosso).*

*[...] não se tem material e a gente vai mesmo levando dentro daquilo que a gente vai achando que seria o melhor, o mais pertinente para aquelas várias situações que a gente acaba tendo que passar na sala de aula. E além do mais, em função da necessidade e até mesmo da carência de professores em algumas áreas, a maioria de nós tem jornada tripla, o que dificulta uma busca dessas informações por conta própria. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017, grifo nosso).*

*Não, não temos esse acesso, nós temos essa dificuldade. E não só de disponibilidade, mas até mesmo de compreensão da própria gestão, dos nossos superiores que teriam que estar mais conscientizados disso, eu digo sobre como se trabalhar dentro do que propõe a educação do campo. [...]. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017, grifo nosso).*

Fica claro por meio das falas dos participantes da pesquisa que nem mesmo os documentos e livros digitais de livre acesso na internet, produzidos pelos intelectuais orgânicos do Movimento Por uma Educação do Campo e os documentos pedagógicos produzidos pelo MST são acessados ou disponibilizados para estudo e embasamento teórico de suas práticas pedagógicas. Souza (2012) em uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em assentamentos do Paraná faz uma observação referente a esse assunto que pode explicar a indisponibilidade dos materiais produzidos pelo MST nas escolas do campo *loci* da pesquisa,



assim como em outras do território nacional. Ao fazer a análise da realidade em seu estado, a autora explica que há uma barreira cultural em relação ao MST, fruto principalmente de uma divulgação equivocada pela mídia de suas lutas e em função disso, as secretarias costumam olhar com ressalvas para produção do movimento. Souza (2012) destaca essa questão da divulgação dos materiais pedagógicos produzidos pelo MST diretamente nas escolas como uma potencial frente de investimento do movimento, reforçando a necessidade do estudo teórico desses materiais em formações continuadas realizadas na escola, já vista que a maioria dos professores não teve contato com a produção teórica específica da Educação do Campo em seus cursos de graduação.

Os relatos dos professores deixam evidente, mais uma vez, um conhecimento incipiente sobre os fundamentos teóricos e legais da Educação do Campo, não apenas em relação ao corpo docente, mas inclusive por parte de alguns representantes da gestão da escola, conforme apontado por Esperança no excerto acima. Como vimos, as discussões sobre essa temática ficam restritas a raros encontros e não se plasam os objetivos e as estratégias debatidas, as bibliotecas das escolas carecem de material de apoio direcionado às práticas pedagógicas específicas para a Educação do Campo e, em razão de muitos professores trabalharem nas duas escolas<sup>13</sup>, com carga horária semanal de sessenta horas, a busca por iniciativa própria a esses pressupostos teóricos se torna algo dispendioso.

Investigar a fundo as razões que levam esse desconhecimento, procurar os responsáveis por essa situação, poderiam ser temas inclusive de outra investigação, todavia não é essa nossa pretensão. O fato é que a realidade das escolas do campo de OBS, demonstra que a Educação do Campo da forma como é concebida pelos movimentos sociais, ainda é um projeto utópico e que precisa com a máxima urgência de atenção e estruturação para que os alunos, principais sujeitos do processo pedagógico, possam ter plenamente garantido o seu direito a uma educação de qualidade, adaptada à sua cultura e as suas especificidades.

Apesar dos professores terem declarado ter pouco conhecimento sobre as teorias e leis que fundamentam e norteiam a Educação do Campo, ainda assim, insistimos em investigar se eles tinham alguma noção sobre os princípios pedagógicos basilares dessa modalidade de Educação. As pontuações a seguir demonstram que mesmo diante do pouco contato com referenciais teóricos, alguns pressupostos da Educação do Campo estão presentes nos discursos dos sujeitos.

---

<sup>13</sup> No caso particular dessa pesquisa, todos os professores possuem carga horária semanal de 60 horas e são efetivos nas duas escolas *loci* da investigação.

Então, a Educação do campo que eu entendo é *valorizar aqueles que vivem e atuam e atividades do campo* e dar sentido ao estudo para aqueles que querem qualificar, para aqueles que querem atuar ainda no campo né, que esses oriundos do campo *não percam suas raízes*. Eu entendo que a educação do campo é isso, *é não permitir que eles percam sua identidade* [...]. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017, grifo nosso).

Olha, [...] não sei se é realmente um princípio, mas eu vejo como norteador do projeto de escola no campo *fazer com que a pessoa do campo tenha um ensinamento voltado para ele, para o bem comum dele lá no lugar onde ele mora*. Eu acredito que um dos princípios é esse né. [...]. Então eu acredito que o surgimento da escola do campo, como se diz, o querer dessa escola do campo permanecer no campo é justamente esse ensino estar voltado para aquela criança que está lá no campo, *respeitando a identidade, a vivência dessa criança, aquele conhecimento prévio que ele tem ali, então eu acredito que talvez isso tenha sido mesmo o motor para ela existir hoje*. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017, grifo nosso).

Eu imagino que seria *valorizar principalmente o viver no campo*, né. É o que faz sentido, porque a vida do aluno no campo e a vida urbana de um aluno que vive na cidade é totalmente diferente, então eu acho que *os assuntos que estão direcionados à escola do campo também deveriam ser voltados para isso, as práticas também*, eu imagino que deva ser algo centrado na vivência do próprio aluno no campo. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017, grifo nosso).

Eu tenho uma leve ideia do que possa ser, mas não sei se de fato é. [...], talvez teria que ser *uma educação voltada mais para realidade local mesmo, trabalhar mais o conhecimento próprio da realidade*. Com relação aos trabalhos de Língua Portuguesa, por exemplo, talvez textos voltados ali para aquele assunto, para aquela situação, [...]. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).

Eu não tenho muito claro isso, mas eu posso comparar um pouco com a metodologia da escola ativa que eu trabalhei. Também eram práticas e metodologias voltadas totalmente para escola do campo, porém o material pedagógico que vinha desde o professor até os alunos eram realmente voltado para os conteúdos do cotidiano do campo que esses alunos viviam. *Então eu acredito que um dos princípios seja essa relação prática do cotidiano do campo sem deixar de oferecer os conteúdos que ele tem direito também a conhecer e estudar*. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017, grifo nosso).

De acordo com o documento *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo* do MEC (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2003), seis princípios pedagógicos devem nortear a Educação do campo: o princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um processo de emancipação humana; o princípio pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino; o princípio pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; e o princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade do sujeito. Estes princípios são definidos pelo grupo de autores responsável pela elaboração do documento como “[...] as raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela

tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina)”. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2003, p. 37).

Corroborando o que dizem os autores, as falas acima sinalizaram a compreensão de que a Educação do Campo deve ter como princípio fundamental, a construção de um projeto educativo vinculado às causas, as vivências, a cultura e ao cotidiano dos alunos, mas como aponta Esperança, sem negar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade, ao qual todos os alunos têm direito, sejam eles da cidade, do campo, das florestas ou das águas. Em relação a isso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011b, p. 27) apontam que: “Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”, ou seja, um projeto desenhado não somente para educação em seu sentido de escolarização, mas em uma dimensão mais plena de humanização e socialização.

### **5.2.2 Planejamento e desenvolvimento das aulas**

Para Pimenta (2001, p. 83), a atividade docente enquanto práxis envolve três premissas básicas: “[...] o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção do objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social”.

Para a autora, o objeto, quando se trata da Educação, compreende os processos de ensinar e aprender. Neste sentido, podemos dizer então que, a práxis pedagógica exige necessariamente: o conhecimento aprofundado do processo-ensino aprendizagem, o que implica em estudo constante das teorias; intencionalidades claras, bem definidas e direcionadas pela teoria mais apropriada para uma dada realidade social e finalmente a ação científica e cuidadosamente planejada durante a materialização do ensinar e aprender, intentando sempre a transformação da realidade.

Diante dessa compreensão em torno da práxis pedagógica, nosso objetivo em relação à esta unidade de análise, se constituiu em identificar e problematizar os critérios definidos pelos professores para direcionar a escolha dos conteúdos ou temáticas trabalhadas no cotidiano escolar, compreender de que forma se dava o planejamento, se individual ou coletivamente, os limites e as possibilidades em torno desses processos, e, por fim, investigar de que forma ocorriam suas práticas e sua relação com o que sugere as Orientações Curriculares do Estado do Mato Grosso para a Educação do Campo.

Sobre os critérios utilizados na escolha dos conteúdos ou temáticas e os motivos de tais definições os professores fizeram os seguintes apontamentos:

O critério um dos tais é o *planejamento anual* [...] e outro é naquele que *no conhecimento da turma* a gente vem procurando trabalhar aquilo que a gente acompanha o *avanço da turma*. [...] E aí eu procuro trabalhar com os meus alunos conteúdos que venham a *servir para a prática diária deles, da vivência do cotidiano deles*. (Entrevista, Esperança, janeiro de 2017, grifo nosso).

Então, um dos primeiros critérios que eu utilizo e que a gente não tem como abrir mão são os *PCNs*. [...] e também as *minhas convicções* daquilo que eu entendo que é de fundamental importância ser trabalhado naquela série ou turma, [...] *eu acho que a gente tem que ter sempre a convicção de que o nosso conteúdo não pode estar desconexo da realidade, dos vínculos dos nossos alunos*. [...] até porque, os nossos alunos quando você fala da realidade deles, eles têm argumentos para debater e para discutir, [...]. *Então se a gente quer que esses alunos participem, que sejam construtores do próprio conhecimento, nós precisamos ter isso em mente, que o conteúdo tem que estar voltado para realidade deles, tem que ter embasamento naquilo que eles já têm como concepções*. (Entrevista, Democracia, janeiro de 2017, grifo nosso).

Olha, geralmente *eu sigo aqueles PCNs*, que são aquelas orientações curriculares, mas eu vejo que é de uma forma bem ampla, bem geral, [...] fica meio que *a critério do professor selecionar o que ele considera mais importante*, [...]. No sentido assim, não especificamente do campo, mas talvez *aquilo que o aluno possa vir a precisar*, talvez numa situação futura, numa outra escola, talvez na sua vida profissional, pessoal. (Entrevista Determinação, janeiro de 2017, grifo nosso).

Bom, o planejamento é algo que a gente faz como o próprio nome diz né, é um plano, você planeja fazer aquilo, mas nem sempre é aquilo que dá para fazer. Eu tenho *o livro didático como um norte*, como uma base, mas muitas vezes é preciso buscar outras fontes para adequar aquilo que a gente realmente trabalha na sala de aula, mas eu escolho mediante *à realidade e necessidade daquela turma*. [...] (Entrevista, Transformação, janeiro de 2017, grifo nosso).

Primeiramente nós temos *o planejamento anual*, é claro que nós temos uma direção anual né. Dentro dessa direção anual eu procuro dar uma sequência, mas é claro que nada impede que eu trabalhe algo que está acontecendo, por exemplo com relação à política, a doenças, ou mesmo algo que seja da realidade deles, porque *eu acredito que existe muito mais significado para o aluno, aquilo que está relacionado ao seu dia a dia, à sua realidade*. Eu procuro durante nossas conversas identificar as coisas que são importantes para eles e a partir disso direcionar a minha prática. (Entrevista, Fortaleza, janeiro de 2017, grifo nosso).

Alguns pontos merecem destaque na fala dos sujeitos. O primeiro deles é o fato de definirem e utilizarem como guia de orientação para seu planejamento diário, o plano anual, os livros didáticos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Isso demonstra uma busca por referenciais teóricos, que embora, possam não seguir uma mesma perspectiva teórica, indica a consciência de que é preciso que seus objetivos estejam ancorados em uma teoria, que suas práticas não podem se seguir de modo intuitivo, improvisado, vazio e mecânico. Sobre isso, destacam Pimenta e Lima (2004, p. 43) que,

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer esquemas de análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

É a partir desse exercício constante de problematização, tanto das práticas como da teoria, que novos mecanismos e metodologias podem ser criados e as intencionalidades pré-estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, podem ser alcançadas.

O segundo ponto que merece destaque é que os conteúdos são escolhidos de acordo com a realidade dos educandos. Esse é um fator primordial para a Educação do Campo, uma vez que ela se faz no movimento de sua realidade, considerando as especificidades, a cultura, a vivência dos sujeitos que dela participam.

Outro aspecto sobre o planejamento abordado em nossa entrevista relacionou-se com o local e o modo como este se dava, se de forma individual ou coletivamente, quanto a isso os professores expuseram:

*Ocorre na escola, na hora atividade e algumas vezes também em casa, [...]. Agora sobre ser individual ou coletivo, honestamente na maioria das vezes ocorre de forma individualizada, o que não deveria ser, mas na maioria das vezes nossos planejamentos são individualizados, cada profissional, cada professor faz o seu, o que não deveria ser, mas a nossa realidade é essa. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).*

*A maior parte do meu planejamento é na escola, parte da hora atividade é direcionada para isso, então eu utilizo, mas às vezes acaba o tempo lá não sendo suficiente aí eu faço em casa. Sobre ser individual ou coletivo eu tenho duas realidades. Na escola estadual eu não tenho outra professora ou outro professor do mesmo ano, na escola municipal eu já tenho duas outras colegas professoras do mesmo ano. Então lá na escola estadual apesar de eu não ter outro professor do mesmo ano isso não impede de eu estar levando ideias que surgiram quando fizemos o planejamento coletivo na escola municipal. Então de certa forma acaba sendo em conjunto né, [...]. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017).*

*Na maioria das vezes realizo na escola, na sala dos professores. E sobre a forma que ele se dá, se é individual ou coletivamente, sinceramente na prática eu e quase todos os professores fazemos individualmente, mas assim, pelo menos na disciplina que eu trabalho a gente sempre conversa com as outras professoras e a gente discute sim alguns conteúdos, algumas coisas que a gente acha que são mais importantes outras que a gente acha que não. Há uma discussão entre nós. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017).*

*Algumas vezes na escola com troca de ideias com os colegas da mesma área, mas na maioria das vezes é em casa mesmo, sozinha e pensando na minha prática. [...]. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).*

*em casa ou na escola na hora atividade. E ele ocorre de forma individual na maioria das vezes até porque embora a fase que eu trabalho seja uma das únicas que há duas turmas o outro professor ele também faz um trabalho mais individual então isso me inibe a estar sempre procurando ele para fazer algum trabalho coletivo, embora a gente troque verbalmente algumas experiências e algumas ideias. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017).*

Como vimos nos depoimentos, os professores preferem utilizar o espaço escolar e as horas atividade para planejar suas aulas, contudo, isso não exclui a possibilidade de eles estarem

utilizando o espaço de suas casas e parte do seu tempo de repouso para estudos e planejamentos, sempre que há a necessidade. Faz-se oportuno destacar que a aprovação da Lei Federal nº 11.738/08 que estabelece o piso salarial para os professores e regulamenta as horas atividade em 33% da jornada de trabalho é a expressão de uma importante conquista tanto para categoria de profissionais da educação, como para toda a sociedade, pois há menos de uma década o trabalho pedagógico continuava sendo feito, porém sem nenhuma remuneração e isso constituía-se como um fator determinante para a qualidade da saúde dos docentes, que viam-se tendo que trabalhar em várias escolas para complementar a renda, assim como para a qualidade da educação, uma vez que foi destinado ao professor um tempo na escola, remunerado e exclusivo para estudos, preparação de aulas e apoio pedagógico para alunos que necessitavam.

Em relação ao planejamento ser construído coletivamente ou de forma individualizada, percebemos que o que predomina nos discursos é a preferência pela construção individual, embora em determinadas oportunidades haja troca de ideias e discussão de experiências.

É importante enfatizar que para a Educação do Campo, assim como para a educação de um modo geral, o planejamento coletivo é essencial, uma vez que oferece a possibilidade de compartilhamento de experiências entre professores e o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões. O trabalho individualizado, por sua vez, gera o isolamento docente, impossibilitando os aspectos acima citados.

Para Martins (2002), os professores das escolas, no contexto brasileiro, tem arraigados em si, a preferência por um trabalho individualizado e embora possam contar com momentos de organização, como nas reuniões pedagógicas, nas horas-atividades nos conselhos de classe, nos grupos de trabalho, que propiciariam um trabalho pedagógico coletivo, acabam utilizando muito mais esses momentos para a realização de atividades burocráticas, do que para a criação de uma oportunidade de planejamento e transformação da prática educacional em atividades humanizadoras.

Ao serem questionados sobre as limitações impostas para essa construção coletiva, alguns professores apontaram como principal fator de impedimento, a indisponibilidade de tempo. Decorre que em função de muitos deles trabalharem nas duas escolas existentes na comunidade, os horários disponíveis para execução do planejamento nem sempre coincidem. Outra limitação apontada por eles, diz respeito meramente a decisões pessoais, alguns por razões particulares ou por preferência, optam por um trabalho pedagógico individualizado. Vejamos alguns depoimentos sobre essas questões:

Eu vejo ainda uma falta de pré-disposição dos colegas de estar socializando informações, de estar trabalhando juntos, coletivamente e, também vejo a indisponibilidade de tempo. Na maioria das vezes esses profissionais têm dois vínculos, outros com até mais de dois vínculos, e aí o tempo e os horários da hora atividade acabam impossibilitando um trabalho coletivo. [...] (Entrevista Democracia, janeiro, 2017).

Olha, as vezes a questão de tempo para se reunir com professores das áreas afins e as vezes é uma questão de próprio interesse mesmo. Eu vejo que alguns professores talvez se sentem um pouco suficientes, autossuficientes talvez para fazerem sozinhos. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017).

O fato de a maioria dos professores trabalhar nas duas escolas, as vezes dificulta, porque em muitos momentos não bate as horas-atividade e não tem uma hora específica que reúna a todos numa mesma ocasião a não ser na sala do educador, [...]. (Entrevista, Fortaleza, janeiro de 2017).

Uma das dificuldades é o não compartilhamento com os colegas que muitas vezes não nos dão espaço para realizar um planejamento mais coletivo. Então eu acho que deveria partir da escola, tentar organizar espaços mais coletivos, fora a sala do educador [...]. (Entrevista Esperança, janeiro, 2017).

Eu vejo principalmente a questão do tempo. Trabalhamos a maioria em duas escolas e quando eu estou em uma escola minhas colegas de área estão em outra, então consequentemente nossas horas-atividades também serão invertidas. [...]. (Entrevista Transformação, janeiro, 2017).

Paiva e Guidotti (2017) em uma pesquisa realizada com a finalidade de analisar o desenvolvimento de uma proposta de planejamento coletivo em escolas municipais constatam que planejar o trabalho pedagógico a partir dessa dinâmica potencializa a construção e a reconstrução da prática do educador, melhorando sua forma de pensar, compreender e agir. Os autores argumentam ainda que, a troca de vivências e ideias favorece a percepção dos anseios, dificuldades e dúvidas, possibilitando a renovação e a transformação dos saberes e das práticas pedagógicas, o que reflete na metodologia desenvolvida e na aprendizagem dos educandos. Segundo Araújo (2004), citado por Damiani (2008) quando o que denomina “cultura de coletividade” é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo. Dessa maneira, embora na realidade investigada, os desafios sejam grandes para que uma proposta de planejamento coletivo se estabeleça, as vantagens desse processo, são inúmeras e podem ser reconhecidas por alguns dos participantes como mostram os excertos abaixo:

[...] a sociedade se constrói na socialização de informação e eu vejo que enquanto profissional a experiência de trabalho socializada com outros colegas, isso só tem a enriquecer o trabalho de cada um. [...] Eu acho que estaria sanando algumas dificuldades de profissionais e de alunos com o simples hábito de se trabalhar coletivamente. Poderiam ser criados inclusive mecanismos de intervenção para que essas dificuldades fossem superadas [...]. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

[...] o conhecimento do meu colega pode somar com meu conhecimento e vice-versa e trazer experiências e práticas diferentes. [...] A gente pensa e problematiza coletivamente as possíveis mudanças que é preciso fazer, as intervenções [...]. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

Com os outros colegas você vai ter outras opções, várias ideias, várias sugestões, talvez de atividades, de conteúdos, de metodologias. Você compartilha ali as dificuldades [...]. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017).

Como vimos, os sujeitos de nossa pesquisa têm consciência dos muitos benefícios que um planejamento executado de maneira coletiva pode trazer tanto para suas práticas pedagógicas diárias, como para a melhoria da aprendizagem dos seus alunos. O planejamento para os fins apontados pelos sujeitos e desenvolvido sob a perspectiva da coletividade e de maneira colaborativa, pode inclusive ser um espaço de formação contínua, onde os professores em conjunto podem discutir suas práticas à luz de referenciais teóricos e experiências ocorridas em outros contextos escolares, no entanto, para que iniciativas neste sentido sejam possíveis, faz-se urgente e necessário o rompimento com os limites e restrições que se impõem no caminho de tal processo, uma vez que, são objetivos coletivos da escola, a aprendizagem e a formação plena dos estudantes.

Em relação as metodologias utilizadas pelos professores no cotidiano escolar, nossos questionamentos partiram dos pressupostos trazidos nas Orientações Curriculares para a Educação do Campo do Estado do Mato Grosso, tendo em vista que o município não possui uma proposta curricular específica para as escolas do campo. O referido documento orienta que as escolas do campo trabalhem com metodologias interdisciplinares, criativas e contextualizadas, dentre as quais destaca o trabalho a partir dos complexos temáticos, temas geradores ou pedagogia de projetos. (MATO GROSSO, 2012). Sobre o trabalho nessa perspectiva, Transformação e Democracia expõem que:

A metodologia através de projetos aconteceu. Em uma escola mais do que a outra, mas ocorreu, [...]. Em relação a temas geradores e complexos temáticos ainda não houve. Teve sim, projetos direcionados com um tema, mas não que partisse da necessidade como propõe os complexos temáticos, o que em minha opinião seria muito importante, uma vez que temos vários problemas na comunidade que parece que são invisíveis para algumas pessoas. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

[...] alguns profissionais atuaram por meio de projetos, embora eu ainda veja que falte mais envolvimento da comunidade durante a elaboração desses projetos, porque em todos os casos a comunidade é apenas convidada a ver os resultados e eu penso que teria mais resultado se partisse deles a escolha e se eles participassem de todo o direcionamento. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

Os relatos de Transformação e Democracia chamam a atenção para duas questões importantes e que precisam ser consideradas no âmbito das metodologias de ensino das escolas de um modo geral e particularmente das escolas do campo. Uma delas diz respeito à



participação ativa da comunidade em todas as decisões e ações da escola, incluindo a elaboração e a execução de propostas e projetos. Isso significa dizer, que esta participação não deve restringir-se a socialização da escola à comunidade de propostas prontas ou apenas a presença destes para apreciação de resultados de projetos, como enfatiza Democracia no excerto acima. Deve-se buscar um trabalho integrado e conjunto entre escola e comunidade, para que a gestão escolar seja de fato democrática, aliás, a participação da comunidade em todos os processos que envolvem a escola, é condição para gestão democrática: uma não é possível sem a outra. (Gracindo et al. 2006).

Outra questão apontada pelos sujeitos é a ausência de um trabalho pedagógico de maior amplitude, que emerge das problemáticas da própria região em que vivem os educandos. Conforme apontado por Transformação, a região possui inúmeros problemas que poderiam ser levados para discussão no âmbito escolar, sob a forma de complexos temáticos envolvendo toda a comunidade, dentre os quais destacamos: a falta de tratamento de água e esgoto, a destinação inapropriada de resíduos sólidos em lixão a céu aberto, o uso intensivo de agrotóxicos nas lavouras que rodeiam a comunidade, queimadas, entre outros. É importante destacar que o sistema de complexos foi difundido pelo educador russo M. M. Pistrak durante os anos 1920, no auge das lutas pela construção e consolidação do socialismo na União Soviética. Em sua proposição, os temas não deveriam ser escolhidos ao acaso, mas ser importantes, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender e em alguma medida intervir na realidade na perspectiva de transformá-la. (PISTRAK, 2000). Para as escolas do campo, o sistema de complexos ou complexos temáticos como as OCs sugerem, constituem-se como ferramentas essenciais para um trabalho pedagógico integrado e transdisciplinar, uma vez que a proposta pressupõe uma visão holística das realidades em que os estudantes e toda a comunidade escolar estão inseridos.

Ainda no tocante à esta unidade de análise, procuramos em último instante, investigar se após o término da aula ou de uma sequência de metodologias específicas pensadas para atingir certo resultado, os professores tinham o hábito de destinar um tempo para refletir sobre suas práticas e se faziam registros das conclusões obtidas a partir de suas reflexões. De acordo com eles,

Olha, é meio automático isso, não tem um momento para falar assim: “Olha agora eu estou refletindo sobre o que eu trabalhei”. É no dia a dia mesmo na correria, você passa para outra sala, aí você pensa: “E aquela sala que eu acabei de sair, deu certo ou não deu? Na próxima aula você já pensa em outra coisa, é muito rápido, não tem assim, um momento dedicado a isso não. [...] e registrar essa reflexão eu geralmente não faço, normalmente fica mesmo só ali no consciente. Só quando é algo que

complementa uma outra ação, daí sim eu faço o registro. [...]. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017).

Eu acredito que todos nós, enquanto professores temos que fazer essa reflexão. Eu sempre após a aula reflito sobre o que deu ou o que acabou não dando certo, o que eu preciso fazer para estar melhorando, [...]. Agora, quanto aos registros, nem sempre eles acontecem. Às vezes aquilo é tão natural, principalmente para nós que trabalhamos com os anos iniciais, conhecemos tão bem um a um, que o registro às vezes fica para segundo plano [...]. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017).

A gente faz sempre a reflexão oral com os nossos alunos e é uma forma de certificar de que os objetivos foram alcançados. “Entenderam?” [...]. E o registro é feito sim, ele é necessário. Se a gente não conseguir fazer isso a gente se perde [...]. Então eu anoto: “Dúvidas da turma”. Quando não há dúvidas, ótimo, melhor assim. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

Essa reflexão para mim é algo sistemático e fundamental. Às vezes eu nem saí da sala e enquanto ainda estamos executando o que foi pensado para aquela aula eu já estou refletindo. O que aquela metodologia ou temática trouxe de positivo? Porque alguns alunos não se interessaram? O que fazer para alcançá-los? São coisas que perpassam minha mente o tempo todo, mas um registro físico para ser honesta eu ainda não fiz, [...]. Na verdade, pensando bem sobre isso todos nós deveríamos fazê-lo, até porque como as ideias vêm e vão facilmente, o registro permite que aquela ideia fique fixa né? (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

Eu geralmente eu faço essa reflexão nas horas atividades, antes de iniciar o meu próximo planejamento. E os registros nós fazemos no caderno de campo. No caderno de campo é onde eu anoto minhas reflexões e também os avanços e as dificuldades notadas em meus alunos. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017).

Como é possível observar pelos relatos dos sujeitos, a reflexão crítica sobre a prática, apesar de estar presente no cotidiano dos professores, sendo feita por alguns de modo mais sistemático e, por outros de forma mais rápida no intervalo entre uma aula e outra ou em conjunto com os alunos, não é problematizada a luz de referenciais teóricos e nem registrada a fim de que se converta em autocrítica. Para Freire (2015a), a reflexão crítica sobre a prática quando produz essa autocrítica é fundamental para que o saber acumulado pela experiência alcance a rigorosidade metódica necessária ao ensino crítico. Freire (2015a) ainda contribui dizendo que esse exercício dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer, é o que produz a curiosidade crítica, capaz de modificar a prática e proporcionar ao educador e ao educando novas formas de ensinar e aprender.

Na visão de Franco (2008, p. 98),

[...] quando se incorpora à concepção de prática docente, o sentido da reflexividade, supera-se a representação de uma prática que se faz de modo rotineiro, linear, mecânico e passa-se a considerá-la fruto da contextualidade do homem que, na interação com sua existência elabora os significados de sua ação, dialoga com as contradições e luta por compreender e superar as opressões impostas à sua existência.

Para a autora, incorporar a reflexão como algo inseparável da prática é muito mais do que adicionar um novo ingrediente à ação docente. “É uma nova forma de conceber o mundo, as relações sociais, o processo de apreender e compreender a realidade sócio histórica. É uma postura política, epistemológica e existencial”. (FRANCO, 2008, p. 98). Entretanto, há que se considerar que conceber a reflexividade como um processo inerente à prática docente, não é algo simples, nem ao menos fácil, sobretudo, quando se fala em reflexão crítica, posto que o exercício desta, pressupõe o questionamento de saberes e fazeres, que podem estar arraigados há tempos, exigindo dedicação e estudos teóricos por parte dos docentes para transformação de suas práticas pedagógicas. Contudo, embora laborioso, fazer da reflexão um processo indissociável da prática educativa oportuniza a constituição de educandos e educadores mais criativos, críticos e autônomos, o que conseqüentemente contribui para a formação de uma sociedade mais ética e humana.

### 5.2.3 Matrizes Pedagógicas

Conforme já fora dito, a Educação do Campo, como foi concebida pelos movimentos sociais estrutura-se a partir das matrizes formativas: trabalho, organização coletiva, luta social, cultura e história, as quais, quando trabalhadas como princípios educativos e sobretudo a nível escolar, são também denominadas matrizes pedagógicas. (Caldart, 2015b). Corroborando com os estudos da autora, Arroyo (2010a) também propõe cinco matrizes pedagógicas para a Educação do Campo, a saber: o trabalho, a terra, a cultura, a vivência da opressão e os movimentos sociais. Apesar de os autores supracitados tratarem essas matrizes usando terminologias diferentes, ao descrevê-las não se contrapõem, ao contrário disso, se complementam. Nesse estudo, optamos pela classificação usada por Caldart (2015b) e dentro da realidade das duas escolas *loci* da pesquisa, investigamos como têm se dado o trabalho pedagógico a partir das matrizes: trabalho, luta social e cultura.

Em entrevista, dois dos participantes da pesquisa fizeram os seguintes apontamentos a respeito de como está a situação hoje nas duas escolas em relação a matriz pedagógica trabalho:

[...] na escola estadual há um tempo atrás nós tivemos um trabalho muito bonito com relação a horta orgânica e alguns trabalhos voltados para a temática da relação homem-campo, homem-terra, mas infelizmente não se deu continuidade. Então na verdade, nas duas escolas, eu vejo isso muito pouco trabalhado no dia a dia, apesar de escutarmos sempre falar que vai se fazer algo em relação a isso. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

Já teve um projeto na escola estadual que estimulava o cultivo de algumas plantas, horta e tal, mas hoje esse projeto está engavetado, ele não é executado mais, então é

um projeto morto na escola, mas que quando ele era ativo envolvia toda a escola e principalmente aqueles que tinham mais interesse, que gostavam dessa prática, mas hoje não se tem nenhum trabalho que contemple essa dimensão não, em nenhuma das duas escolas. (Entrevista, Transformação, janeiro de 2017).

Os excertos acima demonstram que, embora já tenha havido em uma das escolas um trabalho mais específico com essa matriz, com foco principalmente na agricultura familiar e produção agroecológica, hoje em ambas as escolas, o trabalho a partir dessa dimensão é quase inexistente. Perguntados sobre as razões que levaram a cabo esse projeto na escola estadual, os professores atribuem a falta de um trabalho mais coletivo e a inexistência de um planejamento escolar à nível macro, direcionado às matrizes pedagógicas da Educação do Campo.

[...], então eu acho que é um mal planejamento, falta mais envolvimento de todos, a escola precisa trabalhar mais coletivamente, visando uma aprendizagem mais significativa e voltada principalmente para o que propõe a Educação do Campo. Eu penso que a gestão deveria olhar isso com outro olhar, valorizar mais esse projeto, até para a própria escola. A alimentação dos próprios alunos certamente ficaria bem mais nutritiva, extraindo ali produtos naturais, e talvez até o custo da própria merenda diminuiria bastante, então seriam vários fatores que seriam considerados positivos e que iriam contribuir para que a escola tivesse um outro andamento. (Entrevista, Transformação, janeiro de 2017).

Como foi colocado por Transformação, diversos fatores podem ser elencados como positivos quando se trata de dar centralidade ao trabalho como princípio educativo, desde àqueles relacionados à produção material, uma vez que é por meio dele que o ser humano garante as condições materiais e objetivas da sua existência, até os de ordem subjetiva, visto que o trabalho tem “[...] uma dimensão ontológica, fundamental, criadora de vida, cultura, conhecimento, e uma dimensão histórica em tensão permanente na vida social.” (CIAVATTA, 2004, p. 121).

Saviani (2007, p. 154) postula que é por meio de sua relação com o trabalho que o homem encontra sua essência. “O que o homem é, é-o pelo trabalho”. Muito mais que a racionalidade ou qualquer outro atributo, o homem se diferencia dos outros seres vivos pela sua capacidade de trabalhar. No entanto, conforme o autor, esta atividade, embora essencialmente humana, não é uma dádiva divina ou natural, mas ao contrário disso, precisa ser aprendida, posto que o homem “[...] não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”. Assim, se a educação é a via pela qual o homem encontra sua essência (por meio do trabalho), a escola

enquanto instituição formal e dedicada à formação do ser humano, precisa mais do que nunca fortalecer ou mesmo (re)estabelecer os vínculos entre educação e trabalho.

No que concerne à matriz pedagógica cultura, questionamos os professores de que forma a cultura local e a cultura campesina estava sendo abordada no âmbito das duas escolas e como as práticas pedagógicas dos professores expressavam o respeito à diversidade sociocultural dos povos que participam da educação oferecida por estas unidades escolares. De acordo com os professores,

A cultura local é muito pouco enfatizada, nós temos por exemplo as comunidades ribeirinhas e dificilmente a gente vê algum trabalho voltado para a preservação dos peixes, piracema ou ciclo de vida desses animais. Nós temos também assentamentos e muito pouco se trabalha a questão da agricultura familiar né. Então eu vejo ainda que tá muito longe da realidade de uma educação do campo, de uma escola do campo. Nós temos muitos campos de atuação, muitas oportunidades, porque o nosso público de alunos é muito diverso, mas pouco trabalho desenvolvido em cima disso, [...]. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

Nós trabalhamos tanto em uma escola como na outra a questão das datas comemorativas [...], mas assim diretamente as culturas, eu ainda vejo que não são bem trabalhadas. Assim, por exemplo: Ah! Vamos verificar, vamos discutir a questão lá dos alunos que vieram lá do pantanal, ou da ribeirinha lá tal, tal, então o que que é próprio deles? Como eles trabalham? Vamos trazer para sala de aula. Então isso ainda não é bem visível, apesar de ser muito importante, muito importante mesmo, porque é a vida do aluno né. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017).

Na minha área, por exemplo, que é Linguagens eu procuro valorizar bastante a cultura campesina quando eu tenho condição de relacionar com o conteúdo que eu vou trabalhar, mas era preciso um incentivo maior, para que o aluno pudesse conhecer a real cultura dele aqui. Nós sabemos muito pouco da nossa região, as tradições. Enfim, tudo o que a gente poderia saber de conteúdo histórico não é trabalhado de uma maneira mais focada não. É só mesmo quando o professor acha pertinente abordar alguma coisa que relaciona com o conteúdo que ele estiver trabalhando. As escolas mesmo nunca fizeram nenhum projeto para trabalhar, para resgatar essa cultura mais específica. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

Pelo exposto por meio dos relatos, o trabalho com a cultura local é ainda muito incipiente, carecendo de uma atenção maior em ambas as escolas, dada a riqueza de culturas encontradas na região. Como apontado pelos sujeitos da pesquisa, as escolas possuem alunos oriundos do pantanal, comunidades ribeirinhas, assentamentos, pesqueiros, além de seringueiros e seus familiares, sitiantes, chacareiros e seus familiares e trabalhadores de grandes fazendas dedicadas a criação de gado e a produção de soja, milho e algodão, assim como seus familiares. É um público diverso, com saberes singulares e que precisam que esta cultura alcance maior visibilidade no interior das escolas.

Concordamos com Arroyo quando assinala que “[...] todo processo educativo, formal ou informal não pode ignorar, mas tem de incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, [...] a que estão submetidos os educandos. Tem de partir dos processos de

produção de sua existência, do seu viver”. (ARROYO, 2012b, p. 83). O mesmo autor ainda pontua que “um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos”, e os povos do campo como sujeitos desses direitos. (ARROYO, 2011, p. 82). Para Caldart (2002b, p. 21), “pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações”.

A partir das inferências destes dois autores, entendemos que é preciso que as escolas pesquisadas organizem seus modos de ensinar e aprender, aliando os conhecimentos científicos aos saberes populares dessa gama de sujeitos que constituem seu alunado, de modo que seus referenciais histórico-culturais, seus modos de organização do trabalho e do espaço geográfico, suas formas de organização política, suas origens e suas histórias de vida, possam ser ponto de partida para uma práxis pedagógica mais significativa e plural.

Outro questionamento feito aos professores relacionado às matrizes pedagógicas, diz respeito à luta social. Como já foi mencionado, nenhuma das escolas investigadas teve sua origem vinculada ao movimento de reforma agrária, no entanto, sabendo que a Educação do Campo é fruto da intensa luta dos trabalhadores rurais Sem Terra, importou-nos conhecer a realidade de como essa dimensão de luta desses sujeitos de direitos estava sendo abordada nas escolas. Acerca dessa questão, os professores pontuaram:

Eu vejo uma ausência muito grande do trabalho docente em relação a isso, em valorizar esse tipo de cultura da luta pela terra, do trabalho dos pequenos produtores, dos assentados, eu vejo uma ausência muito grande da escola e de metodologias de ensino voltadas para valorização desses sujeitos. Aqui eu vejo imperando muito mais a cultura do latifúndio, eu vejo imperando muito mais a cultura da agroindústria, do agronegócio, das grandes empresas, do que a valorização do pequeno produtor rural, dos assentados, dos movimentos sociais de base. Eu acho que até a forma com que a escola foi construída acaba não dando oportunidade, ou talvez falte também uma política dentro da escola para oportunizar um trabalho voltado para valorização desses movimentos sociais. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

Não tem sido trabalhado, no meu ver não. A não ser que alguns professores das áreas específicas tenham trabalhado essa questão a partir do sexto ano, mas pelo que eu vejo em relação aos nossos alunos do primeiro ao quinto ano que estão concentrados a maioria no período vespertino isso não tem sido abordado, [...]. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017).

Eu não vejo que é trabalhado essa dimensão desse contexto de luta não e, em algumas conversas que a gente tem aí, se percebe é que os alunos são contra, eles não entendem exatamente como funciona esse processo né, essa questão aí de reforma agrária. Eu acho que é bem desconhecido. Eu vejo que muitos deles têm até uma visão negativa dos Sem Terra e até por parte de alguns professores eu vejo isso. Talvez possa até encontrar um ou outro que tenha um esclarecimento maior, mas se for olhar, eu acho que a maioria se guia pelo que a mídia apresenta. E aí como na escola não há uma

discussão centrada, um esclarecimento, vamos dizer assim, de toda essa situação, eles acabam ficando com essa visão mesmo. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017).

Eu vejo assim, esses assuntos são trabalhados na sala de aula, são trabalhados muitas vezes como um conteúdo normal, as discussões ocorrem em sala, mas ainda precisa aprofundar nessa questão né, do entendimento enquanto uma luta social, um movimento, enquanto um projeto de um determinado povo e tudo mais, eu vejo ainda como algo superficial. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017).

Olha infelizmente a escola não trabalha né, não trabalha o conceito desses movimentos, o que eles valorizam, enfim. E essas pessoas elas são vistas infelizmente como baderneiros, como pessoas oportunistas que querem pegar uma terra sem pagamento, elas querem se apropriar de uma terra, de um pedaço de terra e muitos né pensam que aquilo ali é para depois ser revendido, [...]. Então essas pessoas, elas são vistas na grande maioria como pessoas que não estão ali por necessidade. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

Os excertos revelam que no cotidiano das práticas pedagógicas das duas escolas, a matriz pedagógica da luta social é relegada à segundo plano, não havendo nenhum trabalho de valorização e nem ao menos de elucidação quanto às questões envoltas nos processos de luta pela reforma agrária. As discussões são apenas pontuais e em sua maioria ficam restritas aos conteúdos das áreas de ciências humanas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, abrindo espaços para que prevaleçam discursos tendenciosos das grandes mídias patrocinadas pela elite econômica. Discursos, que sob a égide de uma falsa neutralidade e imparcialidade das notícias, apresentam os Sem Terra como pessoas oportunistas e invasoras de terras alheias.

Como já explicitado no referencial teórico desse texto, a materialidade de origem da Educação do Campo, está justamente nas lutas sociais do campo contra a lógica econômica do agronegócio, que expropria as famílias de trabalhadores rurais de suas terras para o desenvolvimento de uma agricultura capitalista, fortemente marcada pela monocultura com fins exclusivos de exportação. Frente a essa situação, os trabalhadores rurais Sem Terra, assim denominados pelo movimento que os produz, lutam em caráter coletivo, pela “[...] afirmação da lógica de produção para sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades e formas” (CALDART, 2008, p. 71), propondo a utilização de forma responsável e consciente dos recursos naturais disponíveis no meio ambiente. É uma luta que se inicia, antes de tudo, por políticas públicas para o desenvolvimento de um novo projeto de campo, buscando a partir disso, a formação de uma nova sociedade.

Dessa maneira, considerando que a realidade da Educação do Campo, embora ainda com grandes desafios, não seria possível sem a luta organizada do MST, acreditamos ser imprescindível que todas as escolas do campo, sendo constituídas no interior do movimento ou não, deem centralidade às discussões relativas à luta social, trabalhem-na como princípio educativo, pois “a luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que

fiquem diferentes do que são”(CALDART, 2011c, p. 99), educa para o coletivo, para a busca do bem comum, para a busca do direito à equidade de condições materiais, enfim, a luta social contribui para a formação de pessoas mais justas e solidárias em uma sociedade egoísta e desigual.

Ainda com relação à ausência do trabalho pedagógico com essa matriz nas duas realidades investigadas, uma das participantes da pesquisa fez o seguinte apontamento sobre a influência exercida pelo agronegócio nas escolas:

[...] porque elas [as escolas] abrem portas para empresas de agronegócio aqui da região darem palestras para os alunos e muitas vezes essas empresas como elas visam ao lucro, elas invertem alguns valores. Outro dia mesmo, veio uma empresa com um nome X oferecer até uma premiação para alguns alunos que fizessem o melhor desenho, também ofereceram bicicletas para alguns alunos que fizessem redações e tal. E *o foco deles* não era bem isso, *era na verdade falar do combate das pragas, enfim de todo o material que eles utilizavam ali para fazer esse combate das pragas.* E os alunos estavam saindo daquelas palestras acreditando que essa intervenção no meio ambiente até seria pertinente, seria bem-vinda, quando na verdade a gente acaba percebendo que o volume de agrotóxicos que são destinados a esse combate é muito grande e isso indiretamente afeta a saúde de todos as pessoas ali em volta. Mas o poder de persuasão é tão grande é tão convincente que essas empresas elas acabam trabalhando na mente dessas pessoas fazendo com que elas continuem com essa visão. Então não, não é feito um trabalho nesse sentido, ao contrário, as escolas abrem as portas para que essas empresas venham fazer as suas intervenções de forma totalmente oposta. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017, grifo nosso).

A situação exposta por Transformação, infelizmente tem sido uma realidade cada vez mais recorrente nas escolas brasileiras, tanto naquelas situadas no campo, quanto nas situadas na área urbana. Um estudo feito por Rodrigo Lamosa, professor na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e apresentado sob a forma de tese de doutoramento em 2014, analisou o Programa Educacional “Agronegócio na Escola”, organizado pela ABAG em Redes Municipais de Educação do estado de São Paulo. Assim como colocado por Transformação no excerto acima, o programa analisado pelo pesquisador Lamosa faz uso de premiações, incentivos e materiais didáticos para implantar a visão do agronegócio como único modelo viável de agricultura e desenvolvimento do país.

Ocorre que a exemplo deste programa, diversas empresas em nossa região, objetivando construir uma imagem positiva do agronegócio vinculado à sustentabilidade, têm adentrado às escolas do campo, utilizando-se de discursos em nome de uma “educação para o campo” para cooptar professores, alunos e toda comunidade escolar à difundirem uma falsa existência de positividade na relação entre sustentabilidade e uso de agrotóxicos, como explicitado no relato de Transformação.

Caldart (2015a) ressalta essa disputa pelo conceito de Educação do Campo por diferentes grupos, até mesmo pelos representantes do polo do capital (empresários do



agronegócio e seus intelectuais orgânicos, governos) como um dos principais desafios da atualidade. Nesse sentido, a autora destaca duas questões que merecem atenção urgente no debate acerca da Educação do Campo:

A primeira é de retomada/reafirmação da compreensão sobre a especificidade da Educação do Campo, na relação com a realidade material que a constitui historicamente e com a diversidade de seus sujeitos. E a segunda questão é identificar o papel da Educação do Campo em relação a confrontos que emergem com força neste período, e os desafios político-organizativos que esta realidade nos impõe para continuarmos o percurso feito até aqui, firmando nossa atuação específica como parte do projeto histórico da classe trabalhadora. (CALDART, 2015a, p. 01).

As questões apontadas pela autora, reforçam mais uma vez a necessidade de um trabalho docente intensificado com a matriz pedagógica da luta social em todas as escolas do campo, por esta ser a matriz que fundamenta e constitui a especificidade da Educação do Campo.

### **5.3 Formação continuada centrada na escola**

Configurada nesse estudo como a terceira categoria de análise, as questões pertinentes à formação continuada ocorrida no contexto das duas escolas, buscaram verificar aspectos sobre sua dinâmica de organização, finalidades, temáticas discutidas, participação dos profissionais nos momentos de formação e os reflexos dessa formação na prática do professor e na aprendizagem dos alunos. De acordo com os professores, a formação continuada em ambas as escolas ocorre em um período equivalente a quatro horas semanais, sendo as discussões coletivas (profissionais de todos setores) e as ações divididas em turmas de acordo com a função exercida nas escolas. Assim, no direcionamento das ações de cada escola, há três turmas, uma correspondente aos profissionais do setor administrativo, outra destinada aos profissionais responsáveis pela nutrição, limpeza e vigilância e outra formada pelos professores e auxiliares educacionais para atendimento de alunos com deficiência.

É importante salientar que em relação à organização da formação docente, as duas redes de ensino trabalham em regime de colaboração, permitindo que os professores quando efetivos das duas redes, o que é o caso dos sujeitos de nossa pesquisa, optem por participar, apenas daquela cujo horário não coincida com seu tempo em sala de aula. Outra característica diferenciada quanto à organização da formação, é o fato de que na escola estadual, a execução é feita mediante orientações de um Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica<sup>14</sup> (PEIP), com

---

<sup>14</sup> O PEIP, foi um projeto de caráter experimental, instituído pela Portaria Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT e sua execução ficou restrita ao ano de 2016. Como as entrevistas ocorreram em janeiro de 2017, a formação continuada mediante este projeto, foi a base para as respostas dos sujeitos da pesquisa A partir de março do ano de 2017, a

o acompanhamento do CEFAPRO, enquanto que na escola municipal, o Plano de Formação é construído localmente e o acompanhamento fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação, via coordenação pedagógica.

Sobre a percepção dos professores quanto às finalidades e a forma como é dinamizada a formação centrada na escola, tivemos as seguintes colocações:

Eu vejo a formação continuada ainda muito longe das nossas necessidades formativas. *As discussões são muito teóricas*, às vezes se torna até um momento cansativo e pouco aproveitado. *Pouquíssimas vezes são apontadas algumas estratégias de ação no sentido de intervenção das dificuldades* e acabamos ficando meio solitários em nossa prática diária. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017, grifo nosso).

[...] esse encontro está acontecendo semanalmente, mas eu vejo que a aplicabilidade, a aplicação do projeto, as intervenções estão um tanto quanto abstratas ainda. Elas precisam ser mais elaboradas, elas precisam ser mais frequentes e mais atuantes. *Eu vejo que ainda estamos muito abstratos, ainda muitas questões teóricas, metodológicas que são hoje descoladas das nossas práticas*. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017, grifo nosso).

Para mim uma crítica construtiva que eu faço referente à formação continuada é que a meu ver justamente por estarmos ali reunidos em maior número de professores seria a oportunidade de um debate coletivo de troca de experiências, de dificuldades apresentadas, mas infelizmente não é isso que acontece. Eu vejo uma falha muito grande, porque *a forma que ela tem sido organizada não tem atendido de forma nenhuma as nossas dificuldades das práticas pedagógicas*. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017, grifo nosso).

Durante todo o tempo que eu tenho participado da formação continuada na escola, eu vejo assim, há discussões? Há. Há discussões sobre o que está acontecendo na nossa sala de aula, os problemas, os resultados, mas eu vejo que ainda precisa melhorar muito. As discussões, os apontamentos, aquilo que nós vemos que não tá dando certo é apontado, mas as vezes só fica nisso, como uma espécie de desabafo. Às vezes *acaba ficando só nas discussões, não tem um trabalho em si voltado para resolver os problemas ou então as vezes fica só nas teorias*, discute aquela teoria, discute sobre avaliação, discute sobre isso, sobre aquilo, mas *ainda tá tendo um desfalque para ações voltadas diretamente para a prática*, eu ainda vejo isso como uma dificuldade. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017, grifo nosso).

No meu ver a formação continuada pela forma que ela é organizada, não atende bem às nossas demandas educativas. Acho que falta formação para os formadores, porque muitas vezes eu os vejo também perdidos e tentando dar o melhor para que seja um momento enriquecedor. *Penso que sendo escolas do campo a formação continuada poderia nos ajudar a trabalhar nessa proposta, mas acabamos discutindo temas muito abrangentes, longe da nossa realidade e que acabam não nos ajudando em nossas dificuldades*. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017, grifo nosso).

Diversos estudos da atualidade como os de Imbernón (2006), Oliveira-Formosinho (2009), Machado e Formosinho (2009), Canário (1998), e Nóvoa (2002) tem apontado a escola como um espaço privilegiado de desenvolvimento e de aprendizagem para os professores. Na

---

formação continuada para profissionais da educação que atuam nas redes públicas estaduais da Educação Básica ocorreu com base no Programa Pró Escolas Formação, o qual abarca três eixos: Pró Escolas Formação na Escola (PEFE), Pró Escolas Formação no CEFAPRO (PEFC), e Formações de demandas específicas.

percepção dos autores supramencionados a formação centrada na escola, pode alcançar resultados mais satisfatórios em relação àquelas ocorridas em outros espaços, porque as dificuldades apresentadas pelos professores nas diversas dimensões que envolvem a ação docente são melhores enfrentadas no ambiente no qual se manifestam.

Corroborando com esses autores, Cunha e Prado (2010, p. 102), definem a formação centrada na escola como sendo “[...]aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento”.

Contudo, as análises dos relatos evidenciam certa distância com os pressupostos apontados por estes autores. Na visão dos professores a dinâmica da formação é predominantemente teórica e em grande medida as teorias estudadas não os ajudam a enfrentar as dificuldades relacionadas à prática pedagógica, obstaculizando o estabelecimento de uma práxis educativa que possa ser efetivamente transformadora.

Um dos pontos levantados pelos entrevistados, que na escola estadual se impôs como impedimento para que a formação centrada na escola fosse mais significativa e coerente com a realidade, no decorrer do ano de 2016 foi relativo à escolha das temáticas. Segundo alguns professores,

[...] as temáticas vêm impostas pelo órgão do CEFAPRO e que na verdade é imposto para o coordenador que é o que desenvolve, o que é responsável pela formação e automaticamente é imposto a nós sem nenhuma consulta anterior. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017).

Até o ano passado havia uma discussão dos problemas que estavam havendo dentro da sala de aula e a partir disso eram levantadas as temáticas que pudessem estar contemplando aquelas dificuldades. Esse ano, eu já percebi uma diferença, isso na escola estadual. As temáticas já vieram do CEFAPRO né, já foram determinadas, [...]. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017).

Então, já vem uma orientação do CEFAPRO das orientadoras, um projeto de pesquisa né, [...]. Esse ano nós não tivemos nenhuma participação na escolha das temáticas, já veio os conteúdos pra gente desenvolver e trabalhar, claro que as nossas áreas de atuação, cada grupo decidiu por ela, mas os procedimentos já vieram orientados por eles. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017)

Em se tratando de escolas do campo, a situação apontada pelos professores torna-se ainda mais agravante, pois, sendo pensadas de um modo generalista, as temáticas podem não ser capazes de contemplar as especificidades da realidade do campo, suas formas de sociabilidade, cultura e identidades, tão necessárias à formação do educador do campo. Para Arroyo (2010b, p. 13-14) a formação de educadores do campo deve partir “[...] de uma visão

da escola e da docência, contextualizadas a partir do estudo da dinâmica tensa e complexa do contexto social do campo, das tensões econômicas, sociais, políticas, culturais que marcam a escola e, sobretudo, dos seus sujeitos, mestres, alunos, famílias, comunidades”.

O mesmo autor defende em outro texto que a formação para os educadores do campo precisa estar “colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo”. (ARROYO, 2007, p. 163). Com isso Arroyo quer dizer que a formação para os professores do campo seja ela continuada ou inicial, precisa ser sempre organizada a partir da realidade produzida pelos próprios sujeitos do campo, das suas necessidades formativas, das suas especificidades e, sobretudo, considerando os vínculos entre território, terra, lugar e escola no processo formativo. Para o autor, “sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação” (ARROYO, 2007, p. 163). Assim, o processo formativo de educadores e educadoras no campo, não pode se eximir de estar pautado em uma visão que articula a educação à formação humana e ao mesmo tempo precisa considerar a realidade do campo produzida pelos diferentes sujeitos que a compõe.

#### **5.4 Possibilidades para uma práxis educativa coerente com a proposta da Educação do Campo**

O que estabelecemos como última categoria de análise, traz a partir da percepção dos sujeitos de nossa pesquisa, possibilidades para o estabelecimento de uma práxis educativa coerente com a proposta da Educação do Campo, uma vez que os dados obtidos nas entrevistas, revelam que em ambas as escolas essa perspectiva ainda não se consubstanciou de fato.

A primeira e mais latente necessidade, que na percepção dos professores pode ser levantada como possibilidade para uma práxis educativa na direção das intencionalidades da Educação do Campo, está relacionada à inexistência de uma formação específica e direcionada aos objetivos filosóficos e pedagógicos que fundamentam esta proposta. Em entrevista, todos os professores foram unânimes em colocar essa como a primeira possibilidade para uma mudança realmente efetiva nas escolas.

*Eu acredito que para que essa educação que está sendo oferecida hoje, pudesse ser chamada realmente de Educação do campo, o que precisaria em primeiro lugar seria a formação, em primeiro lugar a formação dos profissionais né, e isso para todas as pessoas inseridas na instituição escola. Uma vez que, essas pessoas tivessem a consciência do que é realmente a importância da escola do campo e tudo mais, aí com certeza, as crianças, os estudantes terão uma nova visão, os pais também terão uma*

nova visão. Eu acho que tem que partir do centro escola. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017, grifo nosso).

Antes de tudo, para que essa proposta se concretize de fato, nós precisamos de formação específica. (Entrevista, Esperança, janeiro, 2017).

Eu penso que em primeiro lugar teria que ter uma formação, não só com os professores, mas com toda a equipe escolar, professores, coordenação, direção, as meninas da cozinha, todo mundo, para que entendam o que de fato seja uma escola do campo. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017).

Olha eu vejo que primeiro de tudo precisaria de uma capacitação específica para profissionais do campo e para o campo. Eu acho que nós precisamos também de políticas com cursos, com atividades e uma organização das instituições. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

Olha em primeiro lugar eu vejo que nós precisamos de formação, tanto com relação à formação continuada que acontece dentro da escola, como algo mais substancial por parte dos governos mesmo, estado e município. Porque *nós nunca tivemos formação para trabalhar nessa direção e em nossa graduação não nos foi oferecida essa perspectiva de trabalho, essa visão*. Então eu penso que *não é só dizer: “a partir de hoje essa escola é uma escola do campo”*. *Tem que haver por parte do governo um olhar mais profundo para as nossas necessidades*. Eu sou totalmente a favor da proposta de Educação do Campo, acredito que ela é a melhor para nossa realidade e para os nossos alunos, mas eu sou honesta em dizer que sinto muitas dificuldades em colocar em prática o pouco que já ouvi falar sobre ela. (Entrevista, Transformação, janeiro de 2017, grifo nosso).

Em conexão com as considerações feitas pelos professores nos excertos acima, Alencar (2010) denuncia a inexistência em toda a história da educação brasileira de formação específica para os professores das escolas do campo. Advoga que os modelos de formação raramente oferecidos sempre estiveram sob a ótica urbana, organizados a partir de currículos e experiências urbanas, refletindo hoje em dificuldades como as citadas e vivenciadas pela professora em seu cotidiano escolar. Santos (2009, p. 54-55), tomando como referência o Parecer CNE/CEB nº36/2001 traz em sua dissertação de mestrado que,

É necessário e possível pensar a educação, escola e conseqüentemente uma formação de professores que articule o pensar e o fazer pedagógicos com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo, contribuindo para efetivá-lo como 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.

Entendendo como a autora, também consideramos plenamente possível pensar a educação e a escola do campo baseadas em uma formação que promova a articulação do saber teórico ao prático e que ofereça caminhos para o desenvolvimento de práticas coerentes com a realidade, a cultura e os modos de vida dos estudantes camponeses. Contudo, sabemos que entre a realidade e a possibilidade há um trajeto com inúmeras barreiras que para serem atravessadas precisam, entre muitos outros fatores, da união de todos os envolvidos no processo educativo.

Aliás, essa também é outra possibilidade apontada pelos sujeitos de nossa pesquisa, como enfatiza a fala de Transformação,

Se o corpo da escola num todo, professores, alunos, coordenação, direção e todos os funcionários da escola, se a comunidade escolar, os representantes do governo do município e do estado não se unirem, se não houver o engajamento de todas as pessoas envolvidas nesse projeto, dificilmente ele vai acontecer de fato. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

Cabe então a nós, pesquisadores, professores e sujeitos do campo, nos posicionarmos politicamente, participando dos debates e enfrentamentos a favor de uma educação pública de qualidade e que atenda todos os anseios e necessidades desses trabalhadores que em toda a história tiveram negados esses direitos.

Outra possibilidade emergida nas falas dos participantes de nossa pesquisa relaciona-se à transformação do currículo das escolas. Para os professores seria essencial,

[...] uma reformulação do currículo, pegando aquilo que é mais importante, aquilo que vai fazer sentido para vida das crianças, porque com certeza um currículo que esteja voltado para o dia a dia delas, vai se tornar mais estimulante, mais significativo, né, ou seja nós não estaríamos deixando de trabalhar o que é essencial na aprendizagem da criança, porém voltado para o seu cotidiano, para o seu meio de vida. (Entrevista, Fortaleza, janeiro, 2017).

[...] uma mudança no currículo, talvez uma mudança até na organização do ensino, não sei. Porque nós temos alunos por exemplo no noturno que trabalham em épocas de safra e eles muitas vezes além de estarem cansados por conta da lida do trabalho, se sentem desmotivados por não conseguirem realizar todas as atribuições que o professor delega para ele. E talvez uma mudança no currículo, com conteúdos mais significativos, pudesse estimular eles a continuarem na escola. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

As discussões mais atuais sobre o currículo escolar atestam a necessidade de sua adequação ao movimento da realidade que o cerca. Dessa forma, entendemos que um currículo capaz de satisfazer as necessidades dos povos do campo seja aquele que “além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparem os jovens para serem protagonistas das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais” (LIMA, 2013, p. 609). Na perspectiva de Kolling, Nery e Molina, (1999, p. 40).

O currículo é o jeito de organizar o processo educativo da escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como mero local de transmissão de conhecimentos teóricos ou como verdadeiro centro de formação humana [...]. É preciso rever os tempos e os espaços que tem constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implementação de novos processos

produtivos no campo. É preciso pensar num ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões da formação humana.

Corroborando com tais autores, Carvalho e Rodrigues da Cunha (2012), assinalam que a transformação dos currículos nas escolas do campo pressupõe o desafio de organizar tempos e espaços educativos de educar/aprender em que seja comum a vivência de práticas sociais na escola nas quais se possa vivenciar a cultura local do campo em concomitância com a construção e reconstrução do saber elaborado, num permanente e rico exercício de ler o mundo e de atuar nele.

Outro fator apontado por Kolling, Nery e Molina (1999, p. 41) em relação à transformação dos currículos das escolas do campo é a necessidade de sua vinculação com o trabalho na terra. “Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la como parte da identidade do campo, independentemente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola”. Ademais, os autores pontuam que é preciso fortalecer também os vínculos entre educação e cultura, fazendo da escola um ambiente de expressão e desenvolvimento cultural de toda a comunidade, o que pressupõe a valorização da cultura dos grupos sociais camponeses, o conhecimento de outras expressões culturais e por fim, a produção de uma nova cultura, “vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos”.

Em relação ao vínculo educação e trabalho, os sujeitos de nossa pesquisa propuseram como possibilidades para as duas escolas, a realização de projetos e atividades envolvendo o contato com a terra e o meio ambiente, tais como: a implantação de hortas orgânicas, construção de granjas e projetos de compostagem.

[...] práticas voltadas para a necessidade da região, cursos para a lida com a *agricultura familiar*, atividades já voltadas para a *agroecologia*, tudo aquilo que for da região aqui. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

[...] projetos relacionados a vivência deles mesmo no campo, para que eles pudessem estar diretamente ligados com a vida deles no campo e na escola. Não sei, poderia ser *uma horta*, talvez *uma granja*, ou *um projeto para compostagem*, enfim coisas relacionadas a vida deles, a prática deles na sua rotina, na sua vivência no campo. (Entrevista, Transformação, janeiro, 2017).

[...] talvez através da secretaria de agricultura, juntamente com as escolas, talvez um projeto em que envolvesse, toda a comunidade de um modo geral, [...] talvez uma *horta comunitária*, talvez descobrir com a ajuda da nutricionista aquilo que pudesse agradar mais na merenda escolar das crianças, fosse produzido por aqui, nem que não fosse em grande escala, mas alguma coisa que eles pudessem também usufruir daquilo que eles mesmo produzem. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017).

Na visão dos professores, para o estabelecimento de uma práxis pedagógica nessa perspectiva, integrando conhecimentos teóricos e práticos seria imprescindível que as escolas

pudessem ser organizadas de modo integral e que nesse processo o poder público estivesse atuando com presença marcante, no sentido de fornecer subsídios materiais para a reestruturação das escolas tanto do ponto de vista físico, como do ponto de vista pedagógico.

Então eu acredito que já que o governo vem falando em seus discursos de uma perspectiva de escola integral, de escola plena, que essas escolas estejam preparadas com estrutura física para que esses alunos possam ter aulas práticas voltadas para a necessidade da região. (Entrevista, Democracia, janeiro, 2017).

E eu penso que a escola funcionando de forma integral seria fundamental. E aí também vem uma outra parte do poder público, porque uma vez que o ensino é integral, a escola também precisa sofrer algumas adaptações para isso. Adequar o espaço físico, porque enquanto os alunos de um determinado período estiverem na sala de aula, os alunos que vierem no contra turno, precisarão estar em outra atividade e isso exige uma reestruturação do que temos hoje. Novos banheiros, ampliação de refeitório, enfim uma adequação desse espaço físico e sem contar nas pessoas né, na mão de obra para estar orientando e trabalhando com esses alunos. (Entrevista, Determinação, janeiro, 2017).

Uma das mais recentes discussões no âmbito do governo do Estado de Mato Grosso é o projeto de ensino em tempo integral, denominado pela atual gestão de “Escola Plena”. Inicialmente de caráter experimental, o projeto contemplou o Ensino Médio de 14 escolas da rede estadual de ensino nas cidades de Cuiabá, Várzea Grande, Araputanga, Rondonópolis, Sorriso e Barra do Garças. Contudo, recentemente em 24 de outubro de 2017, o governador do Estado, Pedro Taques sancionou a Lei nº 10.622, instituindo as Escolas Plenas em toda a rede, porém, com aplicabilidade apenas em escolas previamente selecionadas e que atenderam os critérios e normas prescritas por ato normativo do Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Em seu artigo 2º a lei estabelece como diretrizes do Projeto:

I - desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação; II - sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de ensino; III - oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade; IV - estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político pedagógico da escola; V - ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante; VI - integrar o ensino médio à educação profissional; VII - viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato Grosso.

Na proposta do projeto, as unidades de ensino que forem contempladas terão adequações em sua estrutura física, para instalação de laboratórios, renovação de quadras poliesportivas e refeitórios. Os currículos serão reestruturados, de acordo com os interesses da comunidade e os professores receberão formação para atuarem de acordo com a proposta. Resta saber, no



entanto, se as intencionalidades e princípios que baseiam essa proposta confluem diretamente com os princípios que fundamentam a Educação do Campo.

Finalizamos nossas análises com a compreensão de que embora a Educação do Campo tenha ocupado um relevante espaço nas discussões acadêmicas deste século, conquistado políticas e produzido teorias, muitos limites ainda se impõe na concretização do projeto que a concebe. Concluimos que o desafio posto, realmente é o da práxis, ou seja, é preciso avançar na direção da efetivação do que está prescrito na legislação que a norteia e também na articulação das teorias que a sustenta com aquilo que tem se materializado enquanto prática educativa no interior das escolas do campo. Para isso, é preciso que as múltiplas possibilidades existentes em torno desse projeto, a exemplo das levantadas por essa pesquisa, possam ser perseguidas afincamente e os empecilhos que se impuserem não sejam vistos como limitadores, mas apenas como etapas para que a Educação do Campo na forma como foi concebida possa se tornar um projeto real.

## 6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao projetarmos um olhar crítico e retrospecto para o que desenvolvemos e apreendemos neste estudo, alguns elementos merecem ser retomados neste espaço do texto. Inicialmente, consideramos essencial realizar o esforço de apresentar algumas sínteses produzidas ao longo da pesquisa, que não devem aqui, de maneira nenhuma, serem tomadas como verdades, mas sim como contributo para a reflexão sobre as diversas questões que se articulam a práxis educativa desenvolvida no seio dos movimentos sociais camponeses e nas escolas do campo.

Os estudos teóricos e a imersão no universo empírico desta pesquisa, nos permitiram percorrer um caminho histórico, conceitual e analítico da Educação do Campo, enquanto teoria e prática educativa. Tendo sua origem marcada pela articulação política dos movimentos sociais do campo para luta por políticas públicas, que garantissem condições dignas de moradia, educação, saúde e desenvolvimento do campo, a Educação do Campo se pôs como denúncia, ante ao descaso do Estado em relação a educação do meio rural, e ao mesmo tempo como crítica projetiva de práticas transformadoras, apresentando a possibilidade de redefinição dos processos educativos engendrados no campo, em suas dimensões política, social e pedagógica.

Trazendo consigo uma proposta de educação com a participação coletiva dos sujeitos do campo, pensada a partir de suas reais necessidades, respeitando sua cultura, peculiaridades e especificidades, a Educação do Campo vem se construindo prática e teoricamente a partir do próprio campo e sua dinâmica de organização. Contudo, como um paradigma ainda em construção, o principal desafio da Educação do Campo, como argumenta Caldart (2004) é o de continuar avançando na perspectiva da práxis, isto é, na clareza teórica e de projeto para dar qualidade à luta política e às práticas pedagógicas produzidas no interior das escolas do campo.

Tendo em vista o desafio apontado por Caldart, a presente dissertação alcançou o objetivo traçado ao analisar a práxis educativa dos professores de duas escolas do campo, buscando identificar e problematizar as relações e as contradições existentes entre a ação pedagógica e as concepções teóricas que fundamentam a Educação do Campo. Ademais, a pesquisa procurou levantar, a partir dos relatos dos próprios participantes, possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis coerente com os princípios desta modalidade de educação.

A partir das percepções reveladas pelos professores participantes da pesquisa e dos estudos teóricos sobre a Educação do Campo, concluímos que apesar das discussões em torno do processo de escolarização dos sujeitos do campo, ter ganhado força nos últimos anos com o advento do Movimento Por uma Educação do Campo, os desafios em torno da consolidação de um projeto segundo as concepções teóricas que fundamentam esta modalidade de educação,

ainda são inúmeros. Desafios estes, que se estendem desde àqueles conceituais até fatores de ordem estrutural, administrativa e pedagógica das escolas do campo.

As informações obtidas nesta pesquisa, junto aos professores das escolas pesquisadas, revelam a fragilidade na formação dos professores, que se desdobra na rasa compreensão da proposta de Educação do Campo e na falta de clareza em planejar e executar suas práticas pedagógicas de acordo com as concepções e princípios desta modalidade.

A negligência do Estado em oferecer formação voltada às práticas educativas em Educação do Campo para escolas públicas do campo e, em contrapartida, o incentivo de sua parte à projetos educacionais neoliberais, além de revelar uma forte contradição, denuncia sua opção por uma educação marcada por interesses capitalistas, de lógica empresarial e que põe a formação técnica sempre à frente da formação humana.

Em relação a formação dos professores, a pesquisa mostrou também que, embora todos os professores tivessem sua formação inicial voltada para sua área de atuação, nenhum deles havia participado de formações substanciais específicas para atuarem em escolas do campo. Os poucos encontros de formação, organizados pelo CEFAPRO e Secretaria Municipal de Educação, desde que as escolas têm em sua documentação, a denominação de escolas do campo, trouxeram discussões pontuais e a formação continuada ocorrida no espaço escolar, não contempla as necessidades formativas para o desenvolvimento de uma práxis coerente com a proposta de Educação do Campo. Contraditoriamente, as temáticas desenvolvidas no espaço de formação das escolas em que se deu a pesquisa, são generalistas e seguem diretrizes dos órgãos oficiais de educação municipais e estaduais, ou seja, não emergem das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Em razão disso, não há uma participação efetiva de todos os profissionais nos momentos formativos e a formação continuada torna-se meramente prescritiva.

Nas entrevistas, os professores revelaram suas angústias quanto à dificuldade de articulação teórico-prática no cotidiano de suas aulas, uma vez que, possuem um conhecimento incipiente em relação às bases legais e fundamentos teóricos que alicerçam essa modalidade de educação. Para eles, uma formação continuada que contemplasse as concepções pedagógicas da Educação do Campo para todo o coletivo escolar e comunidade, seria um ponto de partida para a efetivação de uma práxis mais significativa e, conseqüentemente em consonância com o que propõe as bases teóricas desta proposta de educação.

Desse modo, evidenciamos que apesar de os sujeitos da pesquisa possuírem a clareza de que, as práticas pedagógicas em uma escola do campo, devem ser desenvolvidas em consonância com o modo de vida, a cultura e os meios de sobrevivência dos próprios dos sujeitos do campo, a materialização dessas práticas, ainda está longe de atender aos anseios da

proposta teórica e metodológica da Educação do Campo. O que percebemos pelas entrevistas, é que há meras adaptações na aplicação dos conteúdos em relação à realidade dos educandos e que as matrizes pedagógicas da Educação do Campo, a saber, o trabalho, a luta social, a cultura, não são devidamente trabalhadas pelos professores e nem estão contempladas em projetos mais amplos envolvendo a comunidade escolar.

A falta de compreensão da proposta de Educação do Campo, em sua integralidade, pelos professores das duas escolas do campo pesquisadas, se traduz em um ensino urbanizado, caracterizado, de modo geral, por práticas desvinculadas do contexto social e cultural dos alunos e sem um direcionamento teórico definido. No planejamento e ação pedagógica, a opção que prevalece é a de um trabalho individualizado, com raros momentos de reflexão coletivos, o que também representa uma contradição em relação a proposta da Educação do Campo, uma vez que sua legitimidade, conforme aponta Caldart (2004), está justamente na natureza coletiva dos modos de agir e se organizar característicos dos sujeitos do campo.

Quantos às possibilidades para uma práxis coerente com os pressupostos teóricos e metodológicos que alicerçam a Educação do Campo, a pesquisa apontou, por meio dos discursos dos sujeitos participantes, que a realização de formações contínuas direcionadas à essa proposta, se constitui como o ponto básico, para mudanças qualitativas, tanto no que tange às práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente pelos professores, como em relação à forma como a escola é concebida por toda a comunidade escolar.

Outra possibilidade para uma práxis na direção das intencionalidades da proposta de Educação do Campo, que emergiu dos sujeitos da pesquisa, seria a reformulação dos currículos, no sentido de organizar as ações educativas vinculadas às matrizes pedagógicas da Educação do Campo, tornando efetivas as Diretrizes Operacionais para esta modalidade de educação, regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002. A promoção de tais mudanças, proporcionaria uma ressignificação do espaço escolar, tornando-o um centro dinamizador do resgate e reconhecimento da cultura local, memória e experiências camponesas, além de contribuir para a (re)afirmação e fortalecimento das identidades dos estudantes e comunidade escolar. Outrossim, os sujeitos da pesquisa também apontaram como forma de redimensionar e organizar o ensino, a possibilidade de incluir no currículo das escolas, projetos a nível escolar e envolvendo a comunidade, que oportunizassem o contato com a terra e o meio ambiente, como a implantação de canteiros sustentáveis, a fabricação de composteiras domésticas, a construção de granjas, dentre outros.

E finalmente, como última possibilidade, capaz de permitir as mudanças no currículo acima descritas e contribuir para a implementação da proposta de Educação do Campo em sua

integralidade, a pesquisa evidenciou a necessidade de ampliação da oferta de educação em período integral e a adequação do espaço físico das escolas para atendimento das demandas oriundas desta modalidade. Para os entrevistados, uma formação integral, ou seja, pensada em relação à totalidade da vida humana e suas possibilidades formativas, como propõe a Educação do Campo, pressupõe também a organização do tempo escolar de modo integral, pois sem esta extensão da jornada escolar, a articulação do saber teórico ao prático, a experientiação de outros ambientes de aprendizagem tão necessários para uma práxis educativa coerente com as bases teóricas da Educação do Campo se torna inexecutável.

Destarte, concluímos que, para que essas transformações em relação à organização dos tempos e espaços escolares e no que concerne à formação específica e contínua voltada às concepções pedagógicas da Educação do Campo, saiam da esfera das possibilidades e se concretizem como realidade material, é necessário, sobretudo, a participação ativa dos sujeitos do campo, que constituem a comunidade escolar local, na construção, discussão e implementação dos PPPs das escolas, para que, cientes dessas possibilidades e dos direitos assegurados na legislação que norteia a Educação do Campo, possam se organizar para dialogar com as instâncias governamentais, municipais e estaduais, na perspectiva de reivindicar a materialização das políticas públicas educacionais já conquistadas e propor outras, emergentes das necessidades e realidade a que estão inseridos.

As múltiplas reflexões suscitadas a partir desta investigação, mostram que, apesar de ter havido nas últimas décadas, um considerável crescimento nas discussões e produções teóricas no âmbito da Educação do Campo, continuar a pesquisa nesta área, e, em especial no que diz respeito a práxis educativa desenvolvida nas escolas públicas do campo, é fundamental para que se conheçam as diversas realidades e, se problematizem as potencialidades e os desafios encontrados na implementação desta modalidade de educação em todo país.

Por tudo que foi exposto, consideramos que as elaborações teóricas tecidas na pesquisa, em conjunto com os dados empíricos coletados e as análises efetuadas, apresentam grande relevância para estudos recentes sobre a práxis educativa desenvolvida no interior de escolas públicas do campo e, sobretudo para os professores que atuam nestas escolas, uma vez que pode servir como parâmetro de análise de como essa proposta de educação tem sido implementada em diferentes contextos educativos, como as (EFAs), as escolas itinerantes, as de assentamentos e em escolas do campo localizadas em comunidades com traços urbanos, como é o caso das que foram analisadas nessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. In: **Revista Ciência & Trópico**. Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre Educação no Campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.) et al. **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2009. cap. 4, p. 89-158

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1983, (45), p. 66-71. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017

ARROYO, Miguel G. Políticas de Formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio – ago. 2007.

\_\_\_\_\_. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. (Orgs.). **Educação do campo em movimento: teoria e prática**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. v. 01, p. 35-53.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente **Revista Marco Social** v. 12 nº 01 jul. 2010b ISSN 1806-2121

\_\_\_\_\_. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(orgs.) **Por uma Educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes. 5 ed. 2011, p. 65-86.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores do campo. IN: CALDART, Roseli et al. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2.ed. 2012a. p. 359-365

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b

\_\_\_\_\_. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** São Paulo: Editora UNESP: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130-0.

BATISTA, Amanda Panalva. **Uma Análise da relação professor e o livro didático**. Monografia, Universidade do Estado da Bahia- UNEB: Salvador, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). 2003. Universidade Federal de Campinas, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora. 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Coleção: Primeiros Passos, v. 20.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 01, de 1 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2017. Acesso em: 06 out. 2016

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)> Acesso em: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2017

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art1)> Acesso em: 27 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 1996. p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm)>. Acesso em 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (Orgs). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 172-184.

CALDART, Roseli Salette. Ser Educador do Povo do Campo. IN: KOLLING, Edgar et al. (orgs). **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: UNB, 2002a. p. 88-91. Coleção: Por Uma Educação do Campo. v. 4.



CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar et al. (orgs). Educação do campo: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: UNB, 2002b.

\_\_\_\_\_. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 50-59, jan/jun. 2003. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. Coleção: Por Uma Educação do Campo. v. 5.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos. et al. **Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília, DF: INCRA: MDA, 2008. p. 44-55. Coleção: Por Uma Educação do Campo. v. 7.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Monica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

\_\_\_\_\_. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011a. p. 145-187.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma Educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 147-158.

\_\_\_\_\_. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(orgs.) **Por uma Educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes. 5 ed. 2011c, p. 87-132.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2.ed. 2012a. p. 257-264.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2.ed. 2012b. p. 546-553.

\_\_\_\_\_. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015a. Disponível em: < <https://xa.yimg.com/kq/groups/17594168/1866700565/name/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15.pdf?download=1>>. Acesso em 15 out 2017

\_\_\_\_\_. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Henrique; DAROS, Diana. (Orgs.) **Caminhos para transformação da escola**: agricultura

camponesa, educação politécnica, e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015b p. 115-138

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, v. 6, p. 9-28, 1998.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Contra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria. Mediações do Mundo do Trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR, 2004.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In: **Educar em revista**, Curitiba: Editora UFPR, p. 213-230. n. 31, v. 24, jan/jun 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) **Por uma Educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 21-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**: contribuições para a construção e um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 32-53. Coleção: Por Uma Educação do Campo. v. 5.

FONEC. **Carta da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA**. Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq\\_arquivo/2016/03/1352.pdf](http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2016/03/1352.pdf)> Acesso em 27 de outubro de 2017

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação** : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. Coleção: Questões da nossa época. v. 13.

\_\_\_\_\_. **A sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola Única Do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA**, n. 15, set. 2010. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/17173134/878491702/.../TextoCadernoIterraFreitas>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. **Cadernos do ITERRA**, Ano VII, nº 14, nov. de 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2.ed. 2012. p. 748-755.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores: In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Educação do Campo e Intencionalidades Políticas. In: GARSKE, L. M. N; CUNHA, E. V. R. da **Educação do campo: intencionalidades políticas e pedagógicas**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GRACINDO, Regina Vinhaes; et al. **Conselho Escolar, e a Educação do Campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 91 p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9).

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por entre águas, campo e floresta: a contribuição do Pronera para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia Paraense. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais GT 03**. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt03\\_trabalhos\\_pdfs/gt03\\_3043\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt03_trabalhos_pdfs/gt03_3043_texto.pdf)>

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Renilton; SILVA, Hellen Socorro de Araújo. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Tubarão, SC: Copiart, 2016. p. 107-132, v. 01

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sinopse do Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=9&uf=00>> Acesso em: 23 set. 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

- JESUS, Roseli Batista de. **Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre RS, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95671/000918534.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25 ago. 2017.
- JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Projetos educacionais do agronegócio: campo e cidade em questão. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO. 2. GEPEC/UFSCar/ HISTEDBR. São Carlos, SP. **Anais**. GT 01. Disponível: <[http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a32-projetos-educacionais-do-agronegocio-campo-e.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a32-projetos-educacionais-do-agronegocio-campo-e.pdf/at_download/file)>. Acesso em: 10 set. 2017.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do Campo** (Memória). Livro 1. Brasília: UNB, 1999.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 23)
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Tradução de Paulo Bezerra.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991
- LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2014.
- LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, UFPB. v.6, n.3, p. 608-619, set./dez. 2013. ISSN 1983-1579. Disponível em: <[periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545](http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545)>. Acesso em: 10 set. 2017
- LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS Georg. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.
- MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto, 2009.
- MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 1, n. 9, p.27-33, set. 1982.

MANUAL DE OPERAÇÕES – PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Brasília, abril de 2004.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (Org.) **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. 2. ed. São Paulo: Veras, 1999.

MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

MATO GROSSO (Estado). Assembleia Legislativa. Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Institui o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Cuiabá, MT, 2008. Disponível em: <<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-8806-2008.pdf>>. Acesso em 05 set 2017.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa. Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Cuiabá, MT, 2017. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10622-2017.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEB/CEE/MT nº 202-B/2003, de 12 de novembro de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Cuiabá, MT, 2003a. Disponível em: <<http://www.sinepe-mt.org.br/bataru/pdf-parecer/Parecer-202-B-03.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 126/03-CEB/CEE/MT, de 12 de agosto de 2003. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2003b. Disponível em: <<http://www.sinepe-mt.org.br/bataru/pdf-resolucoes/resolucao-126-03.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução Normativa nº 003/2013-CEE/MT. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2013. Disponível em: <<http://www.cee.mt.gov.br/wmmostramodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>>. Acesso em: 05 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. In: MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: diversidades educacionais. Cuiabá-MT: Gráfica Print, 2012. p. 107-133.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? In: **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projovem Campo Saberes da Terra**: Apresentação. 9 maio 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>>. Acesso em: 02 set. 2017

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação do Campo**. Documento Orientador. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 ago. 2017

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 103-121.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2.ed. 2012. p. 585-594.

MOLINA, Monica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5252/3689>>. Acesso em: 10 set 2017

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto. (UFMG; UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MUNARIN, Antônio. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002

OLIVEIRA, P. C.& CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. In: **Paidéia**, 2007, 17(37), 219-230.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto, 2009.

PAIVA, Priscila Nunes; GUIDOTTI, Charles dos Santos. Formação Continuada de professores a partir do planejamento colaborativo: a inserção do ensino de Física nos anos iniciais. In: **Revista Thema**. Pelotas, RS: IFSul, p. 209-224, nº 2, v. 14, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/438/373>>. Acesso em: 14 out. 2017

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008, 96 p.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção: Docência em formação. Série: Saberes pedagógicos.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do Trabalho: uma pedagogia social**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. Tradução: Daniel Aarão Filho.

POLITZER, Georges. **Princípios Elementares de Filosofia**. 9. ed. Lisboa: Prelo, 1979.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, MEC, Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RECK, Jair. Um olhar histórico-político e epistemológico sobre a Educação do Campo em Mato Grosso. In: RECK, Jair (Org.). **Novas perspectivas para a educação do campo, contexto e concepções: (re)significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá-MT: Defanti, 2007.

RECK, Jair et al. Política da SEDUC para Educação do Campo. In: RECK, Jair (Org.). **Novas perspectivas para a educação do campo, contexto e concepções: (re)significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá-MT: Defanti, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar e Práxis**. São Pulo: Iglu, 1991.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: A** instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Dissertação (mestrado apresentado). Universidade de Brasília/UnB Faculdade de Educação. 2009. Disponível em:  
<<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3939>> Acesso em 13 nov. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 152-180. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**. História e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. Ed. 11 ver 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação Contemporânea), 2012.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEDUC. **Superintendência de Diversidades Educação do Campo**, 2014. Disponível em:<<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Paginas/Secretaria%20de%20Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superint%C3%AAndencia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Campo.aspx>> Acesso em: 15 out. 2017

SIQUEIRA, Euzemar Fatima Lopes; ROSSETTO, Onélia Carmem; SOUZA, Sebastião Ferreira. Políticas públicas para a Educação do Campo em Mato Grosso – Brasil. **Revista Mato-Grossense de Geografia**. Cuiabá, v. 17, n. 1, p. 139-158 - jan/jun 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geografia/article/view/1659/2855>>. Acesso em: 06 set. 2017.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Ed. Soc., Campinas, Vol. 29, n.105, p. 1089-1111, set./dez./2008. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Freire**. Verbete: práxis. 6. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: PUC/PR, v. 2, n.3, p. 171-181 - jan. /jun. 2001.

**APÊNDICES**

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

1. Você está sendo convidada/o para participar, como voluntária/o, da pesquisa **“EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁXIS EDUCATIVA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES”**, desenvolvida pela mestranda Crisnaiara Cândido, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus de Rondonópolis, tendo como orientadora a professora Doutora Lindalva Maria Novaes Garske, docente do referido programa e instituição.
2. A pesquisadora lhe fornecerá esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.
3. Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.
4. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito a indenização.
5. Do ponto de vista de sua natureza a pesquisa possui abordagem qualitativa, sendo que seu objetivo principal consiste em analisar a práxis educativa dos professores de duas escolas do campo, buscando identificar e problematizar as relações e as contradições existentes entre a ação pedagógica e as concepções teóricas que fundamentam a Educação do Campo e a partir das contradições suscitadas levantar possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis coerente com os princípios desta modalidade de educação.
6. Os objetivos específicos da pesquisa são:

RÚBRICA DA PESQUISADORA

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

- ✓ Compreender a política de Educação do Campo, seus princípios, finalidades e bases teóricas;
- ✓ Identificar nas escolas pesquisadas, os elementos que norteiam e subsidiam a práxis educativa dos professores;
- ✓ Identificar as relações e as contradições entre o que propõem as matrizes pedagógicas da Educação do Campo e a ação docente no cotidiano escolar.

7. A pesquisa justifica-se pela necessidade de se investigar como os (as) professores (as) de duas escolas do campo têm organizado sua ação pedagógica no cotidiano escolar, tendo em vista que em seus próprios discursos, recorrentemente percebe-se a presença de certas tensões e contradições no que se refere a articulação da atividade docente às concepções teóricas que fundamentam a Educação do campo, o que, de certo modo, pode acarretar consequências significativas tanto no processo ensino aprendizagem, como na formação humana dos alunos.

8. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a questões em entrevistas individuais que serão gravadas e construir um memorial pessoal e profissional enfocando sua trajetória na educação. É importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados **apenas** no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio das pessoas envolvidas.

9. Não há riscos em sua participação na pesquisa.

10. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

11. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos que suas opiniões aparecerão de maneira geral, junto com as demais, sem identificação das suas falas pessoais.

12. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação: você receberá um número de identificação e seu nome será trocado por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir para a pesquisadora).

13. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada.

14. Você receberá uma cópia deste termo onde tem o nome, telefone e endereço da pesquisadora responsável, para que você possa localizá-la a qualquer tempo: Crisnaiara Cândido, professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e Secretaria Municipal de Educação de Itiquira/ MT, telefone celular (65 99901-0046), e-mail (biocric@msn.com) e endereço: Rua A-28, Residencial Mariela, apto 304, bloco 4A. Bairro Coophalis, Rondonópolis, Mato Grosso.

15. Em caso de dúvidas a respeito dos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/ Câmpus de Rondonópolis ou o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT/ Câmpus de Rondonópolis pelo endereço e telefones abaixo:

**Comitê de Ética em Pesquisa da UFMT/ Câmpus de Rondonópolis**

Endereço: Rodovia Rondonópolis-Guiratinga, KM 06 (MT-270) CEP 78735-901

Fone/fax: 66 3410-4154

**Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/ Câmpus de Rondonópolis**

Endereço: Rodovia Rondonópolis-Guiratinga, KM 06 (MT-270) CEP 78735-901

Fone/fax: 66 3410-4035 / 3410-4038 / E-mail: [ppgedu.ufmt@hotmail.com](mailto:ppgedu.ufmt@hotmail.com)

Coordenadora: Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado

16. Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informada/o por escrito e verbalmente dos objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa, e em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação.

Eu (nome da/o participante) .....

.....

Idade:..... Gênero:..... Naturalidade:.....

RG nº....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

**Assinatura da/o participante:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura da/o pesquisadora/o**

\_\_\_\_\_

Apêndice B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de  
pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA  
FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁXIS EDUCATIVA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES”**, sob responsabilidade de Crisnaiara Cândido orientanda de Lindalva Maria Novaes Garske vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.* Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante. Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode me contatar por meio dos seguintes e-mails: biocric@msn.com ou crisnaiara.candido@gmail.com

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da/o participante:**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da/o pesquisadora/o**

Rondonópolis/MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Apêndice C – Autorização para realização da pesquisa de campo na E.E. Bonifácio Sachetti



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OFÍCIO nº 01/2017**

Rondonópolis, 10 de janeiro de 2017

De: Crisnaiara Cândido

Para: Diretora da Escola Estadual Bonifácio Sachetti

Sra Célia Cristina Baraldi

Prezada Senhora,

Eu, **Crisnaiara Cândido**, professora do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências da Natureza, carga horária semanal de 30 horas, matrícula **129637**, lotada nesta unidade estadual de educação, na situação de **licença para qualificação** desde 01/03/2016, aluna regularmente matriculada no **Mestrado em Educação** do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEdU, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, UFMT/CUR, na Área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, da Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, fazendo parte do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas, pelo presente, **solicito autorização para realizar a pesquisa de campo** desta pós-graduação junto aos professores, desta comunidade escolar.

A pesquisa intitulada **“Educação do Campo e Práxis Educativa: realidade, contradições e possibilidades”** sob a orientação da **Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske**, tem como objetivo principal analisar a práxis educativa dos professores de duas escolas do campo, buscando identificar e problematizar as relações e as contradições existentes entre a ação pedagógica e as concepções teóricas que fundamentam a Educação do Campo e a partir



das contradições suscitadas levantar possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis coerente com os princípios desta modalidade de educação.

Desde já agradecemos a atenção e a colaboração,

Atenciosamente,

---

Crisnaiara Cândido

---

Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Apêndice D – Autorização para realização da pesquisa de campo na Escola Municipal Jorge Eduardo Raposo de Medeiros



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OFÍCIO nº 01/2017**

Rondonópolis, 10 de janeiro de 2017

De: Crisnaiara Cândido

Para: Diretora da Jorge Eduardo Raposo de Medeiros

Sra Joelma Duarte Lima

Prezada Senhora,

Eu, **Crisnaiara Cândido**, professora do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências da Natureza, carga horária semanal de 30 horas, matrícula 574, lotada nesta unidade municipal de educação, na situação de **licença para qualificação** desde 01/03/2016, aluna regularmente matriculada no **Mestrado em Educação** do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGedu, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, UFMT/CUR, na Área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, da Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, fazendo parte do Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas, pelo presente **solicito autorização para realizar a pesquisa de campo** desta pós-graduação junto aos professores, coordenadores e funcionários desta comunidade escolar.

A pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁXIS EDUCATIVA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES”** sob a orientação da **Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske**, tem como objetivo principal analisar a práxis educativa dos professores de duas escolas do campo, buscando identificar e problematizar as relações e as contradições existentes entre a ação pedagógica e as concepções teóricas que fundamentam a

Educação do Campo e a partir das contradições suscitadas levantar possibilidades para o desenvolvimento de uma práxis coerente com os princípios desta modalidade de educação.

Desde já agradecemos a atenção e a colaboração,

Atenciosamente,

---

Crisnaiara Cândido

---

Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

## Apêndice E – Roteiro para entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro de entrevista com professores (as)**

- 1- Qual a sua concepção de Educação e Práxis educativa?
- 2- Qual é a sua compreensão de Educação do campo e Escola do campo?
- 3- Qual matriz teórica você utiliza para fundamentar a sua prática?
- 4- Sobre a Legislação que norteia a Educação do campo, você conhece algum documento existente de âmbito estadual ou nacional? Comente o que sabe a esse respeito.
- 5- A escola disponibiliza materiais de referência (apoio teórico) sobre Educação do campo como guia de orientação para sua prática? Como se dá o seu acesso a esses materiais?
- 6- Você conhece os princípios da Educação do campo? Fale sobre seu entendimento acerca deles.
- 7- De que forma esses princípios são manifestos em sua prática pedagógica?
- 8- Em sua prática pedagógica diária, como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados? (Critério utilizado)
- 9- Quando seleciona esses conteúdos você procura relacioná-los a realidade dos alunos (as)? Fale sobre essa experiência.
- 10- Sobre o planejamento de suas aulas: Onde ocorre na maioria das vezes? Se dá de forma individual ou coletiva? Se é feito coletivamente como acontece esse compartilhamento: por anos afins, áreas ou disciplinas?
- 11- No caso de não ser feito coletivamente, quais são os limites que impedem ou dificultam essa execução coletiva?
- 12- No seu entendimento qual a importância das aulas e outras atividades escolares serem pensadas e elaboradas de forma coletiva?

- 13- Ao terminar a sua aula, você dedica algum momento para repensar seus objetivos e os resultados obtidos? Faz algum registro disso?
- 14- Nos espaços de discussão coletivos essas experiências são compartilhadas com o coletivo dos professores? Com que frequência? São apontadas estratégias de ação para os resultados considerados parciais?
- 15- Sobre a formação continuada centrada na escola, comente um pouco sobre sua dinâmica de organização, escolha das temáticas, participação do grupo e reflexos em sua prática pedagógica.
- 16- As Orientações Curriculares do Estado do Mato Grosso sugerem que as escolas do campo trabalhem com metodologias interdisciplinares, criativas e contextualizadas, dentre as quais destaca o trabalho a partir dos complexos temáticos, temas geradores ou pedagogia de projetos. (SEDUC, 2012, p.131). Em um contexto educacional mais amplo (envolvendo várias turmas ou escola e comunidade), a escola propõe alguma dessas metodologias? Se sim, fale-me a respeito.
- 17- Considerando que um dos pilares da Educação do campo é sua relação com o Trabalho (o Trabalho como princípio educativo), fale sobre como a escola tem se organizado para cumprir esse objetivo. No âmbito da sala de aula, como você tem trabalhado com essa dimensão?
- 18- De que forma a cultura local e a cultura campesina tem sido abordada na escola? É feito esse resgate? Se não é feito, você acha importante valorizar e trazer essa cultura para ser trabalhada em sala de aula? Por que?
- 19- Apesar desta escola não ter se originado a partir de um movimento de reforma agrária, é sabido que o projeto da Educação do campo nasceu a partir da luta dos trabalhadores rurais sem Terra, como sujeitos de direitos por uma educação própria, diferenciada e de qualidade. Como essa dimensão política tem sido abordada?
- 20- Considerando que umas das maiores críticas do projeto de Educação do campo se dá em torno da exploração do campo e do trabalho assalariado para a agricultura capitalista (agronegócio) e que geograficamente o distrito de Ouro Branco do Sul se situa no centro de grandes produções agrícolas de soja, milho e algodão, como a escola tem trabalhado essa questão ideológica e politicamente?

**(Específicas para a Escola Municipal)**

- 21- O município possui uma proposta pedagógica curricular? É uma proposta única para todas as escolas ou existe uma proposta educacional específica para as escolas do campo?
- 22- Por ser um município, onde a maioria das escolas se concentra no campo, há alguma proposta de formação ou espaço de discussão voltado para a Educação do campo?
- 23- Você tem conhecimento sobre alguma diretriz ou orientativo específico para a organização do trabalho nas escolas do campo elaborado pelo próprio município?

## Apêndice F – Roteiro para construção de memorial



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### Roteiro para construção do memorial de professores (as) (sujeitos de pesquisa)

[...] o memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importante, ou interessantes, no âmbito de sua existência. [...] é uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/ leitores (PRADO E SOLIGO, 2004, p.6)

#### 1- Informações pessoais

- Nome completo;
- Idade;
- Naturalidade
- Formação profissional (graduação e pós-graduação)
- Atuação na escola (disciplinas ministradas ou no caso da unidocência, a fase ou o ano)

#### 2- Trajetória de formação profissional e atuação na escola.

- A escolha da Educação (como foi, razões, motivação)
- Onde estudou.
- Como foi tornar-se professor (a).
- Sua relação (ingresso, inserção) com a Escola Bonifácio Sachetti e com a Escola Jorge Eduardo Raposo de Medeiros.
- Tempo de serviço.
- Trajetória na escola como professor e outras experiências: coordenação, gestão, articulação.
- Relação de pertencimento com o ambiente escolar e a realidade camponesa (Sente-se sujeito do campo? Como tem sido sua participação na escola? Existem limites que dificultam essa participação?)
- Já teve alguma outra experiência profissional em escolas do campo ou mesmo em sua trajetória de ensino conviveu com a realidade campesina?
- Falar sobre sua compreensão acerca do papel da formação frente ao cotidiano e as necessidades formativas do educador do campo.
- Experiências educativas relevantes: Projetos (no âmbito da sala de aula ou envolvendo a escola), Metodologias diferenciadas, etc

#### 3- Aspirações e expectativas futuras referentes à Educação e ao exercício profissional na escola do campo.

*Observação: O corpo do Memorial deverá ser apresentado na forma narrativa e na primeira pessoa do singular.*