



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO

Profa. Arlete Ramos

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira

Ana Karine Porto Viana

Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu

Claudia Batista Silva

Cynthia Rocha Silva

Fabiano Neves Silva

Fernanda Silva Santos

Gean César dos Santos Nogueira

Geysa Novais Viana Matias

Henrique Reis Bispo

Hernaide da Silva Miranda

Isaias Teixeira dos Santos

Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues

Janille da Costa Pinto

Jaqueline Braga Morais Cajaiba

Jasmym Alves França

Josleide Cristina D'oliveira Mattos

Liliane Lima Silva

Liliane Soares Santana

Maisa Rose Serra de Almeida

Paula Bruna Soares dos Santos

Priscila da Silva Rodrigues

Queziane Martins da Cruz

Raimunda Duarte Bonfim

Rebeca Bispo Oliveira

Regiane Dias Cardoso

Roberio Santos Fontes

Solange Balisa Costa

Tadma Lays Dutra Gomes

Vandique M. Campos Meira

Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista

Welder Cardoso Oliveira

Winner Santos

Yure Oliveira Venceslau

Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)

Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)

Davi Alves Guimarães - (voluntário)

João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)

Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)

Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)

Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)

Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)

Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

Prezados/as cursistas,

Nesse encontro vamos discutir sobre os fundamentos da Educação do Campo, observando os diversos referenciais teóricos que estão na base conceitual dessa modalidade de ensino. É importante fazer a leitura de todo o material indicado para que tenhas conhecimento sobre as várias vertentes teóricas apresentadas.

A atividade referente a esse caderno temático será o preenchimento do que está solicitado no Padlet, conforme o link;

<https://padlet.com/tihararodrigues1/pedagogias-que-fundamental-a-educa-o-do-campo-owob48sotc5aml84>

Vamos trabalhar com o material do Programa Escola da Terra, além do livro de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia e artigos que versam sobre as contribuições de Paulo Freire para a Educação do Campo. Para facilitar a leitura, segue o material em PDF nesse caderno temático.

BOA LEITURA!!!!

COLEÇÃO

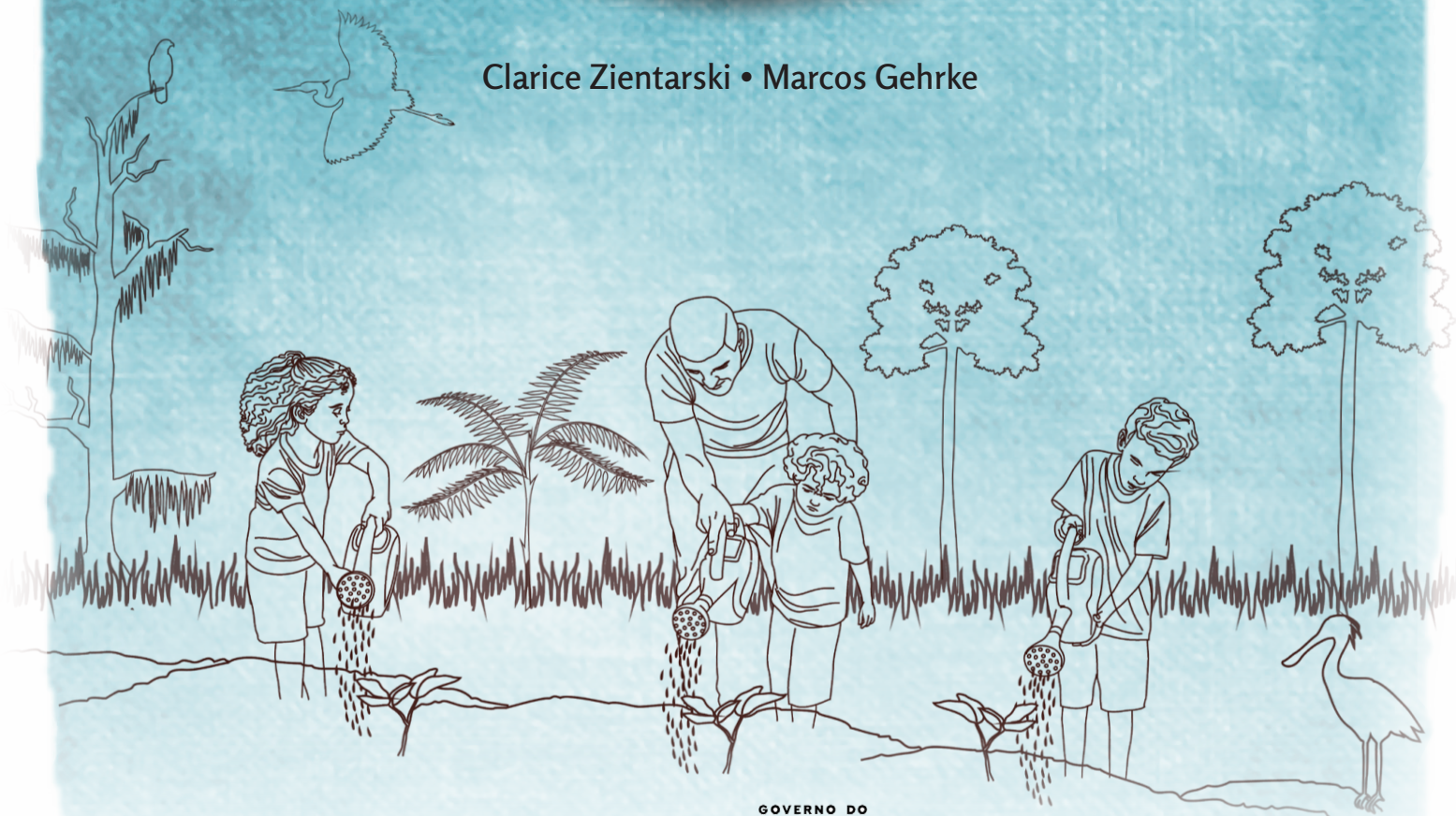
— Cadernos Escola da Terra: —
Semeando Saberes com Territórios

CADERNO TEMÁTICO III

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO



Clarice Zientarski • Marcos Gehrke



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC

Camilo Santana – Ministro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI

Zara Figueiredo – Secretária

Maria do Socorro Silva – Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental

Evandro Costa de Medeiros – Coordenador-Geral de Políticas de Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Gilmar Pereira da Silva - Reitor

Loiane Prado Verbicaro – Vice-reitora

Nelson José de Souza Júnior – Pró-reitor de Extensão

Eliana da Silva Felipe – Diretora do Instituto de Ciências da Educação

Celi da Costa Silva Bahia – Vice-diretora do Instituto de Ciências da Educação

COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS

COLETIVO RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO

Salomão Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Maria Isabel Antunes-Rocha – Universidade Federal de Minas Gerais

Hellen do Socorro de Araújo Silva – Universidade Federal do Pará

Xavier Carvalho de Sousa Neto – Ministério da Educação

Álida Angélica Alves Leal – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria de Nazaré Cunha de Araújo – Universidade Federal do Pará

ORGANIZADORES E ORGANIZADORAS DO CADERNO III ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Clarice Zientarski – Universidade Federal do Ceará

Marcos Gehrke – Universidade Estadual do Centro-Oeste

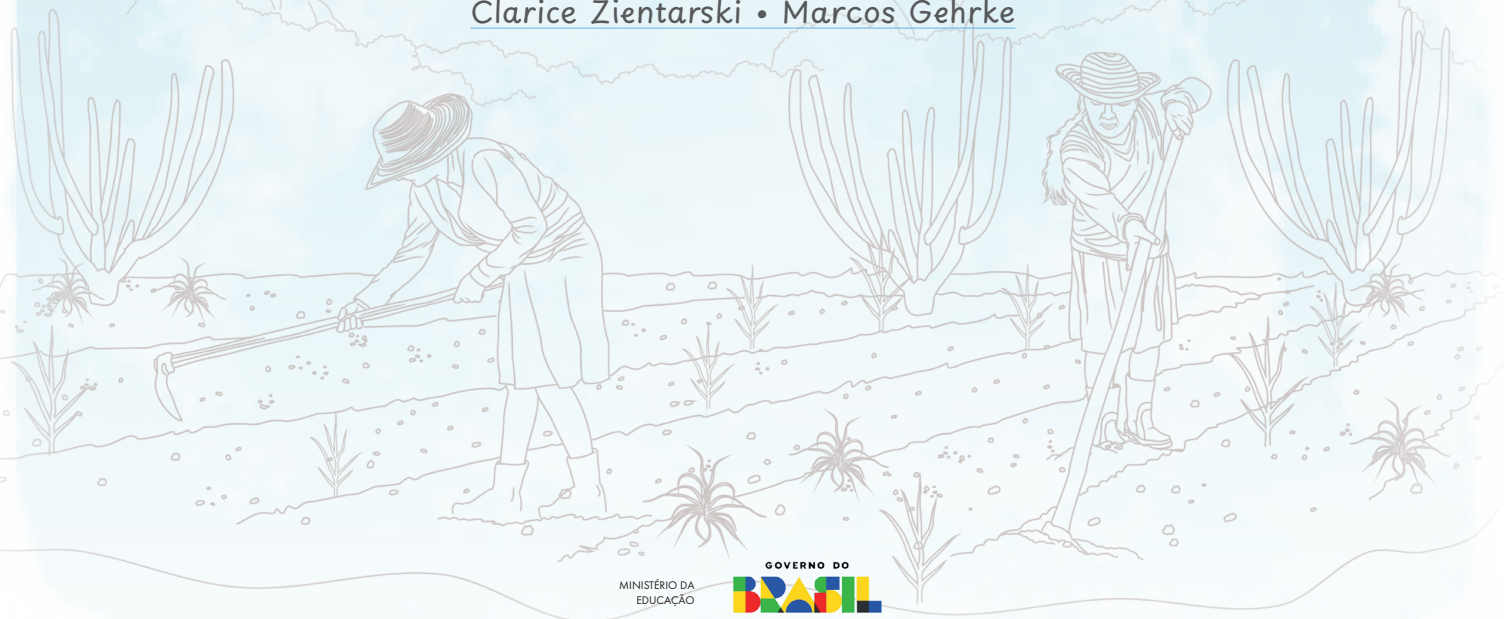
COLEÇÃO

Cadernos Escola da Terra:
Semeando Saberes com os Territórios

Caderno III

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Clarice Zientarski • Marcos Gehrke



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



BELÉM – PARÁ
2025

© 2025 Universidade Federal do Pará

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Sistematização e organização

Coletivo Responsável pela Organização Geral da Coleção

Revisão técnica

Álida Angélica Alves Leal
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Maria Isabel Antunes-Rocha
Salomão Mufarrej Hage
Xavier Carvalho de Sousa Neto
Maria Clara Costa

Elemento gráfico capa [folha]

Álida Angélica Alves Leal



Revisão de texto

Kadu Sena | MC&G Editorial

Projeto gráfico

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Diagramação e Capa

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Ilustração capa

Robson Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O68 **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo : caderno 3 /** orgs. Clarice Zientarski e Marcos Gehrke. — 1. ed. — Belém : MC&G, 2025.
Dados eletrônicos[PDF]. — (Coleção Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios ; 3).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6115-142-9

ISBN: 978-65-6115-120-7 (Coleção)

1. Educação rural. 2. Prática de ensino. 3. Educação rural - Políticas públicas.
4. Professores - Formação. 5. Educação rural - Aspectos Sociais. I. Zientarski, Clarice. II. Gehrke, Marcos. III. Coleção.

CDD23 : 370.91734

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561151429

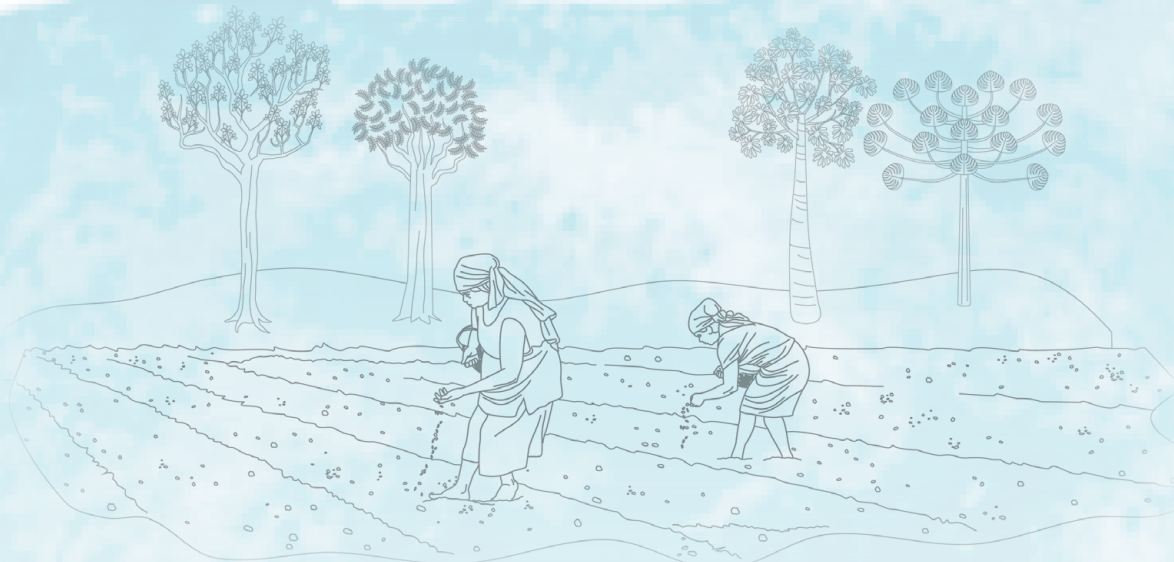
Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil

FUNDAÇÃO DE AMPARO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA
Rua Augusto Correa - S/N
Guama - Belém - PA - CEP: 66075-110 - CIDADE UNIVERSITÁRIA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS	7
APRESENTAÇÃO DO CADERNO	11
AS PEDAGOGIAS FREIRIANA, SOCIALISTASOVIÉTICA, DO MOVIMENTO E A HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	13
1 A PEDAGOGIA FREIREANA	17
2 PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA	27
3 PEDAGOGIA DO MOVIMENTO	39
4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	51
5 SOBRE AS TEÓRIAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS	64
A PRÁXIS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS?	67
1 PRÁXIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	69
2 PRÁXIS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DA REALIDADE QUE TEMOS À SOCIEDADE QUE QUEREMOS	79
3 PRÁXIS DO ESTUDO DA REALIDADE	85
4 PRÁXIS DO ACESSO AOS CONHECIMENTOS	87
5 PRÁXIS DE AGRUPAMENTO E REAGRUPAMENTO DOS/AS ESTUDANTES NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	91
6 PRÁXIS DE PENSAR OS TEMPOS EDUCATIVOS NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	93

7	PRÁXIS DO TRABALHO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	96
8	PRÁXIS DA AUTO-ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL	101
9	PRÁXIS DA PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR	105
10	PRÁXIS DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO	110
11	PRÁXIS DAS FESTAS DAS SEMENTES CRIOULAS NAS ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	113
12	PRÁXIS DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	120
13	PRÁXIS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR - TRABALHO COLETIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA	124
14	A RELAÇÃO DO CURRÍCULO COM A OTP E OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	125
	REFERÊNCIAS	133
	LISTA DE SIGLAS	139
	LISTA DE QUADROS E FIGURAS	140
	SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	141
	SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS	143



**APRESENTAÇÃO DA
COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA:
SEMEANDO SABERES COM OS
TERRITÓRIOS**

*[...] Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.*

*Choro virou alegria,
a fome virou fartura,
e na festa da colheita,
viola em noite de lua.*

*Mutirão é harmonia,
com cheiro de natureza,
o sol se esconde na serra
e a gente acende a fogueira. [...]*

(Zé Pinto)



Caros/as Educadores & Educadoras do Campo, das Águas e das Florestas,

É com grande satisfação que apresentamos a Coleção “Cadernos Escola da Terra”, instigados e instigadas pelos saberes e fazeres que animam os mutirões que marcam as populações do campo, das águas e das florestas em nosso País, “semeando saberes com os territórios”.

Este material foi produzido com a intenção de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo e quilombolas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

O Programa foi instituído pela Portaria nº 579, de 2/07/2013, do Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e pela Portaria MEC n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, ratificado pela Portaria MEC n. 238, de 23 de abril de 2021; em conformidade com a CF/1988, Lei n. 9.394 (LDB/1994), Lei n. 13.005 (PNE/2014), Decreto n. 7.352/2010, Decreto n. 8.752/2016, Resolução CNE/CP 1/2020, entre outras legislações específicas.

Na função de uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos do campo, assegurando autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações conflitivas e consensuais que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, bem como os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros (Hage *et al.*, 2018).

Ao assumir os princípios da Educação do Campo como eixos estruturantes do processo formativo, o Programa Escola da Terra reconhece a diversidade de territórios e territorialidades do campo existentes no País, nos estados e nos municípios, assim como a complexidade que configura



as relações sociais nesses territórios. O Programa aposta na construção da *unidade na diversidade* ao materializar as ações protagonizadas pelos coletivos que assumem sua execução em cada um dos estados, com suas metodologias e construções teórico-metodológicas específicas, definidas com o acúmulo de experiências das Universidades com a sua participação no Movimento da Educação do Campo em seu estado.

A necessidade de fazer com que essas particularidades do Programa Escola da Terra sejam apropriadas com mais significância pelos sujeitos, coletivos e instâncias que participam de sua materialização justifica a produção desta Coleção, que cumpre o papel relevante no sentido de seus Cadernos serem utilizados de maneira muito abrangente, podendo contribuir também com:

- 1) a formação de todos os segmentos que integram as comunidades das escolas do campo, das águas e das florestas;
- 2) o Movimento da Educação do Campo em sua ação formativa de afirmar a concepção de Educação do Campo entre os sujeitos do Campo, das Universidades, dos sistemas de ensino e da sociedade brasileira;
- 3) o fortalecimento do campo da Formação de Educadores e Educadoras como uma política pública estruturante, que incorpore as referências teórico-práticas construídas com o protagonismo do Movimento da Educação do Campo.

Esperamos que esta Coleção contribua para a consolidação do Programa Escola da Terra na função política pública de formação permanente dos educadores e das educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas. Como nos diz a canção em epígrafe, que a gente possa seguir “acendendo a fogueira” da construção de um projeto de campo, de escola e de sociedade numa perspectiva democrática, emancipatória e transformadora.

Por fim, destacamos que, para semear os saberes tradicionais, camponeses, populares, escolares e científicos que circulam nos territórios dos campos, das águas e das florestas, escolhemos o exercício do bordado como referência estético-artístico-política dos nossos Cadernos. Por meio do girassol e de importantes verbos delicadamente costurados em folhas secas – que remetem ao cultivo da terra –, buscamos expressar nossa necessária resistência no processo de construção da Escola Pública do Campo que queremos: para todos e



todas, que respeite as especificidades dos territórios e possibilite que seus povos possam tecer suas próprias histórias e destinos. Juntos e juntas, convidamos a alinhar direitos e esperanças.

Coletivo de Organização da Coleção



APRESENTAÇÃO DO CADERNO

**Caros/as Educadores & Educadoras
do Campo, das Águas e das Florestas,**

É com grande satisfação que apresentamos o Caderno 3 – Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo – do Programa Escola da Terra, que compartilha com educadores e educadoras das escolas públicas do campo, referências teórico-práticas e metodológicas de organização do ensino para fortalecer o processo educativo dos sujeitos do campo de maneira dialógica, interdisciplinar, emancipatória e sintonizada com os modos de trabalho e de vida diversos, dos povos tradicionais e camponeses.

Defendemos que a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) seja realizada pelas professoras e pelos professores numa perspectiva contextualizada e emancipatória. Para tal, oferecemos como suporte as contribuições de teorias pedagógicas, que têm em comum o objetivo de apontar as contradições existentes na sociedade e que reverberam na escola.

No Caderno, estão expostas referências de base teórica densa, fundamentadas na perspectiva da formação humana integral, que contribuem com o planejamento participativo das professoras e dos professores, que envolva os/as estudantes e demais integrantes da comunidade escolar e os possibilite compreenderem-se como sujeitos de direito. Defendemos, pois, que a **EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO E COMPROMISSO DA COMUNIDADE!**



As referências teóricas mencionadas originam-se de quatro grandes matrizes do conhecimento que vêm contribuindo com a Organização do Trabalho Pedagógico da Escola do Campo no Brasil, em especial com a formação continuada do Programa Escola da Terra: a Pedagogia Freiriana; a Pedagogia Socialista Soviética; a Pedagogia do Movimento, e a Pedagogia Histórico-Crítica.

É nossa intenção realizar um diálogo entre as diferentes matrizes pedagógicas e a Educação do Campo, apresentando suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo. Escola esta que precisa seguir construindo e fortalecendo sua identidade, rompendo e transgredindo com a escola rural (Leite, 1999), para se forjar como a escola da comunidade, vinculada com o movimento social e com uma organização pedagógica própria.

Para compreender a Escola do Campo na atualidade com as referidas teorias pedagógicas, apresentamos, além dos conceitos centrais das matrizes, elementos teórico-metodológicos que têm influenciado a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo, em especial, nas atividades do Programa Escola da Terra: a Gestão Democrática; o Projeto Político-Pedagógico; o estudo da realidade; o acesso ao conhecimento; o agrupamento e reagrupamento de estudantes nas escolas; os tempos educativos; o trabalho na escola; a auto-organização estudantil; o jornal escolar; a biblioteca popular; as festas das sementes crioulas; a avaliação e o planejamento escolar, referente ao trabalho coletivo e a formação continuada; além da relação do Currículo com a OTP e os objetivos da Educação do Campo.

Desejamos que as referências teórico-práticas e metodológicas de organização do trabalho pedagógico aqui apresentadas contribuam e possibilitem *pensar e fazer* a escola dos povos do campo, das águas e das florestas, considerando um *conteúdo* e *forma* que afirme a função social da Escola Pública do Campo. Assim, esperamos que seja possível avançar no trabalho com o conhecimento científico vinculado à realidade, ao trabalho e à organização coletiva, em conexão com os desafios formativos e o desenvolvimento social, cultural, econômico, humano e ecológico do projeto territorial camponês.

Organizadores e Organizadoras do Caderno Temático III



AS PEDAGOGIAS FREIRIANA, SOCIALISTA SOVIÉTICA, DO MOVIMENTO E A HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Clarice Zientarski
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Marcos Gehrke
Natacha Eugênia Janata
Sicleide Gonçalves Queiroz
Solange Todero Von Onçay
Valter de Jesus Leite

Os movimentos sociais do campo, quando unificaram a luta pela Educação do Campo no Brasil em 1998, não tinham uma proposta de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) para a Escola do Campo, mas foram buscando, nas experiências históricas da educação, no campo democrático e popular, as referências para uma formulação própria. E, com as alianças firmadas com as universidades e educadores/as das escolas públicas do campo, construíram elaborações e teorias assentadas em suas vivências e convivências na práxis, que convergiram com a construção da Escola do Campo.

Tais referências se vinculam a um projeto de sociedade e de educação em favor das classes trabalhadoras e com protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo, considerando o conceito de Educação do Campo:



A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

Outro aspecto importante a ser considerado na compreensão da Educação do Campo é sua intrínseca relação com a Agroecologia, assumida como dimensão do trabalho pedagógico na Escola do Campo, pela sua potencialidade política e educativa ao adquirir o vínculo orgânico entre processos de agricultura camponesa de base agroecológica e associativa, na conexão viva entre estudo, trabalho, luta e cultura (MST, 2013; Caldart, 2021). Isto porque,

vinculando-se à agroecologia, as escolas se transformam processualmente, em termos dos tempos, forma e conteúdo, contribuindo assim para o desvelamento da atualidade; o diálogo de diferentes saberes e apropriação do conhecimento historicamente construído; a criação de espaços para exercitar relações horizontalizadas de estudo e trabalho, questionando, inclusive as relações de gênero e as distintas formas de violência aos seres humanos; a participação nas lutas sociais; a inserção de novos conteúdos e a potencialização da relação com a comunidade (Leite; Sapelli, 2021a, p. 243).

Compreendemos com Caldart (2021) que a agroecologia contribui para firmar as raízes da Escola do Campo no vínculo com um projeto de campo e de sociedade que defende a vida, fortalecendo seu desenvolvimento com novos desafios políticos, organizativos, curriculares e pedagógicos.

Tomando como base a concepção de Educação do Campo, Escola do Campo e Agroecologia, assumimos neste Caderno a compreensão de Freitas (2002, p. 94) de que a Organização do Trabalho Pedagógico precisa ser compreendida em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que se desenvolve predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola.



No âmbito da Educação do Campo, a OTP se concretiza com a articulação de contribuições teórico-práticas de quatro matrizes educativas que convergem na construção da Escola Pública do Campo: Pedagogia Freiriana, Pedagogia Socialista Soviética, Pedagogia do Movimento e Pedagogia Histórico-Crítica.

A **Pedagogia Freiriana** se fez matriz da Educação do Campo sob forte influência do legado freiriano com suas referências de Educação Popular. Paulo Freire, em sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido*, como em todas as outras, chama a atenção para a necessidade da superação da educação bancária, autoritária, castradora e, com sua práxis, anuncia a educação libertadora, transformadora e emancipadora. Com a crítica profundamente humana que realiza sobre a escola, aponta caminhos para outra organização escolar, para além dos “bancos escolares”, seus currículos e programas. Ele afirma que a educação deve ser pautada na pesquisa da realidade, na reconfiguração das relações de poder na escola e na sociedade, no repensar das práticas pedagógicas e da organização do trabalho pedagógico.

A **Pedagogia Socialista Soviética** se constitui após a revolução soviética de 1917, na busca pela construção de uma escola que contribuísse com a formação de sujeitos construtores de um novo projeto de sociedade, assentado no rompimento da exploração e da subordinação à que os trabalhadores/as russos/as estavam submetidos/as há pelo menos quatro séculos. Esta Pedagogia destaca a importância da relação com a vida na Escola do Campo, o estudo do meio, com levantamento das possibilidades de estudo da realidade, a presença do trabalho socialmente necessário que promove melhorias na vida da comunidade, que faz parte da escola, e, como consequência, a necessidade da auto-organização dos/as estudantes, do trabalho coletivo entre os/as professores/as, entre tantas outras possibilidades de contribuição rumo à construção de uma escola voltada para a emancipação humana.

A **Pedagogia do Movimento** tem na sua gênese no trabalho educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como fundamento de sua formulação e, na entrada do século XXI, mediante os desafios políticos-pedagógicos da Educação do Campo, compreende-se como uma referência da concepção formativa da articulação de luta das



organizações e movimentos sociais do campo pelo direito à Educação do Campo (Caldart, 2012). Esta Pedagogia afirma uma concepção de educação na condição de formação humana e reconhece os *sujeitos sociais coletivos* em luta como integrante de uma “matriz pedagógica, que compreende o campo (suas relações sociais, suas contradições) como a totalidade formadora na qual diferentes práticas educativas se põe e contrapõem na constituição prática de determinado ser humano” (Caldart, 2012, p. 555).

Essa matriz permite destacar e sustentar uma concepção de Escola do Campo na função de *totalidade pedagógica*, que compreende o *ambiente educativo* escolar para além da sala de aula, alargando a intencionalidade pedagógica da escola na relação com as lutas, a organização coletiva, o trabalho, a cultura e as contradições que integram a vida social (Caldart, 2020).

A **Pedagogia Histórico-Crítica** tem sua formulação nos estudos de Dermeval Saviani – professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), filósofo e pedagogo brasileiro – e de muitos/as intelectuais que com ele assumiram essa empreitada. Essa teoria pedagógica se compromete com a educação escolar, com o método de ensino, com os interesses populares e com a análise sobre a prática, na busca da formação da pedagogia como ciência da prática, que objetiva a formação do sujeito concreto. Nesta matriz, a escola precisa transmitir conhecimentos “que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal” (Duarte, 2014, p. 11).

Sob os fundamentos desta teoria, cada indivíduo singular precisa trazer para si as conquistas da própria humanidade, em suas máximas possibilidades. Sobre a escola, especificamente a Escola do Campo, ela defende que, para seu bom funcionamento, precisa de métodos de ensino eficazes que superem (e incorporem) os métodos tradicionais e novos. Métodos esses que estimulam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do/a professor/a e que defendem o “diálogo dos/as alunos/as entre si e com o/a professor/a, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”. (Saviani, 2008, p. 55-56). Esta Teoria pretende contribuir com a formação de sujeitos que não sejam alheios aos



problemas sociais, políticos, econômicos, o que os levará a participar ativamente dos processos de transformação da realidade objetiva, da natureza e da sociedade em seu conjunto.

Convidamos cada professora e professor da Escola do Campo ao estudo desse material, colocando como tarefa histórica, para si e para o coletivo de cada escola, a lerem-no, a fim de que os sujeitos do campo, das águas e das florestas tenham acesso à escolarização com sentido, para compreender sua realidade, buscando transformá-la.

1

A PEDAGOGIA FREIRIANA

A Pedagogia Freiriana nasceu com o movimento da Educação Popular na América Latina, ampliou e ganhou o mundo, constituindo-se como uma das raízes históricas para forjar a Educação do Campo no Brasil (Caldart, 2012). Na sua teoria pedagógica, Paulo Freire realiza uma importante crítica à educação bancária e, com esse seu *quefazer* (Freire, 1987), foi desenvolvendo ações de educação libertadora, transformadora, de educação como uma prática da liberdade.

Freire se opõe à “Educação Bancária” porque nela:

- O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe à ele – o educador – entregar, levar, transmitir o seu saber aos



educandos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida (Freire, 1987, p. 62).

O movimento da Educação do Campo no Brasil, seguindo as críticas de Freire à Educação Bancária, se faz, na práxis, uma Educação Popular do Campo a partir do final da década de 1990, mais precisamente no ano de 1998. Ambos os movimentos estão intrinsecamente ligados e cada um, no seu tempo histórico, se forja na contradição de classe; é produzido pelos movimentos sociais em luta; se dão no contexto da luta pela terra; e pautam a educação como parte dessa luta, a educação como **Direito Humano**.

Não é no silêncio que os homens e as mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, na práxis (p. 50).

Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens ou de algumas mulheres, mas DIREITO de todos os homens e mulheres (p. 51).

Educar é pronunciar e transformar o mundo!

- Educar é um ato de AMOROSIDADE.
- Educar é um ato de CORAGEM.
- Educar é um ato de HUMILDADE.
- Educar é um ato de intensa FÉ nos HOMENS e nas MULHERES.
- Educar é um ato de CONFIANÇA.
- Educar (Alfabetizar) é um ato de ESPERANÇA (Freire, 1987).

A Educação Popular, uma educação do povo e com o povo, levantou fortemente a necessidade da organização popular e a bandeira da Alfabetização como Direito. A Educação do Campo pôde avançar e pautar o Direito à Escola Pública com os/as camponeses/as no lugar onde vivem e trabalham. Paulo Freire se tornou referência em ambos os projetos educativos, um intelectual orgânico da educação pública brasileira.

Com sua experiência, Freire produziu uma significativa contribuição para a Organização do Trabalho Pedagógico na escola, a **escola vinculada com a vida; escola cidadã; escola pública popular; escola e democracia**, como ele gostava de escrever. Freire fez a crítica à escola e sua forma bancária, autoritária, conservadora, antidialógica, porém, **sempre destacou a importância da escola para o povo, com o povo e do povo**.

Ele afirmava que a escola precisa ser a favor do povo, nunca contra o povo e, nesses diálogos, mostrava seus limites. Este pode ser o caminho para as educadoras e os educadores na atualidade: **olhar para a escola**



que temos e projetar a escola que necessitamos no nosso tempo histórico. Assim se materializa a Pedagogia Freiriana na Escola do Campo, inspirada pelo questionamento de Freire: **Queremos uma escola para manutenção ou para transformação da ordem social vigente?**

Por que Paulo Freire representa um novo paradigma do pensamento educacional crítico? Conforme Hage (2024):¹

Com Freire (1987), podemos compreender que:

Para Paulo Freire, os Oprimidos (os Outros) – são sujeitos de Voz.

Para Paulo Freire, os Explorados (os Outros) – são sujeitos de Saberes.

Para Paulo Freire, os Subalternos (os Outros) – são sujeitos de Cultura.

Para Paulo Freire, os Esfarrapados do Mundo (os Outros) – são sujeitos de Consciência.

(HAGE, Salomão²)

Assim, conforme Freire:

[...] Há oprimidos porque há opressores.

Há oprimidos porque há estruturas opressoras.

Há oprimidos porque há estruturas desumanizadoras.

[...] Quando a Educação não é Libertadora, o Sonho do Oprimido é ser Opressor (Freire, 1987).

Com sua pedagogia, Freire nos advertiu que a escola está em uma dada sociedade, no nosso caso uma sociedade capitalista, do que se depreende que não podemos mudar a escola sem transformar a sociedade, isso seria ingenuidade. Ele afirmava: **“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”** (Freire, 2000, p. 31).

Desde seus primeiros escritos, Freire, ainda no final da década de 1950, diante do sistema de ensino predominantemente bancário, anunciava com as referências da Educação Popular: uma concepção de educação libertadora, como “prática de liberdade” com uma pedagogia desveladora

1 Hage, Salomão (2024), assim se expressou, em encontro realizado para a construção do texto junto à equipe organizadora do Caderno.

2 Contribuição do Professor Salomão Hage, um dos organizadores da Coleção, em encontro online realizado com a equipe organizadora do Caderno sobre o tema da Pedagogia Freireana.



das relações homem/mulher-mundo, sendo desta forma problematizadora, assentada no diálogo, na práxis, de modo a afirmar o sentido político da educação. **Na Educação Problematicadora,**

- O diálogo é entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos;
- É parte de nosso processo histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos.

Através do diálogo, refletindo e problematizando juntos sobre o que sabemos e sobre o que não sabemos, podemos atuar criticamente para transformar a realidade.

A Educação Problematicadora defende o rompimento das várias formas de fragmentação que ocorrem no processo educativo: entre a escola e a comunidade, entre os diversos sujeitos que participam do processo educativo, entre o discurso teórico e a prática real dos sujeitos, entre o saber sistematizado e o saber popular (Freire, 1987).

A concepção Freiriana de Educação é eminentemente política e concebe o ser humano como sujeito histórico, inconcluso, que se constrói socialmente nas relações que estabelecem com outros seres humanos e com o mundo, e que são sempre passíveis de transformação. Assim, Freire compreende a educação como um *quefazer* histórico que nos conclama à compreensão de nosso tempo histórico, como possibilidade e não determinismo. **“A melhor maneira de que alguém assuma seu tempo, e o assuma com lucidez, é entender a história como possibilidade”** (Freire, 1987, p. 82). Paulo Freire entende a história como uma oportunidade e reconhece como a raiz latina da cultura de resistência e luta; essencial para a educação emancipadora, como ele mesmo expressou: **“Mudar é difícil, mas é possível”** (Freire, 2000).

Em 1987, Freire apresentou o conceito de **“Inédito Viável”**, recordando que se mantém histórico e no mesmo horizonte de seu *quefazer*, **a tensão do limite entre o acontecido e o possível**. Em suas ideias centrais, ele resgata a inexorabilidade da mudança afirmando que **não há mudança sem sonho, e não há sonhos sem esperança e não há esperança, em uma sociedade de classes, sem luta social**.

Freire insiste (1987, p. 87), desde a Pedagogia do Oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente que



se faz cada vez mais intolerável e um anúncio de um futuro por crer, por construir política, estética e eticamente entre todos, mulheres e homens.

Entendendo a Educação como tarefa histórica, segundo Freire, devemos identificar as concepções da história e dos seres humanos como seres existenciais, que reconhecem a dimensão histórica e a assumem como uma oportunidade. Paulo Freire nos lembra que “homens e mulheres moldam a história a partir de uma circunstância concreta preexistente, de uma estrutura que já está presente quando nascemos” (Freire, 1987, p. 8).

A concepção de educação como possibilidade encontra referência na distinção entre vida e existência, pois os homens e as mulheres não vivem simplesmente, dado que transformam permanentemente sua vida em existência histórica.

Ao tecer relação entre o mundo e os seres humanos, e entre os seres humanos entre si, Freire nos desafia com uma outra concepção educativa, com outro espaço para a busca do conteúdo programático da educação: “é na realidade social, na consciência que dela tenhamos, educadores e educadoras do povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (Freire, 1987, p. 87). Esta busca, segundo ele (1987, p. 87), “inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade”. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Nosso papel de educadores/as comprometidos/as com o povo, segundo Freire (1987, p. 86), consiste em ajudar na compreensão das condições existenciais e suas contradições: “o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua condição existencial, concreta presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige respostas, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

As contradições precisam ser compreendidas dentro da totalidade histórica, por isso, frente à fragmentação própria do ensino bancário, Freire (1987, p. 93, 102) apresenta uma orientação metodológica que articula um conjunto de temas em interação, os quais, segundo ele, constituem o universo temático: “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação aos homens e às mulheres de quem recebeu”.



Há um convite para assumirmos outra concepção metodológica, com outro ponto de partida para a seleção dos conteúdos, que não entende os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas os reconhece em relação dialética com outros, seus opostos; e que não existe outro lugar para encontrá-los que não seja na relação homem/mulher-mundo.

Essa metodologia possibilita a escola sair de seu mundo e dialogar com o contexto que a rodeia, perceber nele as situações-limite e estabelecer um diálogo problematizador, tendo como ferramenta a pesquisa da realidade e como sujeitos os/as educadores/as e os/as educandos/as.

Este conteúdo não é jamais depositado, é a expressão da realidade que se faz mediação entre educador/a-educandos/as, ambos sujeitos do processo educativo e que devem assumir um sólido compromisso com o território em que a escola está inserida, segundo a Educação Popular, de problematização e transformação da realidade predominantemente opressora, excludente, discriminatória e intolerante. Assim o é tal qual uma pedagogia politizada pelas causas populares, que resulta de uma reflexão dialógica, construída com os próprios sujeitos, que se formam sujeitos críticos no próprio processo formativo, num movimento educativo, compartilhado em todo o mundo, que influencia principalmente a América Latina a olhar a educação sob outra perspectiva, como uma prática libertadora.

Sobre a investigação temática e a formulação dos temas geradores para a realização do processo educativo transformador, Freire nos esclarece:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo... E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 1987, p. 67).

Essa posição de Freire, “investigar o pensar dos outros, com os outros, pensar autenticamente, produzir ideias, formular temas geradores...”, pode ser mais bem compreendida com as reflexões do Professor Marcos



Gehrke, advindas de suas lembranças que o fizeram retornar no tempo, 1999, quando se iniciava o Movimento da Educação do Campo no Brasil, relembrando o trabalho com temas geradores nas escolas de acampamento no Paraná.

O tema gerador surgiu quando as professoras que atuavam na escola de 1ª a 4ª séries, dentro do acampamento, ao se darem conta de que as crianças, com frequência, não vinham para as aulas, na escola ali mesmo, porque iam à roça para a colheita do milho, resolveram fazer alguma coisa, para além de ficar reclamando. Convidaram as poucas crianças que chegaram naquela manhã e foram até a lavoura. Lá encontraram crianças ajudando no trabalho, outras cuidando dos irmãos mais novos, outras ainda alcançando água para os adultos nas longas fileiras de milho. Mas encontraram também muitos pais impressionados e assustados com a vinda das professoras até a roça. Ali mesmo muitos diálogos aconteceram. O que não sabiam é que aquelas conversas, de certa forma, mudariam a rotina na escola por algum tempo. Ouvindo e tomando nota de algumas coisas, as professoras, naquela manhã, aprenderam muito. Aprenderam, até mesmo, que não sabiam muita coisa sobre milho e o que gira no seu entorno. Ouviram os depoimentos de um agricultor, sem escolarização, que dizia saber quantos quilos de milho colheria na quarta de terra plantada, pelo simples fato de saber que, contando quantas espigas, em média, havia em um pé de milho, multiplicado pelo número de pés de uma fileira, já sabia quanto iria produzir uma fileira, então fica fácil, dizia ele, multiplico pelo número de fileiras e tenho a conta na cabeça. Fazendo mais umas contas já descubro o que vai sobrar pro gasto, descontando a semente e os insumos. Ouviram, ainda, que, para fazer uma boa semente que será guardada para plantar na próxima safra precisamos escolher boas espigas, com sementes bem formadas, debulhar as sementes das duas pontas e guardar somente o que fica no centro do sabugo. Milho bom fica garantido. [...]. Reunindo as crianças voltando à escola, resolveram passar pelo acampamento, e lá encontraram, na sombra das árvores, algumas mulheres socando milho no pilão para fazer canjica. Com curiosidade resolveram dar uma espiada e muitas perguntas foram feitas para as senhoras: Por que a senhora coloca palha e cinza no pilão para socar o milho? Esta questão fez nascer a grande vivência geradora da escola. Dizia a mulher. Coloco a palha para que o milho não salte ao socar, e a cinza é para ajudar



a soltar a casquinha do milho e deixar a canjiquinha macia e o caldo bem grosso. Novas questões foram colhidas: mas o que tem na cinza que faz soltar a casquinha? Poderia ser outra coisa ao invés de cinza, terra, por exemplo? Com quem a senhora aprendeu isso? Com a minha mãe e ela com minha avó e assim por diante, é assim que se aprende e ensina. Dizia a mulher sem parar de socar o milho.[...]” (Marcos Gehrke – Registros de caderno de campo, 1999).

O relato apresenta uma situação real e concreta de investigação temática freiriana, num círculo de cultura, durante o trabalho na roça. Dele emergiu o tema gerador a ser desenvolvido na escola. Freire, quando propõe a investigação temática ou a pesquisa da realidade para definir os temas geradores (Freire, 1987; Onçay, 2006; Gehrke, 2001), mostra que o conhecimento que realmente conta para a educação popular é a práxis libertadora e revolucionária. Para a Pedagogia Freiriana, mais que transferir ou depositar conteúdos e programas estranhos nos/as estudantes, o movimento de conhecer a realidade, descobrir ou desvelar o meio e vincular conhecimento da vida com o conhecimento escolar é a base investigação temática a ser efetivada na escola.

Nas palavras de Freire, “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (1987, p. 98). O importante é que todos se sintam sujeitos pensantes, refletindo sobre o seu mundo, sobre a realidade do campo. O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário (Freire, 1987, p. 66).

Com a experiência de Freire, ao formular temas geradores nos processos de alfabetização de adultos/as, sinalizamos para a Escola do Campo algumas sugestões para os processos de investigação, seleção de temas geradores e o planejamento do trabalho pedagógico:

- a) considerar a escuta densa que o/a educador/a precisa fazer com os/as educandos/as e com a realidade para identificar as concepções de mundo desses sujeitos;
- b) realizar a investigação temática propriamente dita, como base para apresentar o universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores e palavras geradoras;



- c) registrar em forma de texto, imagem ou áudio: o universo vocabular; as falas significativas; as problemáticas gerais e específicas da comunidade; os atos limites do povo ou de grupos; as questões culturais; as contradições locais, regionais e nacionais; os saberes populares; o senso comum; o saber ingênuo ou limite de compreensão; as formas de trabalho, de cultivo no campo; as relações de gênero, raça, classe; os mitos, metáforas, sonhos e utopias, entre outros; e
- d) selecionar temas geradores dentre o universo de questões levantadas para realizar o planejamento do trabalho pedagógico com o grupo de educandos/as, seja ele de: multi-idade; ciclos de aprendizagem; turmas seriadas ou multisseriadas; grupos de alfabetização; programas específicos, grupos que Freire denominou de *Círculo de Cultura*.

É importante na seleção dos temas geradores considerar, ainda, os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, expectativas dos grupos, conteúdo programático estabelecido pelo sistema de ensino, o tempo que desejamos trabalhar, as formas de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento, o material pedagógico a ser preparado, entre outros.

O planejamento com o tema gerador articula a realidade da vida da comunidade ao conteúdo programático da educação, ou da ação política que efetivará a práxis da alfabetização ou da escolarização.

Educação e ensino não se restringem à sala de aula apenas, mas abrangem o conjunto de práticas sociais que realizamos com o processo de apropriação do conhecimento na vida e na escola. **Se o trabalho inicia com a pesquisa da realidade, lá precisamos retornar com o conhecimento novo que acabamos de produzir no diálogo coletivo, para transformá-la.**

A *Escola do Campo*, entendida como um amplo *Círculo de Cultura*, possui seu papel no desenvolvimento humano, quando considera os aspectos da vida, da família e da comunidade, dialoga com processos reais, com conflitos cotidianos e geracionais, buscando por meio deles atuar na formação humana, da criança, do/a adolescente, do/a jovem, do/a adulto/a e do/a idoso/a, do/as estudantes das comunidades tradicionais e camponesas.

Os *Círculos de Cultura* se tornaram espaços fecundos de articulação entre a educação popular e a cultura popular. Ao serem incorporados pelas



organizações populares, contribuíram com a desconstrução da chamada educação bancária, fortalecendo a educação libertadora, pois o grupo, a circularidade, a horizontalidade, o diálogo, a participação de todos passam a ser diretrizes de uma nova didática (Barreto, 1998).

Colocar o povo em círculo, no grupo e com papel ativo, é importante, estimula a compreensão de que todos/as sabemos, todos/as conhecemos e ainda podemos saber e conhecer mais. Essa experiência individual se dá imersa na cultura que, quando posta em diálogo, potencializa o compromisso de todos do círculo com a formação coletiva, espaço em que todos/as podem avançar.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire (1987) destaca: ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho/a, nos educamos em relação, em comunhão, em diálogo, visualizamos com maior clareza que o Círculo de Cultura é a chave para romper com as fileiras da sala de aula e com a diretividade única do/a professor/a. Educandos/as e educadores/as precisam ser ativos/as, afinal, todos/as têm potencial de aprender e todos/as têm potencial de ensinar, cabendo ao/à adulto/a mediar esse processo formativo, profundamente dialógico e emancipador.

Consideramos que essas reflexões possibilitam à Escola do Campo rever sua forma de desenvolver o trabalho pedagógico, ainda muito centrado na sala de aula. Os Círculos de Cultura podem ser as nossas turmas multisseriadas, multi-idade, um ciclo, um reagrupamento de educandos/as para retomar conhecimentos não aprendidos em que aquele/a que aprendeu ensina ou um reagrupamento para desempenhar atividades específicas de leitura, pesquisa, sistematização de atividades ou até mesmo produzir um cartaz. **Para Freire, a escola pública precisa incorporar novos espaços educativos, superando a sala de aula como centralizadora e única no processo de ensino-aprendizagem.**

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) chama a atenção para a ampliação das formas de circulação e produção do conhecimento e escreve que os espaços da mídia, da TV, dos celulares, da comunidade, dos movimentos sociais, das igrejas, entre outros, precisam alargar a nossa noção de escola. A educação é comunitária, intercultural, virtual, articula campo, cidade e o mundo, é da infância, da adolescência, da juventude e, também, das pessoas adultas e idosas.



Portanto, os círculos podem promover ações de trabalho e cultura para além da forma convencional de escola que temos incorporada, efetivando a relação escola e vida (Freire, 1987; 1984; 2001). Para isso, a biblioteca popular na Escola do Campo pode ser a conexão dos/as educandos/as e educadores/as com o mundo próximo e distante, aspecto a ser retomado no próximo capítulo deste Caderno.

No Brasil, testemunhamos e continuamos a experienciar diversos movimentos pedagógicos relacionados à escola e à educação, todos eles surgindo intrinsecamente ligados a movimentos políticos de maior envergadura. Os projetos de *Escola Plural*³, *Escola Candanga*⁴, *Escola Cidadã*⁵, *a Constituinte Escolar*⁶, *o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)*⁷, *Escola Itinerante*⁸ dos acampamentos e tantos outros se mantiveram enquanto havia projetos políticos de sustentação. Precisamos compreender que **a Escola do Campo só acontece e se sustenta com o projeto político dos movimentos sociais**. Caso contrário, será apenas uma experiência alternativa, ou proposta de governo (Gehrke, 2014).

2

PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA

Fazer da escola um espaço vivo, que atenda às singularidades das populações do campo, das águas e das florestas, e que promova a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, sejam eles

3 A *Escola Plural*, conhecida no movimento pedagógico brasileiro, marca sua experiência no fazer escola nas administrações populares, em especial em Belo Horizonte-MG.

4 *Escola Candanga*, Brasília-DF.

5 A *Escola Cidadã* marcou o movimento pedagógico da administração popular de Porto Alegre por 16 anos.

6 A *Constituinte Escolar*, movimento colocou a população a participar, pensar e propor a educação que se pretendia, realizado pelas administrações populares de Porto Alegre e depois do Governo Olívio Dutra no Estado do Rio Grande do Sul. Foi também vivenciada na administração popular de Mato Grosso do Sul e aplicada na administração popular de Rio Bonito do Iguçu/PR, em 2006, pela primeira vez em um município do campo.

7 O MOVA tem origem na administração popular de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo e expandiu-se por vários municípios administrados pelo PT no Brasil. No governo Olívio Dutra, o MOVA pela primeira vez torna-se um movimento estadual com grande repercussão.

8 *Escola Itinerante* é uma política pública de escolarização conquistada pelo MST para atender à demanda de escolas para os Acampamentos dos Sem Terra. Ela acontece nos estados: PR, RS, SC, AL e GO, além de estar em processo de aprovação em PE e PI.





científicos, artísticos, filosóficos e/ou tecnológicos, é um desafio para a Educação do Campo; especialmente quando a Escola do Campo assume centralidade, seja por sua característica de mediação principal na formação dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as, ou ainda pela busca na superação de sua ausência histórica no campo, algo que tem trazido consequências perversas para estes sujeitos (Caldart, 2012).

Nas bases da concepção pedagógica da Educação do Campo, Caldart (2012) identifica a tradição socialista como uma delas, tendo a relação trabalho-educação, a práxis, como central na formação para a emancipação humana. Essa tradição se assenta na experiência dos pioneiros da Educação Soviética, compreendida entre os anos de 1917 (em que ocorreu a Revolução Russa e com ela as mudanças sociais rumo à construção do socialismo na Rússia) e em 1931 (quando se promulgam legislações que promovem uma primeira reforma educacional na então constituída União Soviética). Segundo Freitas (2009, p. 10), o “que ocorre neste período reveste-se da maior importância – seja pelos erros, seja pelos acertos – para a construção de uma Pedagogia Socialista”.

Queremos compartilhar algumas das contribuições desta experiência para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo, na função de construção cotidiana da concepção de escola do campo, que coloca para si o desafio

de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação (Molina; Freitas, 2011, p. 24).

Compreendemos a importância do legado da experiência russa, em que os sujeitos se desafiaram a construir um projeto de educação em meio aos grandes e profundos desafios de transformar as relações sociais de produção de um país de base ainda feudal no início do século XX, em que a população vivia sob os mandos do Czar – título utilizado para denominar os soberanos russos no período do Império Russo (1547-1917).

As desigualdades, a miséria e o analfabetismo eram elevados, vivia-se numa condição de intensa exploração e expropriação dos/as trabalhadores/as, sob um regime de servidão. A Rússia contava com uma população de



67 milhões de pessoas, sendo que, destas, 23 milhões eram de servos/as sob o domínio de 103 mil proprietários. Mesmo com o decreto de 1861, que aboliu o regime de servidão, os lavradores, obrigatoriamente, compravam frações de terra (cerca de 5 hectares de terra por habitante masculino) pelo dobro de seu valor real, instituindo uma servidão econômica em lugar da servidão feudal, conforme Serge (1993).

O capitalismo avançou na Rússia aproveitando-se da existência da miséria da população do campo e da cidade e da insatisfação popular em fins do século XIX. Freitas (2009) afirma que, contraditoriamente, em meio à fome, as exportações de cereais cresciam e a abastança da burguesia se construía por meio da miséria do povo camponês e do proletariado. Cerca de 79% da população vivia no campo, sendo que “em 1904, dez milhões de famílias camponesas eram detentoras de apenas 73 milhões de hectares de terra, entretanto 27 mil fundiários obtinham cerca de 62 milhões de hectares” (Serge, 1993, p. 39).

Em meio ao cenário de miserabilidade, a reivindicação primordial de 80% da população pobre do campo era o pão. Na escolarização, existia um alto índice da população fora da escola, e, para os/as que estavam inseridos, muitos/as frequentavam fora da idade escolar. A maioria dos/as operários/as e dos/as camponeses/as não tinham a oportunidade de frequentar a escola, conseqüentemente “três quartos da população eram analfabetos e os professores não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social, ao passo que a Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas” (Ciavatta, 2014 p. 192). Segundo Corrêa (2019), cerca de 90% da população russa era rural e analfabeta, e 10% urbana e alfabetizada.

Como toda revolução, o ano de 1917 representa um marco, o ponto de virada, mas antes dele há um acúmulo de lutas que se estenderam por muitos anos e que não se encerram da noite para o dia. Afirma Freitas (2009, p. 11), de imediato, que “após a Revolução Russa de outubro de 1917 inicia-se a guerra civil que seguirá pelos quatro anos seguintes. A situação é extremamente precária. A guerra civil, a fome e a destruição estão por todo o país”. Os/as professores/as, liderados/as pelo sindicato de base do Czar, entraram em greve. É neste contexto que os/as revolucionários/as do campo educacional assumem a tarefa histórica de construir uma escola voltada aos interesses dos/as trabalhadores/as.



Neste cenário, a revolução de fevereiro de 1917 culminou na derrubada do Czar e na instituição do Governo Provisório de Kerenski, dominado pela burguesia em ascensão e intimamente comprometido com a propriedade privada e com a manutenção da guerra. Desencadearam-se medidas, por meio do Programa e Constituinte, que se mostraram incapazes de fazer frente à crise econômica e social. Concomitantemente, ressurgem os Sovietes (conselhos populares) constituídos por operários/as eleitos/as nas fábricas e nas cidades que lutavam pela distribuição das terras aos/às camponeses/as e exigiam o fim da guerra (Serge, 1993). Com a efervescência política, a insurreição tomava conta de todo o país e os conflitos entre os dois poderes militares se agudizaram.

De um lado o governo provisório de Kerenski, e de outro os Sovietes, de modo insurrecional. Essa tensão culmina numa longa luta resultando na tomada do poder pelos bolcheviques em outubro de 1917 e constituindo a efetiva revolução socialista. Os Sovietes foram fortalecidos e passaram a ocupar locais estratégicos para a construção do poder de Estado. Na configuração da estratégia revolucionária em substituição aos antigos ministérios, criaram-se os comissariados do povo comandados pelos bolcheviques, que se fortaleceram por meio da aliança operário-camponesa. O Comissariado do Povo para a Instrução Pública, também conhecido por *Narkompros*, foi instituído em 26 de outubro de 1917 para preocupar-se com toda a vida cultural, tendo por objetivo a reconstrução do sistema educacional para a formação de um novo homem e nova mulher em consonância com a edificação da sociedade comunista (Leite; Porto Borges, 2019).

Anatoli Lunatcharski (1875-1933) presidiu esse comissariado no período de 1917 a 1929. Seus membros eram Krupskaya (1875-1944), Lepshinsky (1868-1944) e Pokrovsky (1868-1932) e foram responsáveis pela elaboração do documento “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho”, que resultou na “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho”, aprovada pelo Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique, em 30 de setembro de 1918.

Antes mesmo de adentrar nas concepções educativas e pedagógicas, cabe ressaltar o esforço coletivo de registro e sistematização efetuado pelos pedagogos/as russos/as. Tais educadores e educadoras se esforçaram em garantir que as experiências pensadas e realizadas, num contexto mundial



relevante, fossem escritas, registradas ou sistematizadas. Este pode ser considerado um importante legado, por demonstrar como é imprescindível aos/às educadores e educadoras das Escolas do Campo assumirem a tarefa histórica de registrar e sistematizar as experiências realizadas no sentido de possibilitar às novas gerações subsídios que permitam avançar na compreensão e transformação social.

Ainda que o contexto possa ser diverso do que vivenciamos no Brasil, consideramos que a experiência da pedagogia socialista soviética pode contribuir à medida em que for estudada e analisada de forma crítica, no sentido de se retirar dela ensinamentos que nos auxiliem na construção da Escola do Campo no contexto econômico, histórico, político, geográfico e cultural em que vivemos. Este tem sido o exercício que educadores e educadoras vêm realizando, tais como Janata e Anhaia (2018); de Matos e Silva e Gehrke (2018), bem como de Souza e Ghedini (2020), Sapelli, Leite e Baniuk (2019), para citar alguns.

Shulgin, em um livro publicado originalmente em 1924, expõe angústias que ainda são de nosso tempo. Afirma o autor, ao ser citado por Freitas (2009):

Não precisamos de selvagens civilizados, executores obedientes, escravos; nós precisamos de construtores e lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, e, portanto, eles devem conhecer a atualidade, poder lutar, saber construir; é por isso que não precisamos de paredes monásticas, nem isolar as crianças da vida, nem raptá-las, nem da história antediluviana, nem das ciências naturais e da tecnologia antediluvianas, nem de professores antediluvianos, afastados da atualidade (Shulgin, 1924 apud Freitas, 2009, p.24).

Permanecemos buscando uma Escola do Campo conectada com os modos de ser, viver e produzir no campo, que traga para o processo de ensino-aprendizagem conhecimentos que não sejam de “antes do dilúvio”, como figurativamente traz o autor. Pelo contrário, colocamos no horizonte da socialização e produção do conhecimento na Escola do Campo a demanda por acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e tecnológicos que permitam às crianças, aos/às jovens, adultos/as e idosos/as compreenderem os limites da produção capitalista no campo e anunciar as possibilidades de superação dela.



A Pedagogia Socialista Soviética sinaliza para a Escola do Campo a necessidade de uma concepção de educação que, com seu conteúdo e forma da escola, promova a formação de sujeitos como lutadores sociais, participantes, ativos/as e organizados/as coletivamente, como afirma Pistrak (2000). A conexão trabalho e educação é central nesta perspectiva e encontra seus pilares na complexa e profunda obra de Marx e Engels, da qual destacamos as seguintes referências: Engels (1982), Marx e Engels (1999; 2006).

O trabalho é concebido como a atividade mediadora entre o ser humano e a natureza, que o permite se constituir como um ser social, sendo central na sua formação. Por outro lado, nas sociedades de classes, com a exploração de uns/umas sobre outros/as, assume um caráter deformador, de alienação. A divisão entre pensar e executar, em outras palavras, entre trabalho intelectual e manual é uma das expressões dessa deformação. Ao se colocar a superação do que está posto, a busca pela união no processo de trabalho se configura na escola como a necessária articulação entre instrução e atividade prática, escola e vida. Isto porque se compreende que a escola não é um espaço de preparação para a vida, e sim de vida, pulsante, latente, encharcada de contradições a serem compreendidas, apreendidas, ensinadas, vividas e transformadas.

Segundo Pistrak (2011, p. 33), é “preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam para viver, mas já vivem uma verdadeira vida”. Para compreender profunda e criticamente essa vida que se vive, os conhecimentos teóricos precisam explicar os fenômenos naturais e sociais que cercam, influenciam e até determinam essa vida, demonstrando suas contradições.

Aqui a atualidade emerge como outra categoria da pedagogia socialista soviética, no sentido de que o domínio dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e tecnológicos permite a compreensão da “lógica destrutiva” do capital no século XXI, explicitada por Mészáros (2002), com as permanências e mudanças ao longo do seu desenvolvimento.

Shulgin (2013, p. 49) indaga sobre o que vem a ser a atualidade e, no contexto da Rússia pós-revolução, afirma: “a melhor resposta, parece-nos, é esta: é o imperialismo e a URSS. Nossa época está sob o signo destes. Sem entender isto, não se pode entender qualquer coisa”.



E para nós, educadores/as do campo, brasileiros/as, no século XXI, que signos marcam a nossa época e podem nos ajudar a compreender a atualidade das escolas do campo? **Ousamos afirmar que o agronegócio e a agroecologia como projetos de campo em disputa são elementos que constituem a nossa atualidade, sem o qual nossas crianças, jovens, adultos/as e idosos/as do campo e, quiçá, da cidade, não podem entender profundamente questões essenciais que atingem a vida de todos/a, e que dizem respeito às contradições econômicas, socioambientais, sanitárias e alimentares porque passamos.**

Leite e Sapelli (2021a) evidenciam que é principalmente com o **Trabalho Socialmente Necessário (TSN)** que se potencializa a possibilidade de a escola materializar no trabalho pedagógico, o trabalho concreto com a agroecologia.

A articulação com trabalhos socialmente necessários pode colocar em interação estudantes, educadores e comunidade na perspectiva da agroecologia. Podem ser exemplos: a proteção das fontes; a criação de hortas, de agroflorestas; o uso do solo e a produção de alimentos de forma adequada, sem o uso de agrotóxicos; a classificação do lixo e o aproveitamento dos resíduos orgânicos, a reutilização da água, bem como o encaminhamento dos materiais recicláveis; dentre outros (Leite; Sapelli, 2021b, p. 243).

Vale destacar que, no contexto da Revolução Russa, o trabalho socialmente necessário tinha como intuito contribuir concretamente para melhorias nas condições de vida das aldeias e comunidades, atrelado aos objetivos da edificação e reconstrução da Rússia, em superação da miserabilidade social, cultural e econômica em consonância com a formação de seres humanos lutadores e construtores.

Neste sentido, o estudo que se liga com a pulsação da vida, portanto, não está morto, não é arcaico nem obsoleto. Ele coloca como finalidade a formação para a transformação, exigindo a articulação teoria e prática, em síntese a práxis. **A categoria trabalho socialmente necessário assume relevância, no sentido de que traz para o fazer pedagógico, como orientação e diretriz, a conhecida expressão popular “botar a mão na massa”, que no fundo significa assumir o compromisso de concretizar alterações que são compreendidas como necessárias, quiçá imprescindíveis.**



O TSN se configura como uma mediação da relação escola e vida, efetivando-se por meio de ações oriundas de estudos de demandas concretas do entorno da escola, indispensáveis socialmente, mas que, considerando o sentido pedagógico, respeitem os limites para cada idade e resguardem o papel formativo.

Para Freitas (2009, p. 34), o trabalho socialmente necessário é o “elo perdido da escola capitalista”, possibilitando a “conexão entre a tão propalada teoria e prática”. Entretanto, isto não se dá do ponto de vista individualista da escola capitalista e, por isto, a vida, a atualidade e o trabalho socialmente necessário acabam por se interligar com outra categoria: a da auto-organização dos/as estudantes.

De acordo com Shulgin (2013), **o trabalho socialmente necessário é compreendido como aquele que culmina em benefícios para a vida da comunidade combinado ao valor pedagógico no desenvolvimento humano dos/as estudantes.**

[...] por trabalho social vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado à melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos [...] resultados produtivos, isto em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade, porque se o trabalho socialmente necessário não está em conformidade com as potencialidades das crianças, Se forçamo-las a fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para o seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que elas receberiam como resultado do trabalho. É por isso que é preciso colocar atenção no terceiro ponto: o trabalho deve estar em conformidade com as forças das crianças. Então, todos concordaremos que por trabalho socialmente necessário ou por trabalho social, vamos entender precisamente este tipo de trabalho (Shulgin, 2013, p. 90).

O trabalho socialmente necessário precisa atingir um impacto social, de intervenção na melhoria da qualidade de vida nas suas diferentes esfe-



ras (ocorre para fora da escola, mas intencionalizado com dela), e indubitavelmente deve conter seu valor pedagógico para elevação no domínio das bases da ciência e da arte e na constituição de novas relações; logo, em consonância com as forças físicas dos/as estudantes. Shulgin (2013) ainda evidencia que, para o desenvolvimento do TSN, o coletivo escolar deve se relacionar com outras organizações de trabalhadores/as, seja o sindicato, a agroindústria, a cooperativa, a assistência técnica, o coletivo de mulheres e de juventude, entre outros. Destaca que **“uma escola sem trabalho político social com suas crianças não é uma escola do trabalho socialista”** (Shulgin, 2013, p. 64).

Deste modo, não se restringe aos trabalhos escolares, nem se trata somente da defesa da unificação entre trabalho e educação, mas sim de como, em luta, favorecer aos educandos em seu meio. **Para intervir, de forma criativa e criadora, perante as situações vivenciadas, não basta estar presente fisicamente na luta. É fundamental compreender as determinações que envolvem a luta na atualidade e saber agir nas contradições** (Pistrak, 2009; Shulgin, 2013; MST, 2013).

Se a compreensão da vida e do entorno é uma finalidade da escola, a premissa de que a educação está voltada para a transformação ganha corpo no exercício da auto-organização dos/as estudantes, bem como na formação dos coletivos pedagógicos. **Transformar o individualismo típico do capitalismo passa por viver a organização dos processos educativos de forma coletiva, exercitando algo que fundamentalmente nos configura como espécie, por sermos seres sociais.**

Krupskaia (2017, p. 131) apresenta o “ativista-coletivo” como uma habilidade a ser dada pela escola soviética ao/à estudante. A auto-organização assume o sentido da possibilidade de se experimentar discussões e decisões de forma autônoma, porém voltadas aos interesses de todo o grupo, construídas de baixo para cima e levando todos/as a ocuparem diferentes funções, praticando ora ser dirigente, ora ser subordinado. Para Pistrak (2009, p. 41), três qualidades são exercitadas pela auto-organização dos/as estudantes: “aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização.”



Trazendo para o contexto da Escola do Campo, como inserir a auto-organização dos/as estudantes? Que tarefas podem as crianças e jovens executar? E as pessoas adultas e idosas que também estão na escola como educandas? Aquelas que forem uma necessidade real e que atinjam a vida de todos/as que fazem parte da comunidade escolar. Krupskaia (2017) traz um relato interessante de como, a seu tempo, era compreendida a auto-organização estudantil:

Nós devemos, primeiramente, despertar nas crianças o interesse profundo pelos fenômenos da vida social. [...] E não apenas abrir seus olhos. O método de estudos desses programas deve ser tal que transmita uma energia emotiva. É importante que os estudantes não só comecem a notar a lama e as poças que existem no meio da aldeia, mas que eles fiquem agitados com o fato de que a sua aldeia está suja, que há poças nas suas estradas, que esta sujeira não as deixe tranquilas, mas as agite. Uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importem com tudo que é público. [...] Mas isso ainda é uma parte da questão. Precisamos ter o hábito de abordar cada questão ativamente. É necessário consertar a estrada. A estrada está ruim. As crianças entendem a importância disso. Isso as agita. O próximo passo é: o que nós, coletivo escolar, podemos fazer para consertar essa desordem? E aqui começa o trabalho extremamente importante: determina-se a medida das forças possíveis para as crianças, suas habilidades, o desenvolvimento de um plano de trabalho. Falta habilidade. Podemos adquiri-las? Em que momento e de que forma? Será que há força física suficiente? Como distribuir o trabalho entre si da melhor forma? Elas chegam à conclusão de que sozinhas não podem lidar com isso. Com quem devemos combinar? Quem pode ser envolvido no trabalho? Como fazer isso? [...] Aqui, as crianças devem trabalhar sobre estas questões por si mesmas, elas devem ter a chance de errar, deve-se ajudá-las a aprender com os erros (Krupskaia, 2017, p. 132-133).

Com relato da educadora, vislumbramos como possibilidade de construção nas Escolas do Campo, que durante a formação de crianças e jovens, de adultos/as e idosos/as, ao estudar, possam também atuar sobre as questões que perpassam seu entorno, para se apropriar dos conhecimentos conectados com a vida para transformar. Um exemplo é a abordagem dos riachos e das fontes d'água existentes nas comunidades ao



mesmo tempo em que enfrentamos períodos de seca e estiagem, atrelados à forma de produção capitalista no campo.

Estudar, conforme as idades, os conhecimentos sistematizados que envolvem a compreensão da água como um fenômeno da natureza que se interconecta com fenômenos sociais, relacionando-os com as questões mais presentes no cotidiano dos/as educandos/as. Levantar, com a comunidade, as demandas que se apresentam como necessárias nesse contexto. Havendo concretamente necessidades coletivas, é necessário que a escola contribua para a auto-organização dos/as estudantes no sentido de elaborar e executar ações que permitam superar as questões limites identificadas.

Este é um exemplo de como a auto-organização dos estudantes, relacionada com a atualidade e o trabalho nos ajudam na construção da Escola do Campo. Entretanto, isto exige planejamento e ação coletiva do corpo docente das escolas, trazendo também a habilidade do “ativista-coletivo” (Krupskaya, 2017) com a prática pedagógica. Para além de pensar a organização pedagógica das escolas do campo, a pedagogia socialista soviética também contribui para uma análise crítica da formação de professores/as, apontando a urgente necessidade de reformulação de suas bases neoliberais.

Os complexos de estudo são a forma de articular trabalho, atualidade e auto-organização do ensino na pedagogia socialista soviética. Eles são construídos a partir do estudo da natureza e sociedade em conexão com o trabalho. A definição do que será estudado se dá pela centralidade social articulada à realidade dos/as estudantes (Dalmagro, 2016).

Entre os ensaios desenvolvidos pelas Escolas do Campo, na tentativa de fundamentar a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Socialista Soviética, temos as Escolas Itinerantes ligadas ao MST, no Paraná. Fruto de um processo de atualização curricular que proporcionou construir, considerando a materialidade atual, uma nova articulação das categorias centrais presentes no projeto educativo combinada, “[...] a incorporação de novos elementos na proposta do Movimento, que permitem conceber sistematicamente uma articulação metodológica entre conhecimento, atualidade, auto-organização e trabalho socialmente necessário”



(Leite; Sapelli, 2021a, p. 241), figurando os Ciclos de Formação Humana com os Complexos de Estudo (*ibid.*), conforme explicita o esboço a seguir:

Figura 1: Esboço dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo



Fonte: Leite e Sapelli (2021a, p. 791)

Do lado esquerdo do quadro, temos as bases comuns a todo e qualquer Complexo que for construído nas diferentes escolas e, do lado direito do quadro, encontra-se a parte diversificada, com os elementos que compõem cada Complexo representados em forma circular (Leite; Sapelli, 2021a).

A articulação e movimentação dos elementos que integram a parte comum e a parte diversificada da proposta por meio do planejamento e desenvolvimento do trabalho educativo, proporciona a exercitação teórico-prática dos complexos de estudo para atingir os objetivos formativos e de ensino, por isso cada elemento da proposta assume centralidade na materialização do complexo de estudo. A mera conexão dos conteúdos à realidade (porções da realidade) limita-se ao que Pistrak (1981) denominou de “complexos sentados” ou estéreis por restringir o processo de estudo a metodologias livrescas (Leite; Sapelli, 2021a, p. 239).

Compreender e exercitar os complexos de estudo da pedagogia socialista soviética demandam mais tempo e profundidade na abordagem. Entretanto, para os objetivos desta publicação, qual seja, contribuir para a





organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, cabe reforçar a importância de construir práticas pedagógicas que extrapolam a sala de aula, não a negando, mas a tirando do lugar de núcleo dos processos de ensino-aprendizagem, posto que o central na Pedagogia Socialista Soviética é a vida em sua materialidade e contradições, imediata e mediada, na dimensão singular, particular e universal. Os conhecimentos teóricos das diferentes “disciplinas escolares”, isto é, “as bases da ciência” estão voltadas para estudar a vida e suas transformações, mas extrapolando a forma verbalista e buscando as situações reais que permitem, ao mesmo tempo, acessar tais conhecimentos e atuar sobre a realidade. Isso coloca a Escola do Campo em movimento, e a sala de aula passa a ser apenas um entre tantos outros locais nos quais se pode viver a escola.

3

PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A Pedagogia do Movimento é a forma que o projeto educativo e o trabalho com educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) passaram a ser identificados a partir do final da década de 1990 (Caldart, 2012). Entretanto, seus embriões encontram-se nas práticas educativas desenvolvidas desde a gestação do MST nas primeiras ocupações de terra na década de 1980.

A formulação teórica da Pedagogia do Movimento tem como base empírica e analítica as práticas educativas do MST, as quais são herdeiras e continuadoras do acúmulo prático-teórico da Pedagogia do Oprimido, e da Pedagogia Socialista, denominadas neste caderno nos itens anteriores como Pedagogia Freiriana e Pedagogia Socialista Soviética, respectivamente. Para Caldart (2012), o percurso de formulação da Pedagogia do Movimento é constituído por três fontes principais⁹, fundamentalmente “[...] aquelas relacionadas aos caminhos para se chegar à ‘escola diferente’, que depois entendemos que se tratava dos caminhos de uma transformação radical da escola enquanto instituição formatada pela sociedade capitalista” (*ibid.*, p. 23).

⁹ Para maior aprofundamento do processo de incorporação por superação das fontes que constituem a Pedagogia do Movimento, consultar Caldart (2015, p. 19-66).





Em outras palavras, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Socialista se constituem fontes primárias que alimentam um processo de incorporação e recriação por superação na confluência com os desafios formativos em cada tempo histórico e nas condições proporcionadas pelas experiências educativas do MST. Com isso, o próprio Movimento, à luz das outras duas fontes, identifica-se como a terceira fonte dessa natureza, que compõe a constituição teórica da Pedagogia do Movimento (*ibid.*).

Podemos dizer que “a relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. E quanto mais claro fica o projeto histórico do Movimento, mais importância os Sem Terra atribuem para a educação” (MST, 2005, p. 236). Esse entendimento da relação de origem entre projeto histórico e educação, no MST, inicia-se pela escola, a formulação coletiva sobre educação, porém tendo por referência os objetivos formativos e sociais, que remetiam a um olhar para além da escola, refletindo necessariamente sobre o que fazer para alcançar as finalidades formativas mais amplas (Caldart, 2015).

De acordo com Caldart (2015), a forma com que o MST se organiza e educa os povos Sem Terra foi o começo para extrair elementos para compor uma formulação pedagógica com intuito de alcançar as finalidades educativas pretendidas pelo “[...] Movimento para escolas vinculadas à sua luta e ao seu projeto. Aos poucos foi ficando mais clara a articulação entre o sentido amplo de educação que se forja nas lutas do MST e a forma educativa escolar” (*ibid.*, p. 25).

Essa compreensão pode ser constatada no primeiro documento concernente à *Proposta Pedagógica do MST para as Escolas de Assentamento*:

O MST espera fazer das escolas de assentamento instrumentos de formação dos seus quadros e de outros movimentos sociais com mesmo projeto político, de modo a garantir o avanço organizativo e social das lutas pela transformação da sociedade capitalista (MST, 1991, p. 5).

Desde os primeiros debates sobre escola no MST, buscou-se a construção de uma proposta pedagógica que estivesse atrelada aos grandes objetivos do Movimento e às exigências formativas da luta por terra, reforma agrária e transformação social. Isto se deu por compreender que a tarefa de modificar a ordem social requer seres humanos com domínio dos conhecimentos, que contribuam na condução dos processos sociais



e produtivos, portanto que saibam trabalhar e viver coletivamente tendo como referência processos de humanização e o projeto socialista de sociabilidade (Leite, 2017).

Foi com a associação e diálogo entre prática e teoria que o MST fundamentou uma concepção de educação que vai além da escola, mas que objetiva estar presente nela, que permite entender o próprio Movimento na condição de um *sujeito pedagógico* e que a vivência na dinâmica da luta também é uma experiência educativa, assim como é o trabalho e a participação política (MST, 2013).

O MST, na função de uma coletividade em movimento, se assume como um *sujeito pedagógico*, por ser educativo e, no forjar da luta, atua intencionalmente no processo de formação humana das pessoas que dele participam, por meio dos processos políticos, econômicos e socioculturais que integram sua dinâmica (Caldart, 2000).

Esta concepção permitiu que o MST afirmasse a educação como processo de formação humana e destacasse, desde as vivências educativas presentes na forma de organizar a luta pela terra e os acampamentos e assentamentos, matrizes formativas que são constituidoras do ser humano: **o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história**. Caldart (2015) nos ajuda a compreender cada uma dessas dimensões:

Luta Social: os trabalhadores sem-terra aprendem no Movimento que tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas; manter os trabalhadores em “estado de luta permanente” é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidas pelo Movimento;

Organização Coletiva: o MST organiza os sem-terra para a luta; o MST é a organização ou a coletividade produzida pelos Sem Terra em luta; as pessoas se educam à medida que se organizam para lutar (e trabalhar), e se educam por tomar parte em uma organização que lhes é anterior, enquanto pessoas ou família específica;

Trabalho: essa é, talvez, a matriz historicamente mais antiga que o MST põe em movimento na formação dos Sem Terra: a que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção; a terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa, a produção das condições materiais de existência educa;

Cultura: os sem-terra do MST se educam cultivando um modo de vida produzido pelo Movimento (luta, organização, trabalho);





História: os sem-terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo o movimento da história: como a história se faz, como fazemos a história, como a realidade se transforma (Caldart, 2015, p. 29-30).

As matrizes formadoras destacadas pela Pedagogia do Movimento são compreendidas como elementos materiais, dimensões do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/desse agir (MST, 2013). **O trabalho sobressai-se entre as matrizes enquanto atividade humana criadora, como princípio educativo, como a matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico, como sujeito de práxis (MST, 2013).**

Nessa concepção, “[...] as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade” (*ibid.*, p. 12), fundamentalmente por meio do trabalho como característica distintiva do gênero humano que permite a reprodução da vida, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo (MST, 2013). Como categoria educativa central, o **trabalho** possibilita a produção da cultura ao mesmo tempo em que fornece os meios de se forjarem no interior da luta da classe trabalhadora, novas histórias humanas, histórias de vida plenas pautadas em novas formas de organização do trabalho. Em outras palavras, o **trabalho “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” (MST, 2013, p. 15).**

A Pedagogia do Movimento afirma uma **concepção de educação**, de formação humana e de escola que não é hegemônica na história das teorias da educação, e que não está também na base de constituição da instituição escola. “[...] Trata-se de uma concepção de base histórica, materialista e dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma: **a produção da existência e a formação do ser humano são inseparáveis (Marx)**” (MST, 2013, p. 15).

Segundo a Pedagogia do Movimento, é inconcebível um projeto educativo desconexo das relações sociais em que os sujeitos (educandos/as e educadores/as) estão inseridos na realização do trabalho pedagógico



(MST, 2013). A formação da consciência se dá na “[...] vivência das relações sociais e elas são históricas, como o são os objetivos formativos e todos os processos educativos. E não há desenvolvimento histórico (social e pessoal) sem contradições e as decisões tomadas para enfrentá-las” (*Ibid.*, p. 15).

Na Pedagogia do Movimento, a educação é entendida como formação humana e não apenas instrução ou mesmo acesso ao conjunto da produção cultural de uma sociedade. Educação é um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano. Este processo é planejado e organizado objetivamente e, em nossa perspectiva, por coletivos, em uma direção determinada com objetivos explícitos. Juntando as duas reflexões, podemos dizer que **“educar é pôr em ação organizada, e em determinada direção histórica, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano”** (MST, 2013, p. 13, grifos do original).

Para Caldart (2022), o elemento basilar da Pedagogia do Movimento é a compreensão das matrizes em conjunto, como “[...] *totalidade formadora do ser humano em movimento*, e de que estas matrizes formadoras podem ser convertidas em *matrizes pedagógicas* para construir a intencionalidade educativa como *totalidade*” (p. 7, grifos do original).

Com esta concepção, o MST formulou o conceito de *ambiente educativo*, constituído pelas

condições objetivas que materializam a intencionalidade formativa, criadas ou potencializadas para que se desenvolvam de forma educativa determinadas atividades humanas, considerando os vários detalhes que compõem a totalidade de um processo de educação (MST, 2013, p. 13).

Deste modo, “[...] não há um ‘senhor da pedagogia’ e sim um ‘ambiente’, com as contradições e tensões da vida real, que educa a todos, sem deixar de ter condutores: coletivos organizados em diferentes níveis e com pessoas realizando diferentes tarefas de construção” (Caldart, 2022, p. 7).

A base da organização do trabalho pedagógico, logo, do *ambiente educativo* da escola como meio de materializar a concepção do *trabalho como princípio educativo* tal qual matriz fundamental da constituição do ser humano, consiste nas matrizes pedagógicas como meio de acionar as diferentes dimensões da formação humana na direção do projeto histórico assumido pelo MST (MST, 2013).



A educação não acontece apenas na escola. Mas a escola também pode e deve ser um lugar de educação, o que quer dizer que não basta que ela trabalhe no plano da instrução ou dos conteúdos e objetivos de ensino, ainda que não possamos esquecer que por eles passam a especificidade da sua tarefa educativa, relacionada ao trabalho com o *conhecimento*. Ou seja: não podemos abrir mão do trabalho educativo da escola nas diferentes dimensões da formação humana e uma das dimensões próprias da educação que acontece na escola se refere ao acesso das novas gerações às bases das ciências, da filosofia e das artes, por meio de uma adequada e rigorosa abordagem dos conteúdos de ensino (MST, 2013, p. 13).

Assumir as matrizes pedagógicas citadas como organizadoras do ambiente educativo, não significa restringir o trabalho educativo à vida imediata, e sim introduzir, na Organização do Trabalho Pedagógico, as matrizes, tomando-as como referência organizadora do ambiente educativo na relação com acesso aos conhecimentos científicos, e movimentando as diferentes dimensões do ser humano no necessário vínculo entre escola e a vida.

Nas áreas de reforma agrária do Brasil, existe um conjunto de esforços coletivos desafiando-se a ensaiar com a Pedagogia do Movimento, o trabalho escolar vinculado organicamente à agricultura camponesa de base agroecológica e associativa, pela sua potencialidade na conexão viva entre estudo, trabalho, luta e cultura (Caldart, 2019). Entre eles, mencionamos: as Escolas Municipais do Campo localizadas no Extremo Sul da Bahia, que, a partir de um trabalho desenvolvido pela Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, produziram o Caderno de Educação em Agroecologia, intitulado *Agroecologia na Educação Básica: Questão Propositiva de Conteúdo e Metodologia*, que orienta o trabalho educativo vinculado à agroecologia por meio das diferentes disciplinas e faixas etárias que envolve a Educação Básica (Ribeiro *et al.*, 2017); as oito escolas públicas do campo de Ensino Médio nos assentamentos do Estado do Ceará (Oliveira, 2018); alguns Colégios Estaduais do Campo de Assentamento e as Escolas Itinerantes do Paraná com o projeto político-pedagógico por Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo (Leite; Sapelli, 2017).

Para visualizar como o trabalho educativo com a Pedagogia do Movimento se materializa, apresentamos a seguir três práticas pedagógicas vin-



culadas à agroecologia desenvolvidas pelas Escolas Itinerantes do Paraná (Leite; Sapelli, 2017).

A **Escola Itinerante Caminhos do Saber** está localizada no Acampamento Maila Sabrina, em Ortigueira, Paraná. A partir de um processo de mapeamento de necessidades e demandas da comunidade, a escola dedicou-se à construção de uma horta mandala, de uma agrofloresta e, em razão da identificação de graves problemas de falta de cuidado com as nascentes de água do acampamento, definiram por realizar a recuperação e proteção de duas nascentes (Leite; Sapelli, 2017).

Essa ação partiu de uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de química e biologia, com estudantes do Ensino Médio. Ela proporcionou a reflexão sobre temas vinculados à degradação ambiental e incorporou um valor social correspondente a uma necessidade comunitária que, ao ser assumida pela escola como objeto de estudo e trabalho, adquiriu um potencial formativo que extrapolou o interior da escola, propiciando processos de auto-organização dos/as estudantes com participação de pessoas da comunidade (Leite; Sapelli, 2017).

Após a análise das nascentes subsidiada com o estudo dos conteúdos, os/as estudantes, com o envolvimento da comunidade realizaram a construção das proteções de fonte, com barreira e canalização da água, e a reconstituição da mata ciliar, atividades que integram o trabalho socialmente necessário, com o vínculo entre o trabalho intelectual e manual (Leite; Sapelli, 2017).

Registros dos/as estudantes do Ensino Médio envolvidos/as com a construção da mandala e da agrofloresta anunciam que foi um grande desafio: a exigência de estudo e orientação técnico-científica para enfrentar o solo compactado perpassando por todo processo de produção na mandala; a demarcação dos canteiros circulares com telhas para ampliar a altura desses; a limpeza entre os corredores e ao redor da mandala; o uso da matéria orgânica no local para contribuir na recuperação do solo; o redimensionamento para processo de reposição do solo; a adubação e cobertura dos canteiros para o pousio; a preparação da irrigação; o primeiro plantio de couve chinesa, couve manteiga, salsinha e cebolinhas (90 mudas de cada tipo e variedade); a compostagem para fertilização; a colheita e complementação da alimentação escolar; a infestação de tiririca



indicando falta de oxigenação do solo; o controle da tiririca com lona preta e salsinha (Sapelli, 2017, p. 27-32).

A organização para a construção da agrofloresta envolveu os/as estudantes do Ensino Médio e do Núcleo Setorial da Agropecuária, que contribuíram na mobilização de arrecadação de mudas na comunidade para montarem o viveiro. Relatam: “[...] cercamos o local [...], demarcamos os pontos onde seriam depositadas as mudas, deixando sempre um intervalo de uma para a outra de três metros, fizemos os berços e capinamos [e fizemos] a adubação do local” (Sapelli, 2017, p. 33).

A **Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu**, no município de Porecatu, Paraná, destacou-se com as práticas de introdução da agroecologia, a construção de uma horta mandala, convertida em sistema agroflorestal e a proteção de fontes d’água. Em reunião entre a escola e a coordenação da comunidade, decidiram construir a horta mandala ao lado da escola para facilitar a interação e a participação dos/as estudantes e professores/as com essa na função de ambiente educativo. De acordo com os/as estudantes, a definição do local condicionou alguns desafios práticos, como a dificuldade de água para irrigação e o espaço: estava com o solo descoberto, com uma grande camada retirada (Sapelli, 2017, p. 43).

Os primeiros passos para conceber a construção da mandala foram de projetar um sistema de filtro para a reutilização da água do tanque da escola para irrigar as plantas. Além desse benefício central, destacam “a eliminação da água que sempre ficava depositada no espaço entre a sala de aula e a cozinha, molhando as pessoas, principalmente as crianças, pisoteavam e se molhavam. Ainda por conta disso, temos essa reserva de um bem natural não renovável para molhar nossas plantas” (Sapelli, 2017, p. 45).

Com o sistema de filtração da água pronto, passaram a realizar a preparação do solo, conforme registram: “como o solo estava desestruturado (física, química e biologicamente), muito compactado e quase sem vida, precisávamos dar condições para ele se reestruturar, e para isso trouxemos adubação (esterco) do pasto (espaço onde fica o gado de corte e de leite)” (Sapelli, 2017a, p. 47). Recorreram à utilização de práticas de adubação orgânica, além de pousio, na reestruturação do solo. Cultivaram plantas



medicinais e condimentares. Avançaram na reestruturação biológica do solo ampliando para um Sistema Agroflorestral Agroecológico (SAFA).

Naquele momento, relataram que estavam produzindo as seguintes plantas medicinais: Mil em Ramas, Erva Cidreira, Mandiolate, Quebra pedra, Sálvia, Serralha, Caruru, Girassol, Gengibre, Hortelã e outros; as condimentares e verduras: Açafrão, Cebolinha, Salsa, Cenoura, Mostarda, Couve flor, Almeirão, Alface americana, Repolho, Inhame, Brócolis, Jiló, Quiabo, Ora Pro Nobis (Sapelli, 2017a).

Na realização da proteção das nascentes de água, realizaram atividades de “[...] limpeza e construção da cerca na mina central, a qual isolou a área, impedindo a circulação de pessoas e animais” (Sapelli, 2017a, p. 52). Relatam que as melhorias com a cerca “[...] foram visíveis, possibilitou o isolamento do espaço da Nascente, proporcionando o crescimento de árvores nativas e também sendo introduzidas ali outras espécies, também nativas, mas que vieram de fora, como a Palmeira Jussara”.

Segundo registros do grupo de estudantes, a realização desse trabalho exigiu diálogo com a comunidade. “Havia a preocupação de que se mexesse na Nascente e ela poderia secar, por isso foi indicado que fosse escolhida uma menor, fora do espaço da Nascente principal, a qual abastecia cinco famílias e seus animais” (Sapelli 2017a, p. 3). Realizaram “[...] drenagens em duas minas, o que beneficiou várias famílias. Todo esse processo foi de debates e de ações conscientizadoras” (Sapelli, 2017a, p. 52). Também observaram uma potencial interação entre as disciplinas e os temas mais abrangentes da agroecologia e atividades de pesquisa dos agroecossistemas locais com diferentes turmas da escola.

A Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira, município de Jacarezinho, Paraná, dedicou-se à construção de uma horta-floresta. Definiram pela retomada da área da antiga horta escolar, “[...] em função da necessidade de reestruturação do solo que era muito arenoso e desgastado devido à intensa exploração pelo cultivo de cana-de-açúcar” (Sapelli, 2017a, p. 55), desenvolvido pelo antigo proprietário das terras. De acordo com a sistematização da experiência, as atividades desenvolvidas na horta-floresta tiveram por referência as seguintes diretrizes:

Primeiro: seguir os parâmetros agroecológicos; segundo: inserção dos educandos da escola itinerante; terceiro: recuperação e manutenção



do solo utilizando apenas os recursos naturais, sem gastos financeiros; quarto: produção de alimentos saudáveis para a escola consumir; quinto: a prática pedagógica sobre a importância da agroecologia em sala de aula e a campo com todos os educandos, desde as séries iniciais até o ensino médio (Sapelli, 2017a, p. 3).

O processo de revitalização da horta compreendeu: capina, coleta de esterco de curral e folha da mata para a produção de compostagem e compostagem laminar; produção de mudas de hortaliças, coleta e plantio de mudas de bananeira, preparo das linhas e canteiros de plantio; preparo de substrato; produção de compostagem laminar; plantio de adubação verde; aplicação da compostagem; plantio de mudas produzidas e coletadas na comunidade; roçadas de manutenção. Sapelli (2017a, p. 60) observa que, “[...] a partir de que se começou a produzir massa, resultado das roçadas, o sistema começou a ter estabilidade na produção de matéria orgânica e manutenção da umidade do solo”.

Entre as condições adversas que os/as estudantes atravessaram, destaca-se a infestação e ataque de formigas-saúva na horta-floresta, que devastou a produção e impediu três meses de cultivo, até identificarem uma solução. Esse fator motivou a realização de pesquisa pelo conjunto da escola, com as famílias do acampamento, sobre possíveis práticas de controle. Conforme expressam os/as estudantes na sistematização. “Optamos, assim, pelo uso da isca (controle químico, permitido no cultivo orgânico). Após essa solução, tivemos uma diminuição drástica em relação às formigas, porém continuamos tendo pequenos focos de ataque” (Sapelli, 2017a, p. 67). Revelam que o retorno da infestação ampliou os focos de formigas, ocasião que motivou novamente a pesquisa: “[...] buscamos pesquisar como poderia ser feito o controle mediante plantas com propriedades repelentes, plantamos citronela como agente repelente em todo entorno do terreno” (Sapelli, 2017a, p. 67).

Entre os potenciais educativos das práticas de introdução à agroecologia das três Escolas Itinerantes aqui apresentadas, destaca-se o exercício do planejamento e organização coletiva dos/as estudantes, a luta pela cidadania e a formação de uma consciência ético-político-ambiental com intervenção prática (Leite; Sapelli, 2017). A força viva dessas práticas “não nasceu de inquietações didático-pedagógicas das disciplinas, mas



de necessidades sociais das comunidades envolvidas”, inclusive suscitou debates importantes e a explicitação de algumas contradições presentes na forma de produção nas comunidades que geraram “embates e conflitos em relação à utilização do solo, ao uso ou não uso de agrotóxicos na produção de alimentos, à necessidade de preservação das nascentes” (Leite; Sapelli, 2017, p. 67).

São processos que articulam as diferentes matrizes pedagógicas do MST por meio de estudos e práticas vinculadas aos conteúdos escolares, ao trabalho coletivo e à auto-organização dos/as estudantes em conexão aos interesses das comunidades e às questões latentes a serem refletidas sobre a preservação da natureza e das diferentes formas de vida, sobre a alimentação e a necessidade de restauração ecológica da sociedade.

Tendo por referência as lições projetivas elencadas por Caldart (2017), ao analisarmos experiências de inserção da agroecologia nas escolas do campo, reafirmamos, com a *Pedagogia do Movimento*, as seguintes ideias-força que se apresentam como potencial que podem contribuir com o trabalho educativo envolvendo a agroecologia nas escolas do campo:

A agroecologia é uma prática social que não se constrói murada na escola (Caldart, 2017): as práticas educativas de introdução à agroecologia reiteram essa lição e demonstram ser necessário romper com o limite que isola o trabalho educativo dos processos vivos que ocorrem fora da escola para avançar na apropriação das bases científicas da agroecologia. O vínculo com outros processos formativos no meio social ocorreram tanto por intervenções na comunidade com o trabalho socialmente necessário de recuperação e proteção das nascentes, quanto pelos processos de pesquisa e comunicação com as famílias acampadas, a exemplo da busca de solução para o combate à infestação de formiga. A realização do inventário da realidade para mapear as potencialidades e as condições na comunidade e da natureza é um caminho fundamental para sustentar o planejamento escolar em conexão com as relações sociais que a circunda e conteúdos formativos com intencionalidade pedagógica.

Sempre é necessário envolver a comunidade (Caldart, 2017): nas três experiências, a participação da comunidade foi fundamental, em diferentes dimensões: na definição do trabalho social e do local a ser desenvol-



vido, subsidiando os conhecimentos e técnicas; e na valorização dos saberes da comunidade pela escola, sendo um auto-reconhecimento da capacidade de transformação, possibilitando às famílias a ampliação ou o contato com a agroecologia. Sobre a relação da escola e comunidade por meio das práticas agroecológicas, apesar de conflitos educativos, constatou-se “[...] o despertar do interesse pelas questões da agroecologia e a adoção, por parte de várias famílias, de pequenas práticas agroecológicas” (Sapelli, 2017a, p. 11).

Trabalho social, organização coletiva e auto-organização (Caldart, 2017): a construção da autonomia e a apropriação da condição organizativa e coletiva é desenvolvida por meio de ações que são profundamente pedagógicas. Identificamos nas práticas abordadas a organização coletiva e auto-organização dos estudantes e professores para o estudo, pesquisa, trabalho manual, reuniões, avaliação, busca de soluções para problemas e interação com a comunidade. Processos fundamentais para construção da agroecologia e para a formação dos estudantes: ampliar a condição de tomar decisões, planejar coletivamente, dividir tarefas, executar e avaliar os processos ampliando o potencial educativo e a condição humana de agir.

A relação com a aprendizagem dos conteúdos previstos no plano de estudos, desde que a escola construa uma intencionalidade pedagógica nessa direção (Caldart, 2017): o desenvolvimento da agricultura de base agroecológica não assegura a apropriação do conhecimento disposto no plano de estudo, necessita planejamento e uma abordagem metodológica interdisciplinar, que assegure a conexão com as práticas e a complexidade dos conhecimentos que integram a agroecologia. Muitos/as professores/as dessas escolas enriqueceram o processo de ensino-aprendizado entre as práticas agroecológicas e o ensino (Sapelli, 2017a).

Os aprendizados coletivos da *Pedagogia do Movimento* afirmam que a organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo concebe o *ambiente educativo* descentrado da sala de aula, pois a escola inteira (espaços, tempos, conhecimentos e relações) deve ser pensada para educar na qualidade de *totalidade pedagógica*, com suas contribuições específicas.

Afirmam ainda que as práticas educativas vinculadas à agroecologia são formas de constituir resistência nas Escola do Campo, de desenvolvimento humano dos/as estudantes, e de fortalecimento dos territórios



camponeses e de seu projeto territorial. Expressam caminhos de resignificação da função social, ambiental e humana da escola, que atenda “[...] às necessidades de desenvolvimento das pessoas e dos coletivos inseridos em processos de reconstrução da agricultura, que ajudam a trilhar o caminho de restauração social e ecológica do mundo” (Caldart, 2020, p. 9).

4

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica vem alcançando relevante abrangência no País, apresentando-se como uma base teórica fundamental na disputa dos rumos da educação escolar brasileira, no enfrentamento das contradições da educação escolar capitalista diante da necessidade vital de um projeto de escolarização na perspectiva da emancipação humana. Destacamos a função social da escola na ampliação da compreensão teórica dos/as estudantes da classe trabalhadora, contrapondo-se às orientações das políticas neoliberais que submetem a escola, o currículo e o trato com o conhecimento à perspectiva mercadológica, fortalecendo as desigualdades sociais e educacionais no País.

Ao tratar da Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo neste Caderno 3, compreendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir significativamente com a prática dos/das educadores/as das escolas do campo, fornecendo-lhes subsídios que agreguem conhecimentos filosóficos, psicológicos e didáticos; para que realizem o trabalho docente tendo em vista o fortalecimento do papel fundamental da escola na transmissão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, de forma sistematizada e intencional, para a assimilação dos conceitos pelos/as educandos/as.

Destacamos que as Escolas do Campo são instituições públicas, com princípios democráticos, que têm como função principal, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, a transmissão do conhecimento produzido e acumulado historicamente para as novas gerações. Dermeval Saviani, o fundador da Teoria Histórico-Crítica afirma:

No atual contexto, a defesa da educação, de modo geral, e da escola pública, em particular, liga-se à defesa da democracia contra o auto-





ritarismo; à afirmação da soberania do Brasil contra a subserviência a interesses externos; à civilização contra a barbárie. Nesse momento automático é imperioso que os professores se armem de uma teoria pedagógica efetivamente crítica para incrementar sua resistência aos ataques que vêm sendo desferidos contra a população trabalhadora. E a Pedagogia Histórico-Crítica, que surgiu na luta contra a ditadura empresarial-militar e fortaleceu-se em contraposição à onda neoliberal, agora busca constituir-se em instrumento de resistência ativa contra o retrocesso que vem vitimando nosso país (Saviani, 2019c, p. vii, ix).

As primeiras formulações da Pedagogia Histórico-Crítica surgiram na década de 1980, durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, com o esforço individual do professor Dermeval Saviani e os questionamentos advindos do início de suas atividades docentes, avançando posteriormente com as contribuições de pesquisadores/as de várias universidades brasileiras, tendo hoje acumuladas experiências de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica em redes de Educação Básica municipais e estaduais, além de programas e projetos de formação inicial e continuada de professores/as. Apresentamos como exemplo o Programa Escola da Terra sob a coordenação da Universidade Federal da Bahia (Santos, 2020) e da Universidade Federal do Ceará, no trabalho com professores/as das classes multisseriadas do campo, quilombolas e indígenas (Menezes; Moreira; Zientarski, 2016).

No Ceará, conforme sinaliza uma Tutora do Programa Escola da Terra, em duas edições:

Logo que o curso de aperfeiçoamento iniciou, quando no Primeiro módulo foi trabalhada a questão que envolve o trabalho, no sentido ontológico e o trabalho estranhado, quando fomos adentrando no estudo do materialismo histórico-dialético e quando as formações iniciais foram acontecendo, passamos a estudar a Pedagogia Histórico-Crítica, nós professores do campo, indígenas e quilombolas, tomamos um susto. Alguns pensaram em desistir, porque era difícil e porque tínhamos muitas dificuldades para desenvolver as aulas para duas a três séries na mesma sala de aula, queríamos receitas de como fazer acontecer o trabalho em classes multisseriadas, pensávamos que muita teoria não ajudava. Com o passar do tempo, à medida que fomos assimilando os conteúdos, nossa expectativa foi mudando. Quando estávamos concluindo o curso,



queríamos mais formação, passamos a entender que tínhamos nas mãos uma proposta pedagógica que contribuía para agregar os conteúdos, não dividir em fragmentos e se preocupar apenas com os resultados das avaliações, como algumas propostas fazem (Sol, professora da escola do campo e tutora do Programa Escola da Terra 2022).

A narrativa da educadora/tutora do Programa Escola da Terra retrata, em parte, os desafios enfrentados com a operacionalização do Programa no estado do Ceará, que atendeu em torno de 1.700 professores das classes multisseriadas no Curso de Aperfeiçoamento e 120 no “Curso de Especialização em Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica: Escola da Terra”.

Na Bahia, o referido Programa, coordenado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da UFBA (Universidade Federal da Bahia), foi implementado sob a forma de Curso de Aperfeiçoamento com carga horária de 200 horas. Após complementação de 160 horas, transformou-se em Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, com carga horária total de 360 horas, atendendo em quatro versões 2.063 professores de 13 territórios e 66 municípios baianos, organizados em 16 polos formativos, no período de 2014 a 2018.

A Pedagogia Histórico-Crítica parte do reconhecimento dos limites das pedagogias denominadas por Demerval Saviani de *não críticas*. O debate educacional progressista no contexto ditatorial brasileiro, que envolvia a crítica ao próprio sistema, situava-se na vertente marxista, com a qual se identificavam as pedagogias críticas. Saviani foi pioneiro em identificar as contradições na sociedade e nas teorias não críticas e formular uma teoria pedagógica, com caráter revolucionário, ao defender os interesses das classes trabalhadoras.

O caráter crítico de tais teorias sociológicas sobre a educação escolar era interdito pelo reprodutivismo, que resulta de uma visão mecanicista sobre a escola e de suas possibilidades para a classe trabalhadora. Não havia movimento de superação indicado. Imperava a falta de perspectivas em se disputar a escola e colocá-la a serviço dos interesses emancipatórios das classes trabalhadoras, sendo possível, no máximo, a efetivação de uma educação proletária fora dos limites da escola. Dentro deste prisma, a luta de classes na escola seria sempre frustrada pela ideologia burguesa.



Saviani dedicou-se à elaboração de uma concepção pedagógica crítico-dialética, que não fosse reprodutivista. Uma pedagogia para o enfrentamento da “tarefa de superar tanto o poder ilusório, que caracteriza as teorias não críticas, quanto a impotência, decorrente das teorias crítico-reprodutivistas; ao colocar nas mãos dos educadores um instrumento de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 2012, p. 30).

Ele buscou compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico, com base no materialismo histórico-dialético, ou seja, “a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2008, p. 88). **A defesa de que seria garantido o acesso aos conhecimentos científicos, clássicos, elaborados ao longo da história, aos/às trabalhadores/as, para compreensão da realidade e construção de alternativas para alterá-la,** tornou-se um dos principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

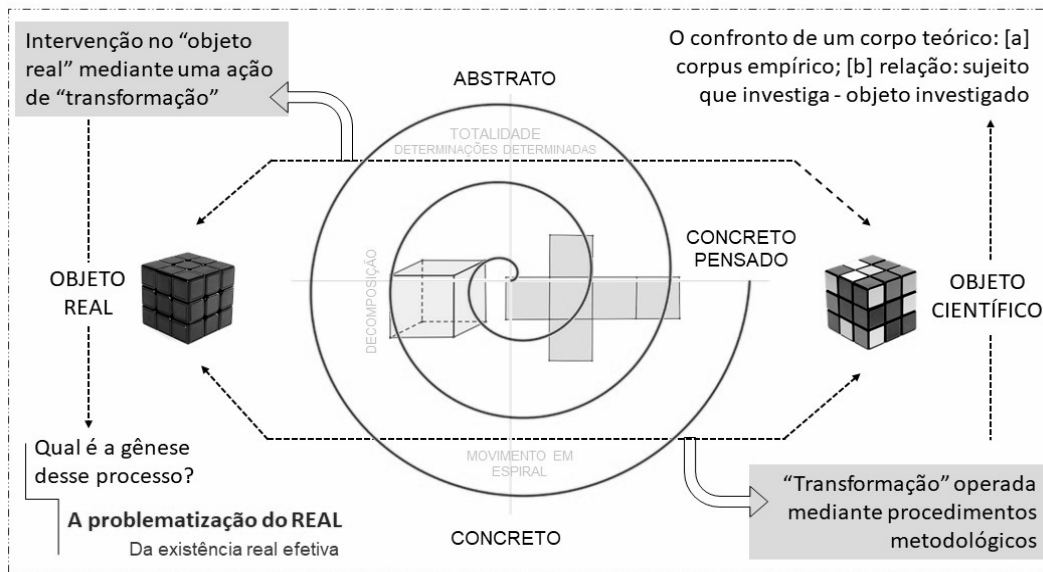
A escola não é a única possibilidade de socialização do conhecimento sistematizado; no entanto “continua sendo o espaço mais avançado para o desenvolvimento da escolarização de crianças, jovens e adultos” (Tafarel, 2013, p. 19). A Pedagogia Histórico-Crítica busca articular o trabalho pedagógico com as relações sociais que se estabelecem na sociedade. Está atenta aos “determinantes sociais da educação”. Destaca a importância da práxis, que se apresenta como “um conceito que articula a teoria e a prática”, uma prática fundamentada na teoria (Saviani, 2013a, p. 120). No entendimento de Saviani, a práxis remete ao método e esse método se mostra histórico e dialético, utilizado para entender a sociedade capitalista, seus desdobramentos e o porvir da sociedade socialista.

Segundo Paulo Netto (2011), **o método não é uma receita que se apresenta com solução imediata, ou um passo a passo, cheio de etapas, de onde surgirá um diagnóstico dos problemas sociais. Ele serve para compreender a história de maneira dialética.**

Marx e Engels destacam a importância de conhecer a história da sociedade para entendermos as ações humanas nas mais diversas esferas sociais e filosóficas. Seu método é histórico e a partir dele se desenvolve um estudo para as primeiras aproximações e ideias de determinado objeto de estudo. A Figura 2 apresenta esse processo.



Figura 2: Processo para as primeiras aproximações e ideias de determinado objeto de estudo



Fonte: elaboração de Hermes Claudio Menezes para este Caderno (2023)

A Figura 2 elucida o movimento do conhecimento e deixa evidente que, apesar de a realidade concreta ser o ponto de partida nos estudos, ela não existe por si só, mas se constitui como resultado de uma totalidade, síntese de múltiplas determinações, como afirma Marx (2011, p. 76):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (Marx, 2011, p. 76).

Entender o concreto é compreender que ele é resultado de um processo histórico, da relação de diferentes categorias que se desenvolveram nas mais variadas épocas. Partir desse concreto, de seu movimento histórico e categorias que nele resultaram permite entender o que levou à sua criação e que processos o fazem se desenvolver.

Para o desenvolvimento de uma teoria, o/a pesquisador/a precisa compreender a estrutura e a dinâmica real do objeto independente de suas aspirações. A teoria, para Marx, é “a reprodução ideal do movimento real do objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 20). A teoria é quando o movimento real e concreto do objeto pesquisado é interpretado no nível das ideias.





O/a pesquisador/a avança quando passa da aparência fenomênica para a essência, daquilo que ele pesquisou. Todo estudo inicia com sua aparência real e, através da pesquisa, é possível buscar, de fato, sua essência. Aparência e essência divergem em seus conceitos, podendo ser entendidas também como o ponto de partida e chegada do objeto a ser pesquisado.

Com base nesses pressupostos, Saviani compreende o método pedagógico, num movimento que incorpora a categoria “mediação” no processo pedagógico. A Educação é vista como uma atividade mediadora no seio da prática social global (Saviani, 2013a, p. 129). A prática, portanto, é ponto de partida e de chegada. Isso corresponde, no método pedagógico, aos fundamentos do materialismo histórico-dialético, envolvendo, ainda, aspectos como o conhecimento, o conteúdo e o trabalho do/a professor/a em todas as suas dimensões.

Na conjuntura atual de hegemonia burguesa na Educação, no Estado, na Política, na Economia e na Sociedade, é necessário problematizar, expor as necessidades, limites e contradições para que a escola realize a sua finalidade: o melhor ensino possível para as filhas e filhos das classes trabalhadoras.

A conquista da humanidade pelos indivíduos singulares não pode ser tratada como um ato espontâneo e assistemático. **A Pedagogia Histórico-Crítica é o “dispositivo que estabelece que a Ciência da Educação tem como objetivo transmitir os conhecimentos que os sujeitos que nascem na espécie humana precisam assimilar, para que se constituam efetivamente como seres humanos.”** (Saviani, 2019a, p. 41). Afinal, “a natureza humana não é dada aos sujeitos humanos com o seu nascimento, mas é produzida pelos próprios homens e mulheres sobre a base da natureza biofísica” (Saviani, 2019a, p. 41).

O trabalho educativo consiste no ato de produzir, em cada pessoa singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens e mulheres (Saviani, 2019a, p. 41). A consciência dessa necessidade direciona o trabalho pedagógico para o planejamento e a organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) pelos quais, progressivamente, cada sujeito singular realiza, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2019a, p. 41-42)



A organização política, curricular e pedagógica da escola, com o objetivo de propiciar a conquista da humanidade por cada sujeito singular, coaduna-se com o princípio da omnilateralidade, uma educação voltada para a efetivação das máximas possibilidades e socialização das máximas conquistas da humanidade para cada filho/a da classe trabalhadora e da busca pelo extermínio do sistema social sustentado na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e na exploração do trabalho da gigantesca parte dos sujeitos das classes trabalhadoras.

A Pedagogia Histórico-Crítica cumpre o chamado aos/às educadores/as à responsabilidade para se engajarem na superação da sociedade capitalista e na construção de uma outra sociedade onde o “gênero humano possa tornar efetivas todas as suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os sujeitos se situe no mesmo plano de universalidade e liberdade” (Duarte, 2014, p. 42).

Essa matriz educativa defende que devem ser dadas as condições para que cada sujeito e todos os sujeitos se tornem “senhores efetivos da realidade social” (Duarte, 2011, p. 21). Isto torna imperativa a necessidade de fazer valer o ditado: “sem dominar o que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação” (Saviani, 2019, p. 159).

A educação, como uma mediação, possibilita que a nova geração incorpore o que foi herdado das gerações anteriores, tornando-as agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica se enraíza na realidade escolar, visto que a escola tem função “especificamente educativa, propriamente pedagógica” ligada ao conhecimento. É importante reconhecer a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo considerando o saber sistematizado, pois, a partir dele, se define a especificidade da escola. É necessário: considerar a ambiguidade que envolve a escola, os determinantes sociais da educação; e compreender que as contradições da sociedade marcam a escola. Nesse sentido, o papel do/a professor/a é importante, tendo em vista que ele/a deve se posicionar diante das contradições e contribuir para desanuviar questões que envolvem as ambiguidades e imprimir uma direção à questão que envolve a educação. Nessa esteira, Saviani sublinha que,



daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2016, p. 21).

Quanto à relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo, a primeira se coloca como uma orientação pedagógica que corresponde aos anseios da escola, que tem a prática social dos/as educandos/as do campo como ponto de partida e chegada; a realidade do campo e de seus sujeitos é analisada a partir do conhecimento clássico, por meio do saber sistematizado.

A Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para assegurar uma educação que sustente teoricamente os/as educadores/as em sua ação educativa, diante da realidade que envolve o campo, na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes, o que se dará por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade (Saviani, 2016). Essa tarefa é histórica e necessária.

A Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamento teórico-metodológico, pode alicerçar a organização curricular e pedagógica das escolas do campo compreendendo que o “eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os homens e as mulheres transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado”. Isto se traduz pela categoria trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade (Malanchen, 2016, p, 208).

A Pedagogia Histórico-Crítica possui sua própria orientação metodológica com base nos fundamentos da educação, considerando a psicologia, a sociologia, a história e a filosofia. Ela parte do pressuposto de que o processo educativo surge de uma necessidade colocada pelo desenvolvimento histórico, como condição de superação das determinações



naturais da existência humana, tendo como elemento fundante o trabalho. Posto que não nascemos humanos, precisamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, sendo essa uma necessidade colocada pela prática social, as características humanas devem ser adquiridas por meio da atividade educativa.

Nesta perspectiva, Saviani (2008) aponta as duas faces do objeto da educação: “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser aprendidos pelos sujeitos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo” (Saviani, 2008, p. 13).

Quanto à primeira (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de identificar o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e, ainda, o acessório; ou seja, trabalhar com o “clássico”. Saviani (2008) destaca, portanto, que: “o clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (*ibid.*, p. 14). Portanto é importante salientar que “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (Saviani, 1991, p. 101).

Para Sena (2020), “o sentido de clássico” é aquilo que serve de referência às gerações posteriores, são elaborações avançadas, embora nascidas em uma época determinada”. Nesse sentido elas “extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores” (Saviani e Duarte, 2010, p. 431). Sena argumenta, à luz de Saviani (2003, p. 58), que “constituem-se clássicos os conhecimentos que ultrapassam os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar” e, por essa razão “são essenciais para o avanço do trabalho material e imaterial para compreensão da realidade histórica e como ferramenta para sua transformação” (Sena, 2020, p. 112).

Ao pensarmos, na Educação do Campo, sobre o que é essencial e precisa ser desenvolvido, podemos partir da própria realidade que envolve o campo e o que acontece nessa realidade da luta de classes, por exemplo o trabalho e as contradições que envolvem a propriedade da terra, a agricultura familiar X agronegócio, o uso e exploração da



força de trabalho, o uso de agrotóxicos e das sementes transgênicas. Outro aspecto importante é a compreensão do campo e da cidade não como dicotomia, um como atrasado e outro desenvolvido; pelo contrário, eles se completam e têm relações de interdependência. Este é um outro aspecto que precisa ser considerado essencial e que diz respeito à Educação do Campo, como forma de resistência, de luta e que fincou estacas afirmando seu espaço formativo. Podemos ainda dizer que é fundamental a compreensão das relações entre o ser humano e a natureza, dado o trabalho desenvolvido no campo e, para além disso, que o campo é um dos lugares onde ainda a natureza não foi tão devastada, embora o agronegócio avance a passos largos.

Essas, portanto, são algumas contradições que envolvem o campo, que superam o imediato, o espontaneísmo; a categoria da mediação é fundamental nesse processo, tendo o/a educador/a um papel fundamental, conforme já destacamos. Esse conhecimento, aliado aos demais conteúdos que são trabalhados nas disciplinas escolares, contribuem para a instrumentalização de “caráter histórico, matemático, científico literário, etc., que o professor deve assegurar aos alunos”, na contramão da divisão dos saberes e fragmentação dos conteúdos que compõem os currículos escolares (Pagnoncelli; Malanchen; Matos, 2016, p. 7).

Quanto à segunda face do objeto da educação (a descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), Saviani (2008) indica tratar-se da “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) por meio dos quais, progressivamente, cada sujeito singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2008, p. 14).

O vínculo da escola com a ciência reafirma-se frente a duas tarefas fundamentais: 1) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado e 2) propiciar o próprio acesso às referências básicas desse saber, para as quais destaca-se fundamentalmente a necessidade de ensinar a ler, escrever, contar, as referências básicas das ciências naturais e das ciências sociais. Estas tarefas educacionais dificilmente serão cumpridas se estiverem baseadas na espontaneidade e na reprodução da cotidianidade no âmbito escolar, portanto estão distantes de um trabalho pedagógico sistematizado (Saviani, 2008, p. 138).



Considerando que na sociedade de classes predomina a divisão do saber, e o conhecimento é tornado instrumento de dominação de classe, interessa à burguesia a apropriação do patrimônio cultural historicamente desenvolvido como forma de manutenção da dominação, exploração e expropriação da classe trabalhadora. Isto ocorre pois, sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 2016, p. 55).

Portanto, a necessidade de superação do modo de produção degradante exige apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pela classe trabalhadora. Assim, a ausência de acesso aos conhecimentos elaborados pela prática social torna a classe trabalhadora alheia à realidade, dado processo de naturalização da condição de dominação de classe e subsunção do trabalho ao capital. Desta forma, a educação com as bases teóricas defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica torna-se uma aliada imprescindível na luta contra o capital.

O método de ensino próprio à Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Saviani, possui cinco passos articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: **prática social**, **problematização**, **instrumentalização**, **catarse** e **prática social** (Saviani, 2016, p. 70-73).

Saviani (2016, p. 22) ressalta que a **prática social** é comum a professores/as e alunos/as, porém vivenciada diferentemente por eles/as; enquanto o professor/a tem uma visão sintética da prática social, a compreensão dos alunos/as manifesta-se na forma sincrética.

Saviani (2016, p. 24) afirma que a prática social global está subsumida às práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvem as ações de diferentes tipos que integram a vida no campo. A **prática social**, como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico na Educação do Campo, parte da clareza de que o campo é um espaço de contradições, disputas, lutas sociais e conflitos. Assim, “[...] o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada” (*ibid.*, p. 36).



A *problematização* caracteriza-se pela identificação dos problemas que precisam ser solucionados no âmbito da prática social e dos conhecimentos necessários ao domínio em seu favor. A problematização emerge da prática social como produto das determinações históricas e, em seus objetivos, estão as possibilidades de superação. “O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsionam à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir” (Martins, 2016, p. 291). Desta forma, pode-se concluir que o problema consiste em uma questão cuja resposta não se conhece, mas precisa conhecer.

Em relação à Educação do Campo, a problematização consiste em um passo fundamental para detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, que envolve o campo e seus sujeitos, para a partir daí procurar alternativas sobre como a educação poderá encaminhar as devidas soluções. Trata-se de questões que envolvem a materialidade, a realidade do campo, por exemplo, se fosse discutir a questão do trabalho, a venda da força de trabalho do camponês para o agronegócio, em que este se torna um subproletário, ou então o trabalho em situação análoga à escravidão a que muitos/as camponeses/as são submetidos/as; tudo isto exige a apreensão do conceito e do significado do trabalho no sentido ontológico e o trabalho estranhado, alienado. Portanto, para que se compreenda a problemática que envolve o trabalho sob o modo de produção capitalista, é fundamental a apropriação do instrumental teórico e prático que leva à busca por soluções para os problemas detectados na prática inicial.

A *instrumentalização* diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos pelos problemas, detectados na prática social. Neste sentido, trata-se do momento em que os/as alunos/as se apropriam dos conhecimentos teóricos e práticos, obtidos pela transmissão direta ou indireta do/a professor/a, assim como o/a professor/a pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha se efetivar. Este passo é radicado na “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (Saviani, 2016, p. 71).



A *catarse* corresponde à “efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social” (*ibid.*). Trata-se de um processo intrinsecamente vinculado com o acesso ao patrimônio cultural, sem o qual se comprometem as funções psicológicas superiores que nos permitem pensar o real concreto. O que constitui o psiquismo humano são as funções psíquicas, que se transformam no processo de superação do legado da natureza, por conta da apropriação da cultura. Ao produzir suas condições de vida, os produtos do seu trabalho, o homem elevou seu psiquismo a um nível superior, assim as funções superiores compreendem as atribuições e propriedades do psiquismo, cuja origem se encontra na vida social, na produção e apropriação da cultura (Martins, 2016).

Por fim, o ponto de chegada, a *prática social*. Aqui há um grande avanço em relação à prática social inicial; posto que a partida não corresponde mais ao sincretismo inicialmente elaborado pelos/as alunos/as. Nesse ponto, “[...] ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sincrético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (*ibid.*). É importante este destaque ao tornar evidente a característica principal dos níveis de compreensão do/a professor/a e do aluno/a em relação à prática social, especialmente quanto à especificidade da relação pedagógica.

É importante destacar, conforme Martins (2016, p. 203), que esses passos referidos não se constituem em uma sequência didática, uma vez que são balizados, metodologicamente, pela análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores/as, da proposição de projetos político-pedagógicos e, também, dos aspectos didáticos da prática docente.

A Pedagogia Histórico-Crítica contrapõe-se à educação escolar voltada à cotidianidade, ao espontaneísmo e ao imediatismo das condições educacionais e dos fenômenos sociais. Ela defende uma organização metodológica que busca criar condições à superação da contradição da negação do conhecimento escolar à classe trabalhadora, propondo uma prática de luta e resistência à lógica inerente à sociedade de classes, na qual persiste a divisão do saber.



5

SOBRE AS TEORIAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

As reflexões aqui apresentadas sobre as quatro matrizes pedagógicas envolvem principalmente aspectos teóricos que gostaríamos de ver materializados na organização do Trabalho Pedagógico de nossos docentes que atuam com as escolas multisseriadas nos territórios, camponeses, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas e vem recebendo formação continuada por meio do Programa Escola da Terra no Brasil.

Ao tratarmos sobre a concepção de Educação Popular na Pedagogia Freiriana, destacamos o vínculo que se estabelece entre a política e a educação, a educação e classe social, o conhecimento e a educação, a educação e a cultura e entre a educação e o projeto de sociedade. Com este entendimento, a educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (Freire, 1985). Ao realizar a formação política, a formação para a ação, relacionando-a com os processos de luta e de organização das classes populares, busca-se a transformação social. A concepção Freiriana precisa ser entendida como política e educativa, pois concebe o ser humano como sujeito histórico, ontológico inconcluso (Freire, 1987). Trata-se, portanto, de um sujeito que se constrói socialmente nas relações que estabelece com outros seres humanos e com o mundo, com vistas à transformação.

Ao apresentar a “A Pedagogia do Movimento”, compreendemos, com Roseli Caldart, que ela tem a sua gênese no trabalho educativo do MST, como fundamento de sua formulação na entrada do século XXI, mediante os desafios político-pedagógicos da Educação do Campo. A Pedagogia do Movimento defende uma concepção de educação como um processo de formação humana que reconhece os sujeitos sociais coletivos em luta como integrantes da matriz pedagógica. A Pedagogia do Movimento apresenta uma concepção de escola do campo como totalidade pedagógica. O ambiente educativo extrapola a sala de aula, alargando a intencionalidade pedagógica da escola em sua relação com as lutas, com a organização coletiva, com o trabalho, envolvendo as contradições que fazem parte da vida social.



Apresentamos, ainda, uma discussão sobre a Pedagogia Socialista que, conforme Freitas (2015, p. 7), “é um espaço de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática), desde seus objetivos de classe, para construção de novas relações sociais de caráter socialista”. Krupskaya (2017), em sua obra *A Construção da Pedagogia Socialista*, tece críticas à escola burguesa e considerações para a construção da escola socialista, pautada no estudo, na auto-organização, no trabalho coletivo e em conteúdos com vínculos com a vida dos sujeitos da escola, filhos/as de trabalhadores/as. A educação, na perspectiva da Pedagogia Socialista, é construída coletivamente e pautada pela ciência e pelas condições reais de vida da população.

Na obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, Pistrak (2000) contribui com a compreensão de que, para acontecer uma transformação na escola, não basta apenas alterar os conteúdos nela ensinados, precisa mudar o seu jeito. Trata-se, portanto, de mudar suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, fazendo com que seja coerente com os novos objetivos de formação de sujeitos capazes de participar ativamente do processo de construção de uma nova sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, contribui para pensar uma outra proposta de Organização do Trabalho Pedagógico com as escolas do campo. A partir dos estudos de Dermeval Saviani e outros/as pesquisadores/as que discutem esta concepção teórica, a Pedagogia Histórico-Crítica vem avançando no Brasil, ao se pautar por uma base teórica densa, na disputa dos rumos da educação escolar brasileira, com uma rigorosa compreensão analítica acerca da natureza da educação e do papel da educação escolar em sua relação com a sociedade.

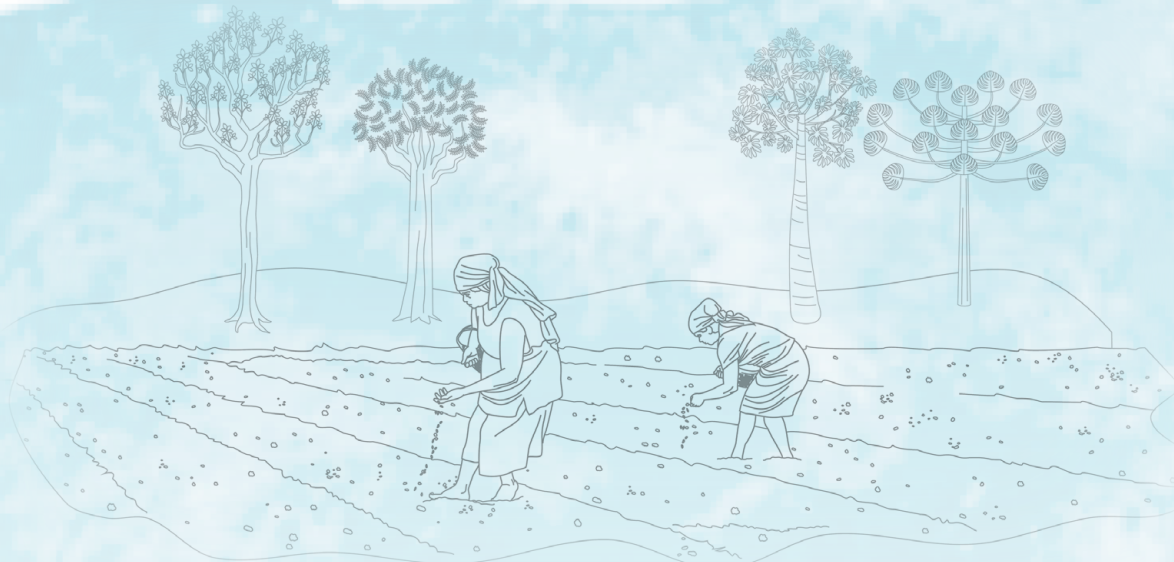
Saviani (2011) sugere um movimento como processo pedagógico, em que a educação é entendida como mediação no interior da prática social global. Isso significa que, enquanto realiza a mediação da prática histórica e social do conjunto dos indivíduos em cada sujeito singular, a escola efetiva e garante a humanização de todos os sujeitos.

No que diz respeito à relação entre essas teorias pedagógicas e a Educação do Campo, pode-se afirmar que temos um projeto histórico em disputa e é importante ressaltar sua articulação com a ciência pedagógica.



Isto porque a teoria educacional apoiada em um projeto histórico discute as relações entre educação e sociedade.

Esperamos ainda que as discussões sobre as matrizes pedagógicas contribuam para *pensar e fazer* a escola pública dos povos do campo, das águas e das florestas, considerando um *conteúdo* e forma que afirme sua função social emancipadora.



PRÁXIS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Clarice Zientarski
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Marcos Gehrke
Natacha Eugênia Janata
Sicleide Gonçalves Queiroz
Solange Todero Von Onçay
Valter de Jesus Leite

Para pensar e fazer a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo, na atualidade, é preciso reunir todas/os as/os envolvidas/os no processo educativo para dialogar e decidir, efetivando a práxis da gestão democrática. Afinal, a escola é dos/as e com os/as estudantes; da comunidade e dos movimentos sociais; ela é dos/as docentes; ela é pública estatal.

Pensar e fazer a organização do trabalho pedagógico é transformar a Escola num coletivo de convivência e aprendizagem. Não existem aquelas famosas expressões que vivemos dizendo: “*pra mim isso foi uma escola*”, “*hoje tive uma escola, aprendi muito*”, “*aprendi na escola da vida*”, “*a escola da vida ensina*”? Queremos dizer que a *escola precisa se fazer Escola*, se organizar para realizar a formação humana, para aprender o conhecimento, para aprender a conviver em coletivo, para viver o presente e sonhar o futuro.



Organizar a Escola do Campo formando construtores/as do futuro, ou seja, estudantes que vão transformar a sociedade.

Importante! Não estamos tratando de uma participação espontaneísta dos/as envolvidos/as, mas uma participação organizada, em que cada um dos sujeitos tem contribuições a dar. Mais importante ainda, você, professora e professor, docente, gestora e gestor que é mediador/a de todo esse trabalho, não podemos abrir mão da organização do trabalho pedagógico da escola. Algumas questões para pensar nos diferentes grupos e no coletivo: O que queremos da escola na comunidade? Que formação pretendemos? Como fazer a escola do conhecimento, a escola da vida? Vamos formar alunos/as ou estudantes? Existem outras experiências de fazer a Escola do Campo que podem ajudar a fazer a nossa? Existem legislações que nos amparam para fazer a Escola do Campo?

Foi pensando nessas questões e tantas outras que apresentamos, na primeira parte do Caderno, quatro matrizes teóricas: a Pedagogia Freiriana, a Pedagogia Socialista Soviética, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Histórico-Crítica. Todas elas influenciaram e influenciam a organização do trabalho pedagógico que defendemos. Essas matrizes são o fundamento da prática, aquilo que sustenta o nosso fazer, portanto, a práxis. Importante! Ler as referidas obras ajuda na tomada de decisões que precisam ser mediadas por você. Como já destacamos, cada uma das matrizes teóricas tem contribuições teóricas e práticas, que chamamos de práxis.

Foi por estudar, conhecer, experimentar e vivenciar essas matrizes no Programa Escola da Terra, durante a formação continuada de professores/as no Brasil, que decidimos lhe apresentar possibilidades de práxis para pensar e fazer a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo no seu contexto. São elas: a **Práxis da Gestão Democrática**, o **Projeto Político-Pedagógico**; o estudo da realidade; a **Práxis do Acesso aos Conhecimentos**; a **Práxis do Agrupamento e Reagrupamento dos Estudantes na Organização Escolar**; a **Práxis dos Tempos Educativos**; a **Práxis do Trabalho na Escola**; a **Práxis da Auto-Organização Estudantil**; a **Práxis do Jornal Escolar**, a **Biblioteca Popular**; as **Festas das Sementes Crioulas**; a **Práxis da Avaliação e do Planejamento Escolar**. Todas essas envolvem o trabalho coletivo e a formação continuada das educadoras e educadores (Hammel; Ferreira; Gehrke; Finato, 202).



Com esta tarefa feita, muitas pessoas poderão se perguntar: “A Escola do Campo estará pronta e arrumada para fazer o trabalho pedagógico?”, certamente não. Entendemos que, embora tal processo possa ser de grande ajuda, cabe ao seu coletivo seguir pensando e fazendo de acordo com o seu contexto, tendo como inspiração e referência as matrizes teóricas.

Cada uma das práxis que apresentamos a seguir está vinculada, ora mais, ora menos, a uma das matrizes teóricas. Também podemos ter elementos de diferentes matrizes presentes em uma única práxis. Estas práxis, articuladas entre si de diferentes maneiras e vinculadas às matrizes teóricas de variadas formas, são fundamentais para a construção da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas. A este respeito, lembramos: **todas e todos são construtores da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas.** Leia, pense, crie, transforme, adote algum dos elementos/práxis na perspectiva de “arrumar a Escola do Campo, das Águas e das Florestas”, na lógica da Educação do Campo protagonizada com os movimentos sociais no Brasil. **Que façamos, juntos e juntas, a Escola de Direito dos povos do campo, das águas e das florestas em nosso País.**

1

PRÁXIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A gestão democrática da Escola do Campo é elemento fundamental e uma condição para realizar a organização do trabalho pedagógico. A Escola do Campo é da comunidade, ela é dos/as estudantes, dos/as professores/as, dos movimentos sociais; ela é a escola pública do campo, então todos/as precisam estar nela, afinal, “Escola é Vida na Comunidade”.

Uma gestão democrática escolar requer trabalho coletivo, vivência de participação, auto-organização dos/as estudantes, clareza de objetivos e capacidade de escuta respeitosa de todos os sujeitos envolvidos com a escola. Para a Educação do Campo, é fundamental que a Escola fortaleça, em sua forma organizativa, os princípios indispensáveis para a construção de uma sociedade baseada na justiça e igualdade. Entre eles estão: o conhecimento da realidade social nas suas contradições; a auto-organização para enfrentamento dos problemas impostos por essa realidade;



e a construção de uma consciência coletiva de classe capaz de projetar o futuro (uma outra sociedade), tendo a justiça e igualdade como horizontes.

A **participação** é um dos princípios fundamentais da gestão democrática. Na organização do trabalho pedagógico da escola, ela se vincula ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos para que eles exercitem diversas formas de vivenciar e colaborar com a vida escolar e comunitária. A participação de estudantes, professores/as e comunidade no processo de gestão é um instrumento importante para dar sentido coletivo ao trabalho escolar, uma vez que a escola é uma instância educativa e tudo que ela propicia de vivência tem relação direta com o projeto de sociedade que se deseja afirmar.

Uma escola tem que ser gerida fortalecendo os princípios democráticos e públicos. Por esta razão, os processos devem ser cuidadosamente pensados de modo que eles expressem os objetivos da educação, tanto no que diz respeito àqueles sinalizados na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes Bases da Educação (Lei nº 9.394/996) – LDB, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e nas Diretrizes da Educação do Campo quanto àqueles definidos pela rede de ensino e pela própria escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A **autonomia** e a **participação** na escola, princípios assegurados na CF e LDB, estão diretamente relacionadas às possibilidades que devem ser criadas para que o diálogo seja uma prática educativa permanente na mediação do trabalho pedagógico. O **diálogo**, como prática educativa, favorece que todos e todas possam apresentar ideias, dar sugestões, fazer questionamentos, debater sobre pontos de vista distintos e, mesmo nas discordâncias, saberem que podem ser ouvidos e respeitados em suas posições e opiniões. É por meio do exercício participativo que se constrói autonomia individual e coletiva que guiarão e darão legitimidade às decisões e reivindicações da escola.

Os espaços de exercício participativo podem ser concretizados por meio dos conselhos escolares, grêmios estudantis, conselhos de classe e, também, nos planejamentos e processos de formação docente. As formas de participação na Escola do Campo devem prever a presença ativa da comunidade por intermédio das organizações, instituições e movimentos sociais populares. Também devem contar com o reconhecimento de que



cada educando/a é um membro da comunidade e cabe à escola apresentar-lhe os aspectos ou problemas da realidade, trazendo-lhe perspectivas que ainda não conhece, buscando garantir a efetiva apropriação dos conhecimentos necessários à “construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza” (Caldart *et al.*, 2007, p. 63-64).

Como assegura a Resolução CNE/CEB nº /2002, que definiu as Diretrizes da Educação do Campo, é mediante a efetiva participação da comunidade que se faz possível o **controle social** da qualidade da educação escolar. É nesse movimento de vivências concretas que a educação, a práxis educativa escolar, constitui-se uma dimensão social da formação humana. É no exercício da exigência real de tomar decisões, de avaliar situações para encontrar caminhos e saídas para os problemas e objetivos coletivos da escola e da comunidade, seja em âmbito da sala de aula, seja no conselho da escola, no grêmio estudantil, que se ensina e se aprende a dividir responsabilidades, a sentir-se parte na construção dos processos decisórios. **Assegurar a participação da comunidade nos processos da escola, além de ser essencial para alcançar a finalidade de garantia de uma qualidade socialmente referenciada, recupera o sentido da gestão democrática.**

A Escola do Campo deve ser um espaço onde os diferentes saberes e experiências possam se encontrar. Esse encontro é uma oportunidade formativa por meio do qual é possível combater as manifestações de preconceito, de racismo, de exploração, de subordinação. Como disse o educador Paulo Freire, é fundamental que rejeitemos qualquer forma de discriminação, quaisquer posturas que firam a dignidade humana. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire sinaliza que a manifestação do preconceito “de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996, p. 20-2). Desse modo, em todos os ambientes da escola, em todas as práticas educativas, sobretudo, em sala de aula e na relação com a comunidade, é fundamental estar atento a estas manifestações e buscar estratégias educativas para combatê-las.

A escola é um ambiente diverso, de múltiplas manifestações, cheio da vida real. É local de encontros de saberes entre sujeitos históricos com diferentes experiências sociais, o que faz dela ambiente favorável ao exer-



cício da **liberdade** de expressão do pensamento e da cultura, por meio do convívio com a pluralidade de ideias, com a diversidade religiosa, política, étnica, racial e geracional, conforme está previsto na Constituição, na LDB e demais marcos normativos da Educação.

A comunidade onde cada escola se insere também é um locus potencial de aprendizagem. Conhecer a fundo a comunidade, as questões e contradições que lhe atravessam constitui-se condição indispensável, uma vez que tudo que há nela é conteúdo a ser observado, problematizado, conhecido e discutido na práxis pedagógica da Escola do Campo.

As Diretrizes da Educação do Campo afirmam que o projeto da Escola do Campo deve ser a “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social”. Deste modo, os processos educativos nas Escolas do Campo devem ter, ao mesmo tempo, como princípio e horizonte, torná-las espaços “de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (Resolução CNE/CEB nº /2002).

A diversidade e o fluxo concreto da vida comunitária, as práticas de trabalho, as manifestações culturais, os problemas coletivos, quando reconhecidos pela escola, servem de base para um Projeto Político-pedagógico capaz de dialogar com as demandas reais dos seus sujeitos, trazendo para o currículo um movimento permanente de comunicação aberta com o que está além da escola, além da comunidade. O art. 9º das Diretrizes (Resolução CNE/CEB nº /2002) diz que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais”. Isso diz respeito, sobretudo, às desigualdades sociais no campo, as quais têm como ponto central a luta pela terra e que se evidenciam e desdobram via confronto do agronegócio com a agroecologia, no enfrentamento ao garimpo ilegal, via presença superexploradora das mineradoras e das usinas eólicas no território camponês, das desigualdades e violência de gênero no campo, as quais são questões que *podem e devem* ser discutidas pela escola, afinal de contas não é possível pensar na gestão democrática sem que haja **abertura curricular** para as questões sociais que **interessam à vida concreta** dos sujeitos do campo.



Ainda que estas questões não tenham espaço determinado no currículo escolar, em muitos estados e municípios, elas devem ser levadas para o diálogo comunitário no processo de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico como forma de concretização do princípio constitucional de **liberdade de ensinar e aprender**, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, há muitas formas de trazer a realidade social para o currículo. Práticas como o diagnóstico participativo, inventário da realidade, plano de estudo, fichas pedagógicas e outras tantas estratégias, que vêm sendo construídas em muitas Escolas do Campo no País, para garantir que haja entrelaçamento entre a escola e a comunidade. Esta relação é tão expressivamente importante que a LDB aponta, nos artigos 2 e 3, que é tarefa da escola (e também dos professores/as), “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

A abertura democrática do currículo para a apreensão das questões sociais amplia as experiências formativas dos/as educandos/as, permitindo-lhes adentrar no real concreto, indo além do que suas experiências imediatas lhes possibilitam. Esse movimento também alarga o papel da escola, ampliando o seu alcance social, tornando-a uma só com a comunidade, com os movimentos e organizações. Esse alargamento faz romper os muros e as cercas que historicamente isolaram a escola das outras mediações sociais e nos leva à compreensão de que é a prática social, como disse Saviani (2008), o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo escolar numa perspectiva emancipatória e transformadora.

Quando tais rupturas ocorrem, a comunidade passa a reconhecer a sua identidade na escola, passa a enxergar-se nela e o mesmo ocorre com a escola. Ao longo da caminhada na Educação do Campo, trazemos algumas lições importantes. Uma delas é que, quanto mais a escola se articula com a comunidade, com os movimentos sociais e com as organizações populares, mais fortalece seus processos de gestão e expande o seu alcance. No contexto de avanço dos valores capitalistas, o fechamento de escolas tem aumentado significativamente. Para que possamos combater esse processo, precisamos defender e caminhar para a concretização das



escolas como espaços culturais de socialização do conhecimento na sua forma mais desenvolvida, “de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista” (Caldart, 202, p. 6)

A gestão da Escola do Campo é um exercício solidário, cooperativo e participativo porque a escola é coletividade. A gestão escolar, como vimos, não é de responsabilidade exclusiva do/a diretor/a. A direção da escola tem papel de condução do processo escolar, com a coordenação pedagógica. Ambas têm funções diferenciadas que se complementam, principalmente na tarefa comum de mobilizar, incentivar e assegurar a participação dos diferentes sujeitos na tomada de decisões que definem os seus rumos (alunos/as, professores/as, funcionários/as, famílias e demais representações da comunidade) na tomada de decisões que definem os seus rumos e que acompanham os desdobramentos do trabalho escolar, inclusive a destinação dos recursos financeiros. Essa participação dá-se por meio de instâncias como o Conselho da Escola, cujo foco deve ser atuar para que sejam asseguradas as condições necessárias para alcance dos objetivos do trabalho educativo.

Entre estas condições, podemos destacar como exemplo a infraestrutura necessária para um trabalho pedagógico de efetiva qualidade – os laboratórios, as bibliotecas, as salas de aula amplas e bem equipadas, além do acesso às tecnologias digitais. Além desses requisitos, também é preciso que as escolas disponham de refeitórios, que devem ofertar uma alimentação adequada aos princípios agroecológicos, tendo a produção camponesa do município/território como prioridade. Incluem-se ainda, nestas condições, as políticas e ações de efetiva valorização e de acesso à formação continuada por parte dos/as profissionais da educação, com um acompanhamento pedagógico que possa contribuir com o avanço da práxis educativa nos diferentes formatos de organização do ensino que temos nas Escolas do Campo.

Não podemos esquecer que é fundamental a gestão escolar, mediante atuação vigilante do seu Conselho, ficar atenta para que sejam cumpridos os 200 dias letivos e 800 horas mínimas, como assegura a LDB. É preciso que façamos o reforço conjunto de que este tempo mínimo é direito que não pode ser negado aos/às educandos/as.



A gestão democrática precisa ser conquistada. A LDB, no seu art. 4, assinala que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Isso significa que está no horizonte da gestão democrática que a escola caminhe para tomar decisões que atendam aos objetivos coletivamente definidos e à luz da realidade social, cultural e ambiental em que ela se encontra. O art. 28, nos incisos I e II, inclusive, assegura a possibilidade de os sistemas de ensino fazerem as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural. Por exemplo, é possível que se estabeleçam “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (Inciso I) e que haja uma “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas do trabalho na zona rural”.

Contudo, as reformas neoliberais, que ganharam terreno nos últimos anos, têm tentado distanciar as Escolas do Campo desse direito, impondo um processo de padronização e homogeneização que empobrece a formação das crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as, sobretudo por tentar retirar o importante vínculo da escola com as outras práticas sociais. Isso ocorre de muitas formas, sendo que uma delas é a partir do discurso de que a mesma oferta para todas as pessoas garante equidade. Por outro lado o que vemos, de fato, é que quando a escola não considera a prática social como base para sua organização, ela deixa de ser um instrumento para a transformação social, passando a ser disseminadora de valores, conhecimentos e práticas voltadas à adequação dos sujeitos ao atual modelo social, o capitalismo, partindo do pressuposto que esse modelo é insuperável.

Felizmente, a história nos mostra que essa premissa não é verdadeira e que a realidade é produto da intervenção consciente e organizada de cada um/a de nós e, assim, ela está em permanente mudança. A partir do entendimento dessa questão, a Educação do Campo vê na forma organizativa escolar possibilidades de vivências, de socialização e de construção de conhecimentos que podem ser colaboradores na superação da atual realidade social. Por essa razão a Educação do Campo, concebida no seio das lutas da classe trabalhadora camponesa, adota a concepção contra-hegemônica de educação, ou seja, que tem como horizonte final de sua ação o processo de transformação social numa perspectiva emancipatória.



As reformas que se expressam na atualidade pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelas políticas de formação de professores/as baseadas na BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 209), de avaliação e de financiamento da educação trazem com elas uma concepção de sociedade, de educação e de gestão que não é da classe trabalhadora. Essas reformas vêm buscando consolidar, na escola, um modelo de gestão que vai na contramão do que a Constituição e a LDB sinalizam como princípios da gestão democrática.

O modelo de gestão que avança rapidamente nos sistemas de ensino sinaliza para uma forma escolar muito próxima aos princípios de uma empresa, cujas decisões e responsabilidades estão centralizadas na direção da escola, sobre a qual recaem diversas demandas burocráticas que a afastam do diálogo com a comunidade e, também, com os/as professores/as e educandos/as.

Nesse sentido, vai se desenhando um tipo de gestor/a escolar cujo papel central é repassar/executar as listas intermináveis de exigências vindas das secretarias, com metas e indicadores que não consideram o Projeto Político-pedagógico da Escola e que devem ser atendidas em prazos que, quase sempre, não condizem com as possibilidades concretas dos/as professores/as. Esta é uma das razões que fazem com que o PPP não seja, para muitas escolas, a referência para a organização do trabalho pedagógico, assim não passando de um documento inexpressivo, esquecido na gaveta.

No modelo empresarial, os processos se subordinam aos resultados que, nesse formato, são expressos por metas e indicadores de avaliação elaborados fora da escola, sem a participação de seus sujeitos e bem distantes do real concreto evidenciado em cada escola, bem como dos objetivos coletivamente definidos.

A gestão pautada nos valores empresariais vai ter como um dos ingredientes o estímulo à competitividade entre escolas, entre professores/as e estudantes, a fim de desarticular as formas e instâncias de organização coletiva, que são indispensáveis para a conquista da autonomia da escola, bem como para a formação da consciência coletiva de classe que tem, na organização social e nas lutas em defesas de interesses coletivos, a sua base. A competitividade é um dos valores com maior ascensão nestas políticas, visto que ele chega por meio das bonificações, prêmios, meda-



lhas e outras formas de motivação individual ou de grupos, com interesses políticos, desmobilizando e enfraquecendo as lutas por direitos coletivos dentro e fora da escola.

A competitividade é estimulada pela ideia de sucesso individual, do sucesso como sendo esforço pessoal ou mérito. Um dos seus objetivos é encobrir as formas de exploração que se asseveram no atual estágio do capitalismo, bem como as intenções presentes na insistente pauta dos setores econômicos de que o Estado deve estar menos presentes na vida dos sujeitos, abrindo espaço para o livre mercado, responsabilizando cada sujeito pelo seu fracasso ou sucesso.

O Professor Luiz Carlos de Freitas lembra que “as pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias” (Freitas, 2008, p. 34). Isto, como temos visto de forma preocupante, também adoecce estudantes e professores/as, tanto pelas exigências incabíveis, como pela culpabilização, perseguição e desgaste individual quando os resultados não respondem às metas.

É por essa via que empresas, de diversos ramos, se autorizam a dizerem os rumos da educação nas várias instâncias da política, chegando inclusive às escolas, seduzindo-as com recursos financeiros e “facilidades pedagógicas” que incluem desde a formação de professores/as, kits com “tudo pronto”, quase sempre disponíveis de forma gratuita, por intermédio de grupos de editoras, fundações, institutos, órgãos do “Sistema S”, projetos, premiações, quase todos financiados por grupos ligados a bancos e empresas. Aos poucos, essas ações vão retirando dos/as gestores/as e professores/as a capacidade de criar, propor e conduzir os processos educativos, tanto na instância da rede de ensino, como da gestão da escola, inclusive no trabalho pedagógico em sala de aula. É uma ação articulada de descredibilização dos processos e fins de gestão pública, trazendo como solução para a melhor eficiência do Estado a privatização.

Outro elemento presente na gestão empresarial é a aceleração e flexibilização do trabalho pedagógico, especialmente do currículo, que tem reduzido a garantia do conjunto de conhecimentos-base das áreas/disciplinas para ceder lugar às competências e habilidades que as novas formas de acumulação do capital requerem que sejam formadas, especialmente na



juventude da classe trabalhadora. Para garantir que isso aconteça, há uma supervalorização dos rankings internacionais e nacionais como expressão exclusiva de uma educação de qualidade.

No intuito de ganhar destaque em tais métricas, as escolas são levadas a reduzirem o currículo e o tempo escolar para cederem espaço privilegiado às habilidades e competências que são aferidas nos testes periódicos nacionais, os quais vão se transformando na finalidade última da escola, sob a defesa de que é essa a aprendizagem que é direito do aluno/a e dever da escola garantir. Nessa lógica, não têm espaço concreto na organização do trabalho escolar: os demais conhecimentos que a prática social apresenta, aqueles levantados nos diagnósticos, inventários, fichas pedagógicas, planos de estudos; os conhecimentos no nível mais elaborado que defendemos aqui; e as vivências participativas e auto-organizativas interligadas às possibilidades de imersão comunitária, que entendemos serem essenciais para a formação humana. Isso acontece pois elas não são o foco desse modelo de educação e de gestão.

Esses são apenas alguns elementos que precisam ser observados na organização do trabalho pedagógico e que devem direcionar as formas de gestão escolar, no sentido de que a Escola do Campo deve caminhar em outra direção, portanto estando atenta aos princípios democráticos que lutamos para conquistar. É importante, ainda, que a escola construa a prática de olhar para si, para seus processos, buscando detectar como os valores do capital se fazem presentes em sua estrutura. Só conhecendo a realidade é que podemos atuar melhor sobre ela.

Nesse sentido, vale reiterar a relevância do par dialético trazido pelo professor Luiz Carlos de Freitas (2008), que afirma que é a partir da **concepção de educação** que se define quais são os seus **objetivos**. É no Projeto Político-Pedagógico da Escola que buscamos garantir a unidade entre esse par: concepção e objetivos. O PPP tem, na sua essência, a tarefa de explicitar qual modelo social o coletivo escolar entende como necessário manter ou superar. Para Sena,

Se a Educação do Campo “se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (Molina; Sá, 202, p. 326), sua organização precisa imprimir experiências formativas sustenta-



das nos princípios, valores e fins do projeto de sociedade que se deseja consolidar. É esse entendimento que dá base ao Projeto político-pedagógico, seus objetivos, diretrizes e ações (Sena, 2020, p. 352).

Para isso, é importante que as escolas se voltem ao PPP, periodicamente, sempre com os seguintes questionamentos: Qual concepção de educação a nossa práxis escolar está consolidando? A forma como organizamos o trabalho pedagógico na escola corresponde aos objetivos da concepção de educação que defendemos? O que estamos promovendo de conhecimentos e vivências colabora para os enfrentamentos dos valores capitalistas? A forma escolar que tem o trabalho pedagógico, na nossa escola, fortalece a luta camponesa e a construção de outro projeto social?

Esperamos que as questões aqui levantadas suscitem reflexões sobre os princípios da gestão democrática na práxis escolar nas Escolas do Campo. Cada práxis que apresentaremos na sequência está articulada com esse grande princípio, a gestão democrática, sua efetivação e mesmo recriação podem conduzir a Escola do campo na lógica da gestão democrática. Nesse prisma, a seguir, apresentamos o Projeto-Político-Pedagógico como uma das instâncias imprescindíveis na escola do campo, dado o compromisso nele expresso sobre os caminhos que fundamentam o processo educativo que a escola vai desenvolver e de que maneira pretende contribuir com os/as estudantes e com o processo de transformação da sociedade.

2

PRÁXIS DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: DA REALIDADE QUE TEMOS À SOCIEDADE QUE QUEREMOS

Ao tratar sobre o planejamento educacional para a Escola do Campo, emerge com muita importância o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola, dado o seu significado. Ele pode ser compreendido como uma “coluna vertebral” a partir da qual se sustenta o planejamento pedagógico da escola. Isso se compreende à medida que cada escola deve elaborar e executar seu PPP em consonância com a realidade, com o diagnóstico – inventário – da comunidade em que está inserida a escola, sendo produzido por todos os membros da comunidade educativa e socializado entre





todos/as. Parte-se do princípio que o Projeto Político-Pedagógico consiste na sistematização, que não é definitiva, de um “processo de planejamento (participativo) que se aperfeiçoa, se concretiza na caminhada e que define explicitamente as orientações para a ação educativa que se quer realizar” (Vasconcellos, 2006, p. 69).

No que diz respeito aos marcos legais em relação aos projetos pedagógicos, a LDB nº 9.394/996, preconiza:

Art. 2. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...].

Desse modo, cabe à escola do campo elaborar e executar seus próprios PPPs em consonância com a realidade, a partir do diagnóstico da comunidade em que está inserida, envolvendo todos os membros da comunidade educativa. A escola precisa ter autonomia administrativa, pedagógica e liberdade para estruturar seu projeto, considerando os limites, o contexto e suas possibilidades, especialmente no que se relaciona às avaliações externas, aos variados projetos e programas que são destinados a ela, aos aparelhos privados de hegemonia e aos programas do agronegócio, que tem avançado e atingem as escolas do campo em sua essência. Torna-se, portanto, necessário, a partir das concepções, princípios e objetivos que se fazem presentes no PPP, que cada instância envolvida zele para que todos/as cumpram a parte que lhes toca (Freitas, 2005).

Ao elaborar o PPP da Escola do Campo, parte-se da premissa de que é necessária a construção de uma nova sociedade e de uma “Educação para Além do Capital” (Mészáros, 2005). Uma sociedade que assegure a socialização dos meios de produção e reprodução da vida humana e dos demais seres vivos que constituem o planeta. Assim, o projeto de sociedade que se defende exige dos seres humanos em formação conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, históricos, sociais e políticos, pois,

[...] se é verdade que não é a consciência que determina o ser social, é também verdade que só pelo meio da consciência o homem pode apropriar-se das tarefas da sociedade e colocar-se em condição de realizá-las, combatendo as pressões exteriores que visam condicionar



o seu comportamento e a neutralizar os seus interesses históricos (Semeraro, 999, p. 53).

A Educação do Campo se insurge diante de projetos que não elevam a escolaridade e a intelectualidade dos sujeitos históricos e sociais e que desembocam em ações de mercantilização da própria educação, defendidas por empresários/as, milionários/as e bilionários/as do agronegócio, ávidos/as por lucros, que veem nesses espaços uma oportunidade de explorar as riquezas naturais e o trabalho humano, que acaba por vezes sendo explorado, inclusive com trabalho análogo à escravidão.

A Educação do Campo emana de reivindicações dos movimentos sociais de caráter popular e de seus respectivos setores educacionais, bem como de pesquisadores/as, estudiosos/as, estudantes, lideranças, bases comunitárias e demais instâncias da sociedade, comprometidas com um projeto de inclusão, socialização do conhecimento, inserção e transformação social. Ela exige ações efetivas do Estado, que garantam a universalização do acesso e a qualidade educacional, ofertando aos/às trabalhadores/as que compõem o campo brasileiro a educação em uma perspectiva emancipatória. Trata-se de uma proposta de educação que compreende a escola como espaço de apropriação do conhecimento elaborado pela humanidade e de uma formação humana integral, como instrumento de humanização.

Ela se caracteriza por ser uma perspectiva de educação construída com agricultores/as familiares, extrativistas, pescadores/as artesanais, ribeirinhos/as, assentados/as e acampados/as da reforma agrária, trabalhadores/as assalariados/as rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos/as e outros/as, que produzam suas condições materiais de existência sustentadas no trabalho no campo. Compreendemos, com Hage (2005), que entre as reivindicações dos movimentos sociais populares do campo, encontra-se a afirmação do direito inalienável que todos/as os sujeitos/as têm de serem educados/as no próprio lugar em que vivem e convivem com seu grupo social, o qual constitui pré-requisito fundamental para o fortalecimento dos laços de pertencimentos e para a afirmação das identidades culturais das populações do campo.

A partir da compreensão da Educação do Campo e do projeto de sociedade que se defende, parte-se para planejar o PPP da Escola do Campo



e para a sua socialização. Assim, ao iniciar a discussão sobre o PPP da escola do campo, é importante destacar que se trata de um documento norteador da prática pedagógica e administrativa, que deve ser construído coletivamente e que se apresenta de forma organizada e articulada, em que se definem as ações, os princípios, os objetivos, as metas e os fins da formação e da educação escolar de forma coletiva. Isso porque a “[...] responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto” (Freitas, 2005, p. 922).

Na elaboração dos PPPs, assume grande importância o grupo de professoras e professores que compõem a escola, dado ao compromisso estabelecido na LDB nº 9.394/996, que define em seu art. 3: “Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; e, II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996).

No que diz respeito à participação dos/as professores/as na elaboração dos PPPs, é importante considerar a própria formação continuada dos/as docentes, desenvolvida em serviço, nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, no sentido de que esses/as professores/as possam contribuir de forma contundente na elaboração dos PPPs. Referimo-nos a uma formação que considere os paradigmas da Educação do Campo, a realidade da escola, a teoria pedagógica e os fins da educação, ou seja, é necessária a apropriação dos conhecimentos que permitam uma formação consciente da função social do professor e da professora, em seus diversos espaços de trabalho, de modo a realizar um trabalho que conduza à humanização. Esta formação leva em conta:

o fato de que todos os conhecimentos dos quais o homem dispõe foram adquiridos no decorrer da evolução da consciência social e do reflexo da realidade, a partir de sua modificação na prática, é fácil perceber que o conhecimento é um aspecto necessário da essência da consciência, sem o qual seu funcionamento e seu desenvolvimento são impossíveis. A consciência representa uma forma superior do reflexo que é própria ao homem e que aparece apenas na sociedade, sobre a base da atividade produtiva transformando a realidade ao redor no interesse do homem (Cheptulin, 1982, p. 05).



A afirmação de Cheptulin destaca a importância do conhecimento, o que leva ao currículo, aos conteúdos e demais concepções que serão desenvolvidos na escola, pois no PPP da escola do campo estarão explícitas concepções de:

- a) referencial teórico e metodológico;
- b) proposta curricular que defenda a escola e o currículo como disputa e estratégia de luta de classes;
- c) concepção de ser humano com vistas à formação humana, à sociedade, à educação, à escola pública democrática, à aprendizagem, ao ensino e à avaliação;
- d) inventário: diagnóstico da realidade;
- e) componentes curriculares e objetivos;
- f) avaliação dos processos e da aprendizagem;
- g) formação dos/as educadores/as; e
- h) aspectos éticos, estéticos e políticos, entre outras questões que a escola pode definir a partir da realidade concreta que a permeia.

Ao dar início à operacionalização da elaboração do PPP, é necessário reunir a comunidade educativa para dialogar sobre a sua importância, sobre o que precisa ser contemplado. Para tanto a escola precisa se organizar de forma a assegurar a participação da comunidade educativa, organizando horários em acordo com as possibilidades das famílias, dos/as estudantes e professores/as. A partir da participação do maior número possível de pessoas da comunidade, define-se a concepção pedagógica que vai sustentar esse projeto e realizar estudos de aprofundamento teórico e discussões, objetivando contemplar os aspectos que salientamos, que dizem respeito à concepção de conhecimento, de mundo e/ou de sociedade que será defendido/a na escola.

Nesse sentido, temos pleno acordo com Caldart (2000, p. 06), quando salienta que “Planejar é pensar antes de fazer”, porque o PPP é um projeto que vai definir os rumos da escola, o que ela pensa sobre a educação, o que pensa sobre a sua própria realidade e o que deseja para os/as estudantes que a frequentam e que, ao concluírem seus estudos, estarão intervindo na sociedade por meio do trabalho que estarão realizando e da sua participação como agentes políticos, históricos e sociais. A realidade concreta é a de onde se deve partir na elaboração do PPP, compreendendo que



a realidade tem se sustentado permeada por relações de força que são históricas, produzidas, objetivadas e mantidas na sociedade de classes, devendo ser superadas, por meio da luta e da tomada de posições, tendo a educação um papel fundamental.

Faz-se necessário, ainda, definir a matriz pedagógica que será defendida pela escola do campo, o projeto de campo, o projeto educativo, a organização curricular, o compromisso político, compreendendo a escola como aquela que se conecta com os projetos do campo nos aspectos sociais e econômicos, articulando produção, educação e compromisso histórico, político e social.

Esse momento é muito importante, dado que a comunidade estará definindo qual a sociedade que deseja construir, sendo a educação um dos fundamentos para culminar em um processo de transição, da sociedade que temos para a sociedade que queremos. Nesse prisma, a formação da classe trabalhadora precisa ser densa, alimentada pelo conhecimento científico, filosófico, artístico, matemático, linguístico, histórico e estético, que lhes possibilite criar as condições objetivas para produzir e reproduzir sua existência (Albuquerque; Casagrande, 200).

No PPP da Escola do Campo, está contemplada a Organização do Trabalho Pedagógico. Nele, precisam estar em sintonia as concepções teóricas que envolvem o conhecimento desenvolvido (alicerçados em teorias que dialogam entre si, com as reivindicações dos sujeitos que convivem nessas comunidades), a perspectiva de avaliação, a metodologia, a didática, as técnicas e os instrumentos que serão empregados. Todos esses aspectos fazem parte do trabalho pedagógico. Nesse âmbito, também precisam ser consideradas as condições do trabalho docente, a formação inicial e continuada de professores/as conforme destacamos, bem como as relações que se estabelecem entre escola e comunidade, escola e secretarias de educação, escola e movimentos sociais e demais segmentos sociais.

Para concluir, defendemos que os PPPs das escolas do campo devem estar integrados à vida e ao trabalho do campo, no sentido de não apenas compreender as questões que envolvem a sociedade e suas contradições, mas também na superação do modo capitalista de produção, a partir de uma proposta político-pedagógica revolucionária, para além do que o capital preconiza, rumo à emancipação humana.



3

PRÁXIS DO ESTUDO DA REALIDADE

Não há como organizar o trabalho pedagógico da Escola do Campo sem considerar a realidade que envolve a escola, sua comunidade e seu território, de modo que o estudo da realidade é condição para “arrumar a Escola”, ou seja, conhecendo a realidade da escola, de sua comunidade e do território que a abriga temos mais força para planejar a sua transformação.

Na Escola do Campo, a relação com a vida dos sujeitos do campo estrutura o trabalho educativo, pois a vida das crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as do campo é o que dá sentido à escola; por isso a importância de compreendê-la, explicá-la e analisá-la para, por fim, transformá-la. Isto é o que nos move como horizonte dos processos de formação dos sujeitos do campo. É dessa forma que o estudo da realidade ganha importância e as diferentes matrizes pedagógicas apresentadas nos oferecem caminhos para alcançá-lo.

A Pedagogia do Movimento, por exemplo, traz a contribuição do **Inventário da realidade**, que é um levantamento, realizado por meio de pesquisa etnográfica¹ do meio social, natural, econômico e cultural das comunidades que os/as estudantes das escolas estão inseridos/as. Permite aos coletivos escolares conhecerem sistematicamente o contexto de inserção da escola em suas relações sociais e ecológicas em interface com as determinações locais e globais (Caldart, 2007). Esse processo é necessário para desenvolver o planejamento considerando a realidade (Hammel; Gehrke; Sapelli, 2020),

Nas experiências práticas de elaboração do inventário da realidade pelas escolas do campo que trabalham com a Pedagogia do Movimento, a questão da agroecologia tem sido potencializada por meio da pesquisa de campo. No levantamento, busca-se identificar elementos que contribuam para compreender o processo histórico de transformação do território em

¹ Diz respeito ao registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Trabalhando sobre bens, valores, produções econômicas, culturais e sociais, recursos naturais, pessoas, formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, industriais, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores (MST, 203).





que a escola está inserida, bem como a construção de um mapa da biodiversidade dos agroecossistemas, explicitando os sistemas de produção, o trabalho e o uso de tecnologias presentes no mesmo (Caldart, 2017).

O inventário da realidade possui um roteiro estruturado sobre quais aspectos, questões e elementos precisam ser identificados e sistematizados, porque são eles que ajudam na organização do trabalho pedagógico da escola do campo, considerando a importância da comunidade e das demais agências educativas presentes.

No QR Code a seguir, você pode acessar um material e ver exemplos de como o inventário da realidade vem contribuindo para a construção da Escola do Campo.

SAIBA MAIS



Acesse:
Inventário da Realidade e Cartografia
Social:
possibilidades metodológicas nas
escolas do campo

A **Pedagogia Freiriana**, por sua vez, nos dá aportes metodológicos para buscar a conexão entre escola e vida com uma relação de diálogo entre educador/a-educandos/as, que se faz tomando como base o **diagnóstico da realidade da comunidade** onde os/as educandos/as vivem. Com esse levantamento realizado, o trabalho avança para a investigação do universo vocabular e temático dos/as educandos/as, para então estabelecer o que já conhecemos como o **Tema Gerador**. Essa relação entre pesquisa com (e não para ou sobre) os sujeitos visa compreender o que se vive e, desde aí, extrair os conhecimentos a serem problematizados com educandos/as a fim de que transformar sua realidade.

Na **Pedagogia Histórico-Crítica**, a **prática social** é colocada como elo entre o ponto de partida e de chegada nos ajuda a trazer as condições reais de existência para a estruturação do trabalho educativo nas escolas do campo. Os cinco passos ou momentos educativos do trabalho pedagógico, já citados na primeira parte do Caderno – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (qualificada pela síntese) –, estruturam o estudo da realidade e demonstram metodologicamente como é possível abordar os conhecimentos produzidos pela humanidade



em conexão com as problemáticas existentes nas condições de vida atuais dos sujeitos e suas comunidades.

Apresentamos a seguir algumas referências extraídas de um artigo intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica na Trajetória Histórica e nos Fundamentos Teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*, produzido por Julia Malanchen e Neide da S. D. Matos e publicado na Revista HistedBr² em 202, que aborda o estudo da realidade envolvendo a Pedagogia Histórico Crítica.

Como síntese, precisamos:

- 1) estudar e conhecer a realidade do entorno da escola e a comunidade, bem como ter um bom documento que subsidie o planejamento do projeto político-pedagógico, o plano anual da escola, o regimento escolar e o plano de gestão da escola;
- 2) estudar a realidade para projetar o currículo da Escola do Campo, que assume os conhecimentos universais na sua matriz formativa e os articula com os conhecimentos locais, tradicionais, ancestrais, atuais, próprios das comunidades e dos estudantes, com isso forja a marca da Escola do Campo;
- 3) estudar e conhecer a realidade do desenvolvimento dos/as estudantes e seus diferentes agrupamentos; com isso pensar e preparar planos de formação – os planos de ensino ou de aula, as atividades pedagógicas, o atendimento coletivo e individualizado; e
- 4) estudar e conhecer a realidade para organizar a formação continuada das professoras e professores, seja relacionado aos temas atuais, contextuais e de conteúdo específico de ensino, as metodologias e outros.

4

PRÁXIS DO ACESSO AOS CONHECIMENTOS

A organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo precisa privilegiar criticamente o acesso aos conhecimentos, à medida que a função da educação escolar é a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Na Escola do Campo, este processo se amplia com a incorporação dos conhecimentos locais, tradicionais, ancestrais e atuais.

² Disponível em: file:///C:/Users/clari/Downloads/lcoutinho,+art2_46.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.





Duarte (2008), ao questionar “[...] quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade?”, indica que são “os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas” (Duarte, 2008, p. 72).

Na sociedade de classes, na qual prevalece o predomínio da divisão do saber, o conhecimento é utilizado como instrumento de dominação. A apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade por parte da classe dominante é tornada uma forma de manutenção da dominação, exploração e expropriação da classe trabalhadora. Sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 2003a, p. 55).

A emancipação da classe trabalhadora rumo à construção de um projeto histórico para além da lógica destrutiva do capital constitui a referência para a definição dos conteúdos escolares. Por isso a seleção e organização do conhecimento escolar precisa ter evidente a identificação da concepção de **Ser humano** que se deseja formar (Quem é e como se forma?), **Projeto histórico** (Para que sociedade formar?), **Concepção de conhecimento** (O que é e como se forma?); **Trabalho educativo** (Qual é a função?) e **Escola** (Qual é o papel?). Destacamos também que o trato com o conhecimento nas Escolas do Campo inclui a **seleção e organização** dos conhecimentos, para que possamos dar resposta às perguntas: **O que ensinar?** (conteúdo), **Como ensinar?** (forma) e **A quem ensinar?** (destinatário).

Tomando essas reflexões para pensar e agir com a questão do conhecimento e do currículo na organização do trabalho pedagógico nas escolas, indicamos algumas referências que podem ajudar neste processo e que podem acontecer articuladamente:

- 1) **Organizar o currículo escolar com esses fundamentos:** um trabalho intenso que precisa ocorrer em relação com as instituições nacionais,



estaduais e municipais. Os processos de formação continuada de professoras e professores, como o Programa Escola da Terra, são importantes espaços para se pensar e fazer isso. No Paraná temos o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), que historicamente luta para manter e atualizar coletivamente um currículo na perspectiva histórico-crítica; e o Currículo das Escolas Itinerantes do MST.

- 2) **Definir uma forma específica de planejamento na escola:** abrangendo-se Tema Gerador, Complexos de Estudo, Projetos, Centro de Interesse Crítico, os Passos que se dão na PHC, ou outro que a escola deseje, sem adentrar no ecletismo, que pode descaracterizar uma proposta pedagógica em sua essência. Isso torna viável o estudo e a avaliação permanentemente da forma escolhida para ensinar. Também facilita o compartilhamento de metodologias e ações comuns entre as turmas, assim como o aprofundamento dos conhecimentos. A organização do trabalho pedagógico se torna mais difícil na escola quando um profissional planeja e o outro não; quando um segue um caminho e outro toma um rumo inverso. Planejar precisa ser uma ação coletiva na escola e os/as estudantes precisam participar do processo. Expor nas paredes da sala de aula o plano geral do período (mensal, bimestral ou semestral) pode ser uma boa estratégia para que os/as docentes e estudantes acompanhem o que vai acontecer naquele período, vejam o que vai ser realizado, dêem opinião, e acompanhem o plano que construíram coletivamente.
- 3) **Abordar o processo de apropriação do conhecimento:** envolvendo o planejamento de ações comuns entre as turmas ou grupos e coletivos na escola para a realização de visitas de campo, seminários, feiras com trocas de sementes, produção escrita em forma de murais, jornais, jornadas de luta, diálogo com as pessoas mais velhas, entre outras metodologias. A maneira dinâmica, reflexiva e criativa durante a realização das atividades educativas é muito significativa para a formação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, tomando-se o devido cuidado com determinadas metodologias que focam na dimensão prática da aprendizagem e não investem na problematização dos sujeitos, como: metodologias ativas, sequências didáticas, sala de aula invertida, sugestões e planos prontos da internet.
- 4) **Compreender como os sujeitos aprendem na perspectiva dialética:** para que possamos, gradativamente ou radicalmente, superar a lógica formal ou tradicional, ainda muito presente na escola e entender que aprendemos por incorporação, no estabelecimento de nexos e relações, num processo em que todo conhecimento é provisório e o conteúdo é histórico-social.



Outra referência importante na metodologia que propicia e estimula o acesso aos conhecimentos consiste em considerar o que os/as estudantes já conhecem e já sabem (prática social) para ampliar com a apreensão daquilo que ainda não conhecem nem sabem (prática social). Isto é importante para que desenvolvam seus processos de problematização e análise das situações reais de vida e possam organizar os novos conhecimentos apreendidos. Com isso, é possível que superem conceitos espontâneos e achismos, ampliando sua compreensão científica com a aquisição de novos conceitos, sempre provisórios e passíveis de serem ampliados.

5) **Produzir e sistematizar conhecimentos quando os estudantes/as acessá-los:** isso passa necessariamente pelo trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita. *Desenvolver a oralidade* é fundamental com os sujeitos do campo e isso pode ser feito com o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do diálogo, da pesquisa, da argumentação, da formulação de hipóteses, de debates, produção de sínteses orais, entre outros. Para que isso se concretize, os/as estudantes precisam ler. A aquisição da leitura de mudo e da palavra são processos importantes de serem adquiridos e ampliados por parte dos/as estudantes com a escolarização. Na organização do trabalho pedagógico, precisamos pensar em espaços de leitura (sala de leitura, biblioteca), nas práticas de leitura (recitais, leitura dirigida, leitura livre, leitura deleite...), nos materiais e suportes (livros, revistas, jornais, fichas de leitura) e, fundamentalmente, promover eventos de comunicação em que oralidade e leitura se complementam. Outro trabalho fundamental é a aquisição e desenvolvimento *da escrita por parte dos/as estudantes*, aspecto que enfrenta problemas na educação brasileira. A escrita precisa superar a cópia de frases e textos sem sentido na escola. **Alunos/as copiam, estudantes escrevem.** Escrever é, portanto, uma ação humana e precisa ganhar lugar de destaque na escola. Escrever pensando seus próprios textos, escrever depoimentos das pessoas mais velhas e ler para elas, escrever as experiências da vida e fazer livros, escrever um discurso e apresentar para comunidade numa reunião, escrever uma carta e enviá-la ao/à prefeito/a reivindicando melhorias na escola, escrever livros e depositar nas bibliotecas escolares para colegas lerem. Escrever para poder existir, escrever textos vivos, como ensina Bakhtin. Garantir tempos na organização do trabalho pedagógico para oralidade, leitura e escrita é garantir o conhecimento na escola.

6) Uma sexta referência: o que você, professora e professor, acrescentaria?



5

PRÁXIS DE AGRUPAMENTO E REAGRUPAMENTO DOS/AS ESTUDANTES NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A forma de organização escolar no campo é diversa: Escola Seriada, Escola Multisseriada, Escola com Turmas Multisseriadas, Escola Multidade, Escola Multi-Etapa, Escola dos Ciclos de Formação Humana; mas a hegemonia está na escola seriada. Isso implica a organização do trabalho pedagógico? Pensamos que implica e muito. **Como fazer para superar a lógica da escola seriada?**

Agrupar e reagrupar os/as estudantes para aprender coletivamente pode ser uma estratégia utilizada na organização do trabalho pedagógico quando queremos que todos/as e cada um/a aprenda e se desenvolva. É preciso superar a lógica imposta da escola seriada, que enquadra o conteúdo por série e não considera que, dentro de cada série, temos estudantes com acúmulos diferenciados de conhecimentos e em diferentes etapas do desenvolvimento. O agrupamento por série não deve atrapalhar o desenvolvimento de todos/as e de cada um/a. Por isso, na Escola Itinerante do MST, organizada em Ciclos de Formação Humana, desenvolvemos a estratégia de agrupar e reagrupar os/as estudantes continuamente para aprender e desenvolver-se.

Isto tem sido feito com base nos estudos realizados por Vygotsky e Arroyo, bem como no conjunto de experiências em andamento com o trabalho dos ciclos de formação humana, que comungam da ideia de que o sujeito aprende e se desenvolve nas relações, entre os sujeitos, com o contexto e com o objeto a ser conhecido, mas fundamentalmente na qualidade e intensidade vivida pelos sujeitos nessas relações. Neste processo, a pessoa adulta tem o papel de mediadora, provocadora, organizadora e participante dessas relações, as quais devem ser ampliadas e aprofundadas processualmente de sujeito para sujeito, de coletivo para coletivo e de ciclo para ciclo, superando a práxis da reprovação ou retenção.

Aprendemos com aqueles e aquelas da mesma idade, aprendemos com aqueles e aquelas de diferentes idades, com experiências de vida diversas, com mediação de pessoas mais experientes, neste caso com os/as adultos/as e idosos/as e, na escola, com as/os professoras/es e demais



integrantes da comunidade escolar. Cada idade tem potencialidades próprias para aprender certos conhecimentos. Sabemos, ainda, que estamos imersos em uma cultura, e porque não dizer “em culturas”: a cultura camponesa, a cultura das águas, a cultura da floresta, a cultura popular, a mídia, o mercado e em relação permanente com conhecimentos e saberes diferentes, com múltiplas situações e contextos; elas compõem o currículo escolar em ação, de maneira explícita ou oculta.

Portanto, podemos organizar o trabalho pedagógico com um agrupamento de referência, ou seja, os/as estudantes permanecem a maior parte do tempo num agrupamento específico, para apropriação do conhecimento e das relações próprias desta idade. Mas em outras situações, os/as estudantes poderão experimentar reagrupamentos entre as diferentes idades, ou por interesses em comum, próprios de cada escola, por exemplo.

O reagrupamento pode-se dar em torno das necessidades e potencialidades dos sujeitos (o sujeito aprende e se desenvolve nas relações entre os sujeitos, com o contexto e com o objeto a ser conhecido, neste caso o conteúdo), ou seja, é um tempo e espaço para possibilitar novas relações. Com outros sujeitos, educandos/as, educadoras/as e demais integrantes da comunidade escolar buscam viabilizar o desenvolvimento a partir da necessidade ou do interesse de cada um/a e do coletivo com necessidades ou interesses próximos.

Precisamos compreender que, quando agrupamos todos/as os educandos/as por necessidades e potencialidades, podemos garantir que todos/as avancem. Isso deve “tirar de nossa cabeça”, ou melhor, de nossa práxis de professoras/es, a ideia de que os/as estudantes só aprendem em classes parelhas, em turmas homogêneas, pois as diferenças no desenvolvimento de cada estudante são uma condição para que o processo educativo se concretize por parte dos estudantes. **Nas turmas heterogêneas, com o processo de agrupamento e reagrupamento, avança aquele/a que tem maiores limites, mas também avança aquele/a que já está num estágio desejado.** Na escola do campo, das águas e das florestas todos/as devem aprender, afinal este é um direito dos sujeitos (estudantes e professoras/es) e um dos papéis dos/as professores/as como profissionais.

O processo de agrupar e reagrupar os sujeitos na escola para aprender e se desenvolver coloca a escola em movimento, seja ela seriada, multisse-



riada, com turmas multisseriadas, de multi-idade, de multi-etapa, ou em Ciclos de Formação Humana. Forja-se com isso uma escola que não cristaliza as possibilidades de viabilizar o aprendizado e o desenvolvimento de todas e todos, incluindo o de professoras e os professores. Esta é uma escola que cria e recria espaços, tempos e conhecimentos diferenciados de ensinar e aprender em cooperação, em múltiplas relações e situações coletivas que ocorrem em interação, em diálogos e convivências.

6

PRÁXIS DE PENSAR OS TEMPOS EDUCATIVOS NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Para organizar o trabalho pedagógico na Escola do Campo, é preciso compreender que os tempos educativos são importantes na formação que pretendemos para os/as estudantes e toda comunidade. Os Tempos Educativos nas Escolas do Campo são utilizados para diversificar os tempos da escola, compreendendo que a escola é espaço intencional de formação humana (MST, 2009).

O cotidiano escolar organizado em tempos educativos assume a possibilidade de desenvolver uma educação integral por meio do *ambiente educativo* da escola, pensado de forma que toda escola educa, que o conjunto das relações na escola educam, propiciando com que todos os tempos da escola estejam em conexão com os aprendizados do tempo da aula.

A estruturação dos tempos educativos pode recorrer ou não com o alargamento do tempo escolar. Acreditamos que a possibilidade de permanência do/a estudante por um tempo maior na escola pode propiciar maior condição para o desenvolvimento dos tempos educativos. Isso pode ser realizado com a perspectiva da escola em tempo integral combinada ao desenvolvimento de uma educação integral que, também, pode se dar no formato da Pedagogia da Alternância, onde uma parte do tempo é vivido na comunidade do/a estudante.

Portanto, a viabilização dos tempos educativos que assegurem a intencionalidade pedagógica escolar no desenvolvimento das distintas dimensões humanas têm maiores possibilidades mediante o alargamento do tempo escolar.



Apresentamos, entre outros, alguns exemplos de tempos educativos desenvolvidos por Escolas do Campo vinculadas ao MST e que podem qualificar a organização do trabalho pedagógico na sua escola:

Quadro 1: Tempos educativos desenvolvidos pelo MST.

TEMPOS EDUCATIVOS	TRABALHO PEDAGÓGICO EM CADA UM DOS TEMPOS EDUCATIVOS
Tempo Formatura	Tempo diário no início de cada turno coordenado pelos educandos(as) e educadores(as). Momento em que toda a coletividade escolar se encontra para vivenciar a mística. É entoado o hino, música ou mesmo são realizadas apresentações previamente programadas, abordando datas comemorativas e históricas. Neste tempo, são feitos os informes necessários a cada dia e a equipe responsável pela vivência da mística na coletividade, que desenvolve esta atividade para alimentar a identidade coletiva da escola, dos movimentos sociais e enraizar a pertença ao legado de luta da classe trabalhadora por justiça social.
Tempo Leitura	Este tempo educativo se organiza a partir das leituras planejadas para cada turma, portanto é um tempo organizado por turma (com suas especificidades e objetivos). Visa construir o gosto e a disciplina em relação à leitura. Em alguns momentos, é feita a implementação por meio de leitura em grupos, para exercitar a leitura e garantir que seja feita; em outros momentos efetiva-se em momentos coletivos na biblioteca, ou ainda de forma individual, por meio de planejamento individual socializado e acompanhado. A partir da leitura, pode-se orientar o registros de forma variada em resumos, reflexão escrita sobre a temática ou, ainda, em debate de verificação da leitura, com questões orientadas. Neste tempo, também pode ser feita a leitura da edição do jornal da escola.
Tempo Aula	Tempo diário destinado à execução das disciplinas do planejamento curricular, conforme cronograma das aulas. Este tempo educativo está sob responsabilidade dos educadores e do Núcleo Setorial de Ensino. É o maior tempo educativo, devendo-se respeitar as determinações oficiais sobre ele. Prioritariamente este tempo pode acontecer mesclado aos demais tempos educativos, com aulas acontecendo tanto no período da tarde quanto nos períodos da manhã ou da noite. Este tempo não se limita, em sua execução, ao conceito de “aula” normalmente utilizado na escola clássica, podendo incluir excursões, aulas passeio, estudo de campo entre outros.
Tempo Recreio	Tempo destinado à alimentação das crianças e, também, ao desenvolvimento de rodas de brincadeiras conduzidas por educadores/as.
Tempo Oficina	Tempo destinado às atividades que contribuem no processo de ensino e aprendizagem acerca da cooperação, de habilidades manuais, cognitivas, motoras, entre outras. Neste tempo, podem ser devolvidas oficinas de artesanato, de danças, teatro, coral, pintura, esportes, ginástica, construção de materiais (brinquedos, materiais didáticos, etc.) música, informática e outras possibilidades. Inclui também trabalhos mais elaborados com metal e madeira que permitam exercitar a organização científica do trabalho. A execução de cada oficina é mediada de acordo com a disponibilidade e com a capacidade de cada responsável, sendo dirigida tanto pelos/as educandos/as, pelos/as educadores/as da escola, por voluntários/as da comunidade ou por convidados/as.
Tempo Trabalho	Visa ao aprendizado por meio do trabalho prático, da compreensão da organização e de como se desenvolve um processo produtivo, por meio de uma área de produção agrícola com espaço de horta orgânica e o plantio de outras culturas, como: batata, mandioca, abóbora, amendoim.
Tempo Núcleo Setorial	Tempo educativo que acontece duas vezes na semana e faz parte do processo de gestão da coletividade. Está previsto no plano de formação com as seguintes intencionalidades: uma reunião para discussão de pontos internos do Núcleo Setorial como questões de acompanhamento dos seus membros, planejamento da coordenação do Tempo Abertura e outros tempos. É uma reunião com o objetivo de discutir sobre os diversos aspectos relevantes da vida na escola, tais como organização da escola, funcionamento dos núcleos, estruturas físicas, reivindicações e proposições, ou seja, constituir neste espaço o núcleo de base.

Fonte: Organizado pelos autores a partir de MST (2009; 203).



A articulação do conjunto das dimensões curriculares que se materializam em distintos tempos educativos podem contribuir para efetivar uma prática pedagógica que transcende ao ensino *livresco* e *verbalista*, bem como propiciar um processo educativo para desenvolver as diferentes dimensões humanas: afetiva, intelectual, política, ética, corporal, estética, social e organizativa, entre outras. Essa perspectiva coloca em movimento as diferentes matrizes pedagógicas (trabalho, cultura, organização coletiva, história e luta social) por meio da relação com o trabalho e suas contradições pelo uso de conceitos, categorias e procedimentos das diferentes ciências e artes. Fundamentalmente são articuladas na condição de objeto de estudo, via práticas educativas de trabalho socialmente necessário, a auto-organização dos estudantes e a vinculação do conhecimento com a realidade e a agroecologia.

Figura 3: Mosaico de imagens de diferentes tempos educativos das Escolas Itinerantes no Paraná



Fonte: Setor de Educação do MST-PR



7

PRÁXIS DO TRABALHO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A concepção de Educação do Campo, construída em meio ao protagonismo dos movimentos sociais, inclui o **Trabalho** como uma de suas matrizes formativas, e elemento de referência para a construção da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas, do que se depreende que o **Trabalho** é uma práxis necessária para a organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo.

No âmbito do Movimento da Educação do Campo, identificamos caminhos de reflexões e práticas pedagógicas promissoras do **Trabalho** na sua relação com o processo pedagógico que ocorre na escola, podendo ser compreendido como princípio educativo na condição de pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana, que extrapola, portanto, as atividades pontuais que ocorrem no interior da escola. Em termos de concepção educativa, com as contribuições de Leite (2007), categorizamos em três dimensões o vínculo do trabalho com a escola pública do campo.

A primeira diz respeito à incorporação do trabalho humano na função de prática social, como objeto de estudo científico, artístico e de análise das contradições que perpassam o mundo do trabalho, recorrendo à ciência e à historicidade dos fenômenos sociais e naturais para compreenderem as contradições do devir e, progressivamente, os/as estudantes se apropriarem da concepção materialista histórica-dialética do mundo, conforme vimos na categoria estudo da realidade.

A segunda diz respeito à dimensão do autosserviço (trabalho simples). Integra um conjunto de atividades formativas que objetivam desenvolver nos estudantes aptidões sociais e coletivas. Trata-se, de oferecer intencionalidade pedagógica com intuito desenvolver bases sólidas dos valores humanistas, ou seja, educar para relações sociais e humanas que confrontam com a divisão entre o trabalho manual e intelectual e a divisão sexual do trabalho. Para isso, há participação em formas de trabalho simples, como: manutenção, organização e limpeza dos espaços coletivos da escola, lavagem de louça e das mesas, embelezamento da escola, ornamentação





e jardinagem, trabalho na horta e na agrofloresta, entre outros. Estes podem oferecer ao longo da vida escolar dos estudantes a oportunidade de desenvolver bases que permitirão se inserir em formas de trabalho mais complexas de modo organizado coletivamente e sem distinção de gênero entre uma responsabilidade e outra (Leite, 2007).

A terceira se desenvolve para a dimensão do trabalho socialmente necessário, compreendido como imprescindível para a coletividade e com valor pedagógico e social, que resulta em valor de uso, de produtos ou de serviços necessários à construção do bem comum e da sociedade socialista (Leite, 2007). Nas Escolas do Campo, as formas de vínculo do trabalho com o processo educativo podem ocorrer diversificadamente, mas sempre de modo que preserve a intencionalidade pedagógica do trabalho com o desenvolvimento humano.

Compreender o trabalho na escola, seja como autosserviço ou como trabalho socialmente necessário, jamais pode ser tratado como uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas sim torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (Pistrak, 2009). O trabalho é entendido como uma forma de envolver os estudantes em processos vivos que permite instruir-se por meio da participação nas melhorias de sua comunidade, nas lutas e contradições de seu tempo histórico concreto (atualidade). A escola assume um papel fundamental de permitir que se compreenda o curso do desenvolvimento da história da sociedade humana. Dessa forma podemos ver “o trabalho como um princípio fundamental e a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe construtora, e não apenas entendê-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir” (Shulgin, 2003, p. 4).

O autosserviço e o trabalho socialmente necessário podem ser planejados desde aspectos da vida escolar, que exigem construção ou manutenção de caráter estrutural e de atenção pelo poder público (Parques Infantis, Jardinagem, Limpeza, Embelezamento da Escola, Sinalização, entre outros), até atividades que exigem a aquisição de um arcabouço de conhecimentos que derivam do objeto específico de trabalho desenvolvido, proporcionando aos estudantes alcançarem objetivos formativos e de ensino que estão além de seu ano de estudo ou ciclo etário. Aqui podem



ser incluídos trabalhos, como: Jornal Escolar-Comunitário, Rádio Escolar, Redes Sociais da Escola, Biblioteca, Horta, Agrofloresta, Viveiro de Mudanças, Economia Doméstica e Agrícola, entre outros.

Destacamos aqui algumas experiências de trabalho socialmente necessário de introdução à agroecologia desenvolvidas por algumas Escolas do Campo. A escolha das práticas vinculadas à agroecologia ocorre justamente pela potencialização e afirmação da identidade da Escola do Campo vinculada a um projeto de campo com aspirações humanizadoras.

Entre os trabalhos envolvendo os/as estudantes, o estudo realizado por Leite (2017) sinaliza: práticas educativas em hortas, agroflorestas e pomares (preparo de solo, plantio de hortaliças, verduras, temperos, produção de mudas frutíferas), desde o princípio da agroecologia; mapeamento e sistematização das lavouras da comunidade; preservação de minas e nascentes de água; processo de reutilização da água; manejo de mandala ornamental de plantas medicinais, temperos e flores, aromáticas e condimentares; construção de pomar-bosques; recuperação de solo; manejo de ecossistemas; campanhas de conscientização com a comunidade acerca de diferentes questões; resgate da memória escrita e fotográfica da escola; registro das atividades da escola; álbum de atividades; diário escolar, exposição da memória, construção do mural da escola; edição do Jornal da Escola; exibição do Cinema da Terra; embelezamento e ornamentação da escola e limpeza; placas de sinalização e localização, plantio de árvores e construção de jardins na escola e no acampamento; planejamento e reconstrução do parque infantil; revitalização da fachada da escola, com plantas ornamentais e flores; identificação dos espaços, simbologias, construção de canteiros de flores; promoções para arrecadação de recursos para melhoramento da estrutura e materiais; organização, controle e catalogação dos livros e materiais da biblioteca; auxílio na preparação e na atividade de servir a alimentação escolar, controle de estoque; gestão financeira e confecção de jogos educativos.

Para conhecer os desdobramentos didáticos-pedagógicos de alguns destes trabalhos socialmente necessários, convidamos a conhecer os seguintes materiais:



7ª Edição do Boletim Informativo da Educação do Campo – MoveCampo. Laec/Unicentro – Guarapuava, Paraná. 2017.



Caderno de Educação do Campo – Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida. Guarapuava: Apprehendere.

Figura 4: Estudantes durante pesquisa na horta escolar



Figura 5: Estudantes colhendo alface na horta escolar



Figura 6: Estudantes em trabalho de recuperação de nascentes



Fonte: Leite e Sapelli (2017)

Em análise feita por Leite e Sapelli (2017) em relação a algumas destas práticas, os autores destacam: o potencial no exercício do planejamento e organização coletiva dos/as estudantes, a luta pela cidadania, a formação de uma ética político-ambiental, a tomada de consciência e a intervenção prática com mudanças na realidade. Outras forças vivas dessas práticas “não nasceram de inquietações didático-pedagógicas das disciplinas, mas de necessidades sociais das comunidades envolvidas”, inclusive suscitou-se debates importantes e a explicitação de algumas contradições presentes na forma de produção nas comunidades. Isto gerou “embates e conflitos em relação à utilização do solo, ao uso ou não de agrotóxicos na produção de alimentos, à necessidade de preservação das nascentes” (Leite; Sapelli, 2017, p. 67).

São processos que engendram e articulam o estudo por meio de pesquisas vinculadas aos conteúdos escolares, ao trabalho coletivo e à auto-organização dos/as estudantes em conexão com os interesses das comunidades e com questões latentes a serem refletidas sobre a própria defesa e preservação da natureza e das diferentes formas de vida, sobre a alimentação e a necessidade de restauração ecológica da sociedade.

Que tal desafiar a sua comunidade escolar a exercitar um trabalho socialmente necessário? Caso em sua escola ou comunidade não tenha um Parque Infantil, deixamos aqui este convite para construir, com toda comunidade escolar, um Parque Infantil Alternativo. Lembrando que é



importante fazer do processo um espaço de organização e aprendizado, com valor pedagógico e social para os estudantes e comunidade.

SAIBA MAIS

O parque infantil é um direito da criança e precisa estar em todas as Escola do Campo, nos centros comunitários, nos espaços de lazer públicos, nas casas e, para tal, vamos LUTAR, TRABALHAR e CONSTRUIR. Precisa ser garantido pelo poder público, neste caso pelo município e pela Secretaria Municipal de Educação. Pode ser construído com participação comunitária envolvendo a participação dos estudantes de acordo com suas condições físicas, podem pintar, dar ideias, ajudar a planejar, reivindicar ao poder público. Na ausência do poder público, pode ser construído com material alternativo e reciclado pela organização comunitária e escolar. O Parque Infantil é um espaço da criança, do adolescente, dos jovens, adultos e idosos. Cada qual tem sua forma de participar na construção e no uso desse espaço. O Parque Infantil, é espaço de lazer, desenvolvimento, organização, embelezamento e outros.

Veja o passo a passo que a “Articulação Paranaense por uma Educação do Campo” construiu para mobilizar a construção de Parques Infantis nas Escolas do Campo

- **Primeiro:** criar a necessidade nas crianças e nas comunidades para sua construção;
- **Segundo:** fazer o projeto com as crianças; pesquisar e fazer a lista de brinquedos que desejam; desenhar a planta de acordo com espaço disponível;
- **Terceiro:** fazer a lista de material necessário e das quantidades de acordo com os brinquedos selecionados (pneus, madeira, tintas, pregos, terra, correntes e cordas, tubos de concreto, tela e outros); trabalhar o orçamento, custos;
- **Quarto:** buscar a parceria para a aquisição e reunião do material. O que a escola, professores e crianças farão? E os pais? A secretaria de educação? O comércio local? O movimento social? A universidade? Aproveitar e ensinar a criançada a fazer ofícios, listas, pedidos, agradecimentos, relatórios, orçamentos; como construir o Parque Infantil?;
- **Quinto:** marcar o mutirão para construção. Em dois dias é possível concluir o trabalho. Todos podem e devem participar, inclusive as crianças. Podemos fazer um almoço comunitário nesse dia na escola;
- **Sexto:** brincar muito. Esse quem sabe seja o mais esperado pela criançada. A escola precisa ser um espaço de brincar mais, temos vivido tempos em que as crianças estão condenadas às “celas-selas” de aula. Brincar para desenvolver-se, brincar para aprender; brincar para ser feliz; brincar para lutar; lutar para brincar;



- **Sétimo:** inaugurar o parque infantil com um nome significativo, fazendo uma festa em cada um de seus aniversários, mantê-lo em ordem, colocar novos brinquedos, divulgar o trabalho em jornais locais;
- **Oitavo:** seguir pensando possibilidades.

Fonte: 2ª Edição do Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Escolas Públicas do Campo do Paraná: o que e como fazer!



Acesse a Cartilha Parque Infantil nas Escolas do Campo e conheça possibilidades de brinquedos.

8

PRÁXIS DA AUTO-ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL

A organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo que estamos pautando objetiva construir os caminhos de transformação da escola do Campo e do trabalho pedagógico que nela se efetiva, tendo sempre por base a superação da educação rural/bancária, para construir a Educação do Campo/transformadora. Isso significa transgredir a natureza da escola hegemônica no Brasil, alienante, inclusive no campo, que não permite a construção de um espaço educativo desafiador e de destaque junto aos/às educandos/as na escola, que avance na direção de sua educação libertadora.

Neste cenário, a auto-organização dos/as estudantes na condição de uma dimensão da organização do trabalho pedagógico integra os processos formativos que objetivam formar seres humanos plenos, com a condição humana de interpretar a realidade e agir sobre as contradições e os desafios de seu tempo histórico. A escola do campo deve, processualmente, trabalhar para elevar os níveis de organização, de autonomia, de conhecimento e formação política por meio de processos de estudo, de trabalho, de lutas e gestão da escola.

A participação e organização dos/as estudantes podem ocorrer por meio das turmas, núcleos de base, núcleos setoriais ou reagrupamentos entre as turmas para que possam desenvolver a condição de trabalhar,



estudar e viver coletivamente. Trata-se de oportunizar, desde a escola, tempo e espaço para que os estudantes exercitem e vivenciem situações que permitam provocar sua organização individual e coletiva, de modo que se encontrem e discutam questões próprias, além de tomarem decisões no coletivo maior de gestão da escola.

É importante promover, também, a participação política e organizativa para além da escola, no vínculo intencional com os processos de luta para que possam, além de compreender a luta de classes, lutar e construir novas relações sociais. Essa concepção tem base no aprendizado propiciado pela Pedagogia Freiriana: “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio [...]” (Freire, 2005, p. 79).

Nesta concepção, a escola é concebida em sua totalidade pedagógica, tratando a sala de aula em perspectiva com as relações sociais e conteúdos formativos que se efetivam em diferentes tempos e espaços (planejamentos específicos) na interação com a realidade. Para potencializar a auto-organização e ampliar a participação dos/as estudantes, já são realizadas, em várias Escolas do Campo, ações como: conselho de classe participativo; organização de grupos de estudo; grêmios estudantis; realização de atividades coletivas de arte e de esporte; intervenções nas comunidades, construindo hortas mandala, agroflorestas e realizando proteção de fontes; criação e distribuição de jornais escolares; realização de excursões para participar de eventos para conhecer outras experiências.

SAIBA MAIS

Conheça experiência de Grêmios em escola de assentamento de SP que realiza ação de preservação do meio ambiente. <https://mst.org.br/2020/02/8/gremio-em-escola-de-assentamento-de-sp-realiza-acao-de-preservacao-do-meio-ambiente/>

Entre as possibilidades de organização da Gestão Democrática da Escola do Campo, apresentamos a experiência desenvolvida nos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo. Nessa referência, constitui-



-se como ambiente privilegiado de desenvolvimento da auto-organização por meio dos Núcleos Setoriais (NS), em interface com outros tempos e espaços. Os NS são células organizativas que objetivam constituir processos de *ocupação permanente da escola* pelos/as estudantes por meio do trabalho, do estudo e da gestão da escola (Leite; Sapelli, 2021b). A formulação do Núcleo Setorial encontra-se alicerçada no acúmulo das experiências de auto-organização desenvolvidas pelo MST nas escolas de acampamento e assentamento e principalmente na estrutura organizativa do MST, reunindo o conteúdo organizativo do Núcleo de Base com o dos Setores do MST (Farias *et al.*, 2015), aglutinando a dimensão da gestão escolar por meio do estudo e do trabalho.

Os NSs são concebidos como mecanismo voltados à construção da participação ativa dos/as estudantes na gestão escolar para ajudar a pensar e a conduzir a integralidade da escola. Cada núcleo assume uma responsabilidade real a partir de um objeto específico de trabalho, tais como: saúde e bem-estar; agropecuária; finanças e estrutura; embelezamento; cultura e comunicação; memória (MST, 2013).

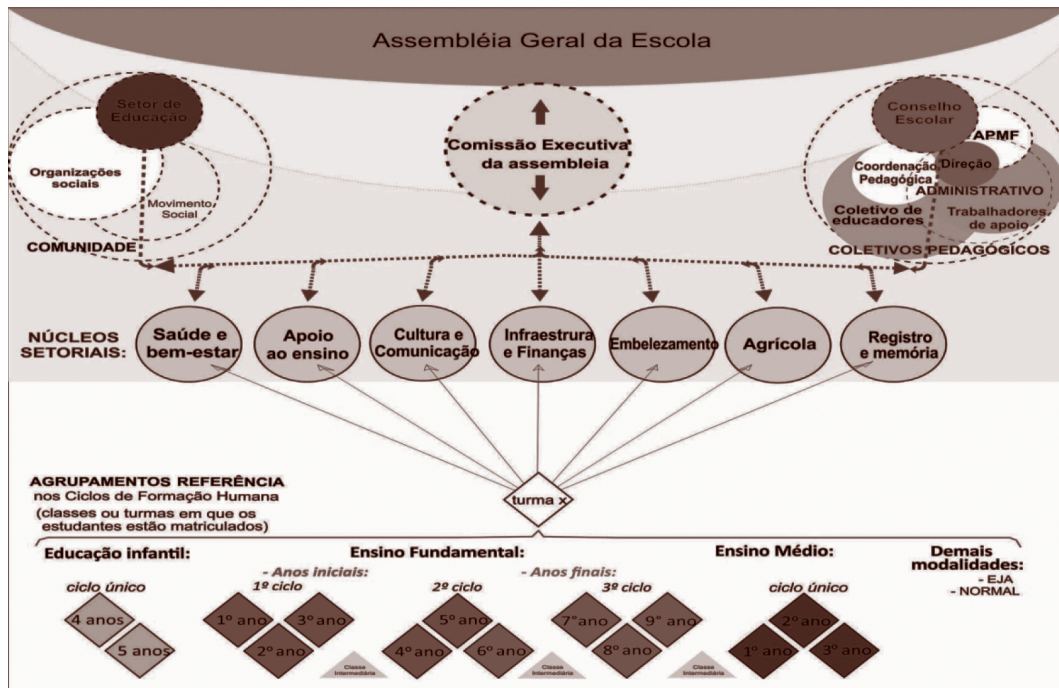
A composição dos NS é realizada por diferentes faixas etárias, ampliando a possibilidade de relações entre estudantes de diferentes turmas, entretanto depende das estratégias constituídas por escola para definir a sua composição. Os NS são coordenados por um homem e uma mulher, garantindo a paridade de gênero. Prima-se pela rotatividade da dupla de coordenação dos NS periodicamente, por semestre, para propiciar que um maior número de estudantes possa vivenciar a experiência de ser coordenado e de coordenar (MST, 2013). Igualmente, pratica-se a rotatividade semestral dos/as estudantes nos diferentes NS para exercitar responsabilidades por meio de diferentes formas de trabalho e se apropriar de maiores conhecimentos relacionados à natureza do objeto de trabalho de cada núcleo (MST, 2013).

É necessário considerar que a escola é um conjunto de relações (Shulgin, 203), de maneira que os/as estudantes possam inserir-se de forma intencional nessas relações, vivenciar as tomadas de decisões e opiniões concernentes à vida da escola, considerar as normas, as leis e os dispositivos vigentes, mas favorecer a exercitação da condição organizativa coletiva por meio de processos de responsabilização real, compartilhados entre



os diferentes segmentos da escola (administração da escola, comunidade e estudantes) (MST, 2013). Vejamos a seguir um roteiro da organização política da Escola Itinerante do MST e o lugar dos/as estudantes na gestão:

Figura 7: Roteiro da proposta de Organização Política das Escola Itinerante do MST



Fonte: MST (2013, p. 25)

Na ilustração, observamos que, de baixo para cima, há os agrupamentos das turmas de referências dos/as estudantes. Eles são a base para constituição dos Núcleos Setoriais, que estão na parte central do roteiro. A dupla de estudantes da coordenação de cada Núcleo Setorial integra a coordenação ampliada da escola (comissão executiva da assembleia), com a coordenação dos outros segmentos da escola, conforme demonstra a parte superior do roteiro. Essa coordenação é responsável pela organização da Assembleia Escolar, a qual necessariamente se reúne no começo e no final de cada semestre. Esse ambiente de gestão coletiva da escola deve ser entendido como a instância superior, pois aglutina a participação de todas as pessoas envolvidas com a escola. Destaca-se que “[...] a organização e execução da assembleia devem ser antecedidas de princípios e de normas específicas para o momento, [sendo] precedida por sua preparação pela comissão executiva [coordenação ampliada da escola]” (MST, 2013, p. 24).





A auto-organização dos/as estudantes, via NS, movimenta a formação em pelo menos três dimensões:

- a) inserção na participação política da vida escolar, contribuindo nas tomadas de decisões;
- b) ambiente em que exercitam a organização coletiva a partir do objeto específico de trabalho do núcleo setorial; e
- c) apropriação dos fundamentos científicos do objeto de trabalho exercitado ou a ser exercitado, que podem estar relacionados aos conteúdos escolares da faixa etária, ou além deles a depender das exigências do trabalho desenvolvido pelo NS (Leite, 2017).

9

PRÁTICA DA PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR

Escrever um jornal pode ser entendido como um trabalho pedagógico. Quando envolve um processo organizativo entre grupos, turmas, turnos e escolas, passa a assumir uma dimensão de organização do trabalho pedagógico. Na escola do campo dos movimentos sociais, produzir jornais ou outros produtos coletivos exige processo de auto-organização, exige trabalho, então precisa ser pensado no âmbito da organização do trabalho pedagógico.

Não podemos escrever sobre a prática do Jornal Escolar sem reconhecer o trabalho do pedagogo da Escola Nova Celestim Freinet (1974). A prática de produção e utilização do Jornal Escolar nas escolas do Brasil está historicamente articulada aos princípios metodológicos da perspectiva pedagógica do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), que tem como fonte os trabalhos do educador belga Ovide Decroly, que chamava essa prática de Correio da Escola, praticado nas escolas após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Crítico da pedagogia tradicional, Freinet é um dos precursores do movimento da Escola Nova e da Pedagogia Ativa, que defendia e valorizava a vida ativa dos/as estudantes na escola. Nessa pedagogia, os/as estudantes eram incentivados/as a produzir e criar seus próprios instrumentos pedagógicos, seus materiais didáticos, elaborados com suas experiências, necessidades e suas vivências dentro e fora do convívio escolar. O método do texto livre, da imprensa escolar, da correspondência interescolar e do jornal escolar concebia as salas de aula como espaços de trabalho e de



criação multidisciplinar, nomeando-as **ateliês**. Tais práticas ganharam grande visibilidade a partir da década de 1920.

Com a publicação do livro *O Jornal Escolar*, em 1967, na França, essa prática se transformou em uma referência internacional. Para Freinet (1974), o método é baseado nos textos livres, na observação curiosa dos/as estudantes, na experimentação cotidiana e na expressão, com diferentes linguagens, presentes no conteúdo do jornal escolar.

Frente a esse campo de possibilidades presentes na experiência de Freinet (1974), apresentamos as possibilidades de produção do Jornal Escolar nas Escolas do Campo, no Brasil, atualmente, referenciando-nos em quatro passos importantes:

- **Primeiro:** entendemos ser fundamental conhecer o método da produção do Jornal Escolar de Freinet e outras propostas, por meio da leitura de materiais diversos, para nos conectarmos com o nosso tempo histórico e conjuntural e com a concepção da Educação do Campo;
- **Segundo:** precisamos, coletivamente, questionar na escola: Afinal, que práticas de escrita e leitura estão tomando o tempo do trabalho dos/a estudantes? São cópias ou são escritas? Temos métodos e técnicas de escrita adotadas nas escolas do campo? Utilizamos estratégias iguais ou diferentes para escrever com os/as estudantes de diferentes idades? Escrevemos ou copiamos? São temas ou conteúdo? Escrever é uma ação individual e coletiva? Quem sabe o mais importante a ser questionado: O que fazemos com os textos dos/as estudantes?;
- **Terceiro:** como já conhecemos as experiências históricas com a escrita e realizamos a avaliação da realidade da escrita-cópia na escola, cabe-nos, na função de profissionais, planejar práticas com fundamento na superação da cópia e na incorporação da escrita na vida dos/as estudantes. Neste sentido, o Jornal Escolar torna-se uma das práticas que permite promover o encontro entre quem escreve e quem lê;
- **Quarto:** agora, precisamos aprender e socializar entre nós as diferentes técnicas de como produzir jornais escolares. A este respeito, é importante lembrar que Freinet criou a imprensa escolar; os/as professores/as mais experientes já fizeram jornal com o mimeógrafo, depois com as fotocópias; temos os jornais falados nas rádios escolares e os mais modernos já produzem os jornais nos computadores com programas específicos. Mas atenção! O mais importante é não esquecer que os/as estudantes precisam ser protagonistas, autores/as, sujeitos desse processo; caso contrário, ainda que o Jornal Escolar fique bonito, seu processo de elaboração não foi educativo.



Nesse sentido, trazemos as experiências de produção do Jornal Escolar em uma Escola do Campo e a experiência de produção de jornal informativo na formação inicial de professores do Laboratório da Educação do Campo e Indígena na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO):

Figura 8: Capa do Jornal Escolar “Frutos da Terra”, da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguçu-PR.

Jornal da Escola E.I.E.F. Nossa Senhora Aparecida

Brasão de Armas - 800 - Junho de 2013 - 1ª Edição

Nossa história, nossa dignidade.

Em maio, o segundo Dia Nacional de Defesa das Indicações das Sementes (DINSE) aconteceu no Brasil, com o tema "Uma Indústria na Educação: Saúde, Trabalho, Profissão e Inovação". A escola participou do evento com uma exposição de trabalhos realizados pelos alunos, além de uma oficina de sementes. O evento foi realizado no dia 20 de maio, no Auditório da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Os alunos da escola participaram da oficina de sementes, onde foram ensinados a importância de preservar as variedades locais e a importância de não depender de sementes estrangeiras. Os alunos também foram ensinados a fazer sementes de forma sustentável, utilizando técnicas tradicionais e modernas.

Na ocasião, os alunos também participaram de uma oficina de sementes, onde foram ensinados a importância de preservar as variedades locais e a importância de não depender de sementes estrangeiras. Os alunos também foram ensinados a fazer sementes de forma sustentável, utilizando técnicas tradicionais e modernas.

No final, os alunos se apresentaram em uma apresentação de dança, onde apresentaram uma coreografia com uma temática relacionada à agricultura e ao meio ambiente. Os alunos também participaram de uma oficina de sementes, onde foram ensinados a importância de preservar as variedades locais e a importância de não depender de sementes estrangeiras.

Os trabalhos foram avaliados e os alunos receberam uma premiação por seus trabalhos. Os alunos também participaram de uma oficina de sementes, onde foram ensinados a importância de preservar as variedades locais e a importância de não depender de sementes estrangeiras.

Que droga de droga é essa?	03
Alunos do 4º ano refletem sobre os motivos e os Prejuízos da intensa exploração da natureza	04
Visita a casa do pedra e ponte balca	07
Alunos do 5º ano vivenciam um pouco de cultura indígena	08
Bullying	11

As fotos mostram: 1) Alunos participando de uma oficina de sementes em uma sala de aula. 2) Alunos em uma apresentação de dança em um espaço aberto. 3) Alunos em uma oficina de sementes em uma sala de aula. 4) Alunos em uma oficina de sementes em uma sala de aula.

Fonte: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/category/boletim/>



Figura 9: Capa do Jornal Escolar “Frutos da Luta”, da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, em Passos Maio-SC.



Fonte: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/category/boletim/>



Dicas importantes!

- 1) A base para produção da escrita escolar precisa ser o estudo do meio, o diagnóstico da realidade da comunidade, o inventário da realidade, os temas e problemas da atualidade. A escrita do texto é a palavra-mundo.
- 2) Os/as educandos/as precisam conhecer os gêneros mais adequados para um Jornal, e são muitos.
- 3) Os/as adultos/as, mais experientes, devem mediar as práticas de escrita utilizando técnicas, estratégias, métodos [...]. Em qualquer uma delas, o escrever e reescrever é fundamental. Lembrando sempre aos/às educandos/as que escrevemos para alguém ler, portanto isso é uma indicação para a escrita e reescrita das propostas de trabalhos para o jornal.
- 4) É importante trabalhar com rascunhos (folhas com diferentes formas e cores, reciclar), escrever, reescrever, e não utilizar nunca o caderno para escrever os textos jornalísticos.
- 5) O Jornal Escolar precisa ter uma periodicidade combinada com os/as estudantes, podendo ser mensal, bimestral, semestral. É importante manter a frequência da publicação e sua devida numeração.
- 6) Estudar e criar a estrutura do Jornal Escolar com a coletividade. Que partes terá o jornal? Número de páginas? Quanto vai custar? E o financiamento? Como se dará a seleção das reportagens e outros? Isso já envolve muitos aprendizados de trabalho coletivo e de grupos, aspectos fundamentais na formação dos sujeitos do campo.
- 7) O Jornal Escolar pode ser coordenado por uma equipe de trabalho, um núcleo de comunicação, representantes das turmas, entre tantas outras formas. É importante as equipes serem itinerantes, proporcionando que todos/as na escola possam desenvolver esse trabalho.
- 8) O Jornal Escolar envolve serviço de repórter, editores/as, revisores/as, ilustradores/as, fotógrafos/as, distribuidores/as. Podemos ter equipes atuando em todos esses campos. Serão experiências de trabalho escolar que envolvem a coletividade escolar.
- 9) Para além do jornal escolar, podemos criar outros eventos de escrita permanente na escola, saindo dos cadernos escolares ganhado o mundo, a escrita viva: o varal de poemas, o cordel, as correspondências escolares, etiquetas/placas de identificação na escola e na comunidade; faixas, folhetos e cartazes de campanhas, programas de rádio; entre tantas outras possibilidades.

Essas orientações, somadas à experiência de cada um e cada uma de vocês, pode contribuir na organização do trabalho pedagógico que envolve a oralidade, a leitura e a escrita na escola.



PRÁTICAS DA BIBLIOTECA ESCOLAR DO TRABALHO

Não é possível a organização do trabalho pedagógico de uma escola sem a biblioteca escolar. Paulo Freire, em seu trabalho pedagógico de alfabetização, sempre se ocupou com a leitura e a escrita dos/as adultos/as em alfabetização e no pós-alfabetização. A este respeito, questionava: Que textos usar? O que fazer com os textos produzidos no Círculo de Cultura? Dialogando com tais questões, na obra *A Importância do Ato de Ler*, Freire sistematiza a proposição das bibliotecas populares e as preocupações com a leitura e a escrita viva dos/as educandos/as.

A alfabetização de adultos/as e o pós-alfabetização envolvem esforços no sentido da compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as relações com o contexto de quem fala, de quem lê e escreve, de quem ouve, além dos suportes escritos utilizados (cartazes, placas, livros) na circulação viva do texto. Logo, fica evidente a necessidade de um espaço educativo organizado para tal, uma biblioteca popular no caso de Freire, que coloca o/a educando/a na escola como alguém que pode ler e escrever para outros lerem: ler e escrever o que ainda não foi lido e escrito, saber próprio que emerge da leitura da realidade, uma relação que precisamos estabelecer com a construção da biblioteca escolar e sua função na organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo. Que textos utilizar? O que fazer com os textos dos/as estudantes? Veja, isso ainda nos parece bem atual.

Na concepção freiriana, “a biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação íntima com o contexto” (Freire, 1984, p. 38). Essas posições do autor podem nos provocar a pensar sobre a importância da Biblioteca Escolar na escola do campo, desde a influência da experiência da Biblioteca Popular proposta por Freire.

Gehrke (2014), provocado pelas Pedagogias Freiriana e a Pedagogia Socialista e também pela legislação brasileira, indica uma definição de Biblioteca Escolar do Trabalho. Para haver uma biblioteca no sentido institucional, é preciso cumprir determinados pré-requisitos:



- a) intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização;
- b) uma comunidade de usuários/as, efetivos ou potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas; e
- c) o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os/as usuários/as e os serviços da biblioteca.
- d) Em geral, define-se biblioteca como um acervo de materiais impressos (livros diversos, cartazes, mapas, enciclopédias, jornais, obras de arte, etc.) ou não impressos (filmes cinematográficos, fotografias, fitas sonoras, discos, microformas, CDs, DVDs, programas de computador, etc.), mantidos e disponibilizados para leitura, visualização e consulta.

Apostamos numa compreensão de biblioteca como espaço educativo da escola que rompe ou transgredir com aspectos da biblioteca escolar convencional, uma vez que incorpora a dimensão da cultura, do trabalho, da auto-organização e do conhecimento. A biblioteca assume o/a usuário/a como sujeito. Logo, ele/a literalmente usa esse espaço, mas amplia sua ação quando passa a conviver, brincar, informar, explorar, trabalhar na biblioteca escolar, seja no ordenamento do acervo, seja na sua divulgação, produzindo textos didáticos, científicos, literários e populares, incorporados ao acervo e às práticas de leitura da escola.

Os serviços da **Biblioteca Escolar do Trabalho** ampliam sua atuação para além dos sujeitos escolares, dado que buscam a comunidade do entorno como sujeitos que precisam do conhecimento e da informação. O acervo da biblioteca privilegia documentos diversos e inclui o brinquedo e o jogo. Entre outros aspectos, a **Biblioteca Escolar do Trabalho** questiona a sala de aula como espaço único para a produção e reprodução do conhecimento, como assume a escola capitalista.

O trabalho de Gehrke (2014) traz um conjunto de possibilidades de trabalho pedagógico na **Biblioteca Escolar do Trabalho**, em que os/as educandos/as estudam-trabalham, desde a organização coletiva nas ações de ler, escrever e comunicar o conhecimento para a comunidade até a organização do acervo escolar. Tais reflexões foram socializadas no Programa Escola da Terra no Paraná e avaliadas pelos/as educadores/as envolvidos/as. Organizamos um quadro com possibilidades de trabalho com a **Biblioteca Escolar do Trabalho** no âmbito das Escolas do Campo.



Quadro 2: Possibilidades de trabalhos na Biblioteca Escolar (BE) do Trabalho

Trabalho Escolar	Autosserviço	Trabalho socialmente necessário
Pesquisar bibliografia;	Ordenar o espaço possível na escola e denominá-lo BE;	Produção de livros, panfletos, jornais para serem distribuídos na comunidade a fim de esclarecer sobre determinado tema ou aspecto das culturas;
Ensinar a pesquisa escolar na BE e nas salas de aula;	Escolher um nome significativo para ela e fazer a inauguração com uma grande festa;	Reivindicar recursos para publicar produção local;
Pesquisar na internet;	Produzir e aprovar em assembleia o regimento da BE;	Ler para os mais velhos ou para os analfabetos da comunidade;
Preparar seminários;	Ordenar o acervo de alguma forma e orientar os estudantes e professores para o uso.	Ouvir dos camponeses mais velhos e experientes as práticas de cultivo e manejo das plantas e animais para produzir registros;
Produzir cartazes;	Informatizar os dados;	Escrever para jornais locais sobre a conjuntura;
Resumir temas;	Fazer o processo de auto-organização dos estudantes e dividir o trabalho da BE;	Contribuir na resolução de cálculos junto aos agricultores da cooperativa;
Copiar fragmentos dos livros;	Organizar o mural da sala de aula e da biblioteca;	Trazer escritores e pessoas que escrevam para dar depoimentos nas BEs.
Fazer desenhos e pinturas;	Divulgar obras do acervo;	
Preencher questionários;	Colaborar no seu ordenamento;	
Implementar a Hora do conto;	Fazer campanhas para agregar novos leitores;	
Haver tempo leitura;	Expor livros no tempo do recreio e convidar colegas para ler;	
Trocar livros para leitura domiciliar.	Programar recitais de poesia;	
	Distribuir o jornal escolar nas classes;	
	Divulgar produções das turmas e de escritores na rádio escolar;	
	Fazer monitoria na BE;	
	Divulgar as obras literárias na escola;	
	Acompanhar as práticas de pesquisa dos menos experientes.	

Fonte: Gehrke (2014)

As tantas possibilidades indicadas no quadro pretendem ser provocadoras do diálogo, estudo e planeamento entre educadores/as na escola, bem como animar o enfrentamento ao analfabetismo, ao baixo nível de leitura e escrita e à inexistência de bibliotecas escolares que colaborem com tais dados. Para tanto, tomar como práxis a implementação dessas ideias-força pode contribuir com a transformação da realidade e contribuir com a formação científica, política e humana na escola.





PRÁXIS DAS FESTAS DAS SEMENTES CRIULAS NAS ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

Promover festas, feiras, cirandas, exposições, trocas de experiência é uma práxis fundamental na organização do trabalho pedagógico de uma Escola do Campo. É importante porque elas articulam o trabalho com o conhecimento popular e científico, a auto-organização dos estudantes, o trabalho e tantas outras dimensões que queremos na vida da escola e da formação dos estudantes.

As Festas das Sementes Crioulas nas Escolas Públicas do Campo aqui apresentadas se realizam com escolas públicas do Campo na Região Sudoeste do estado do Paraná, por meio de um projeto de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão, coordenado por professores/as do Grupo de Pesquisa em Educação Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHMP). Desenvolve-se um processo de formação continuada de professores/as e acompanhamento às escolas públicas do Campo da região, que pode ser acessado, em parte, no “QR Cold 2”.

Estes espaços educativos em escolas públicas do campo no estado do Paraná, pelos registros que conhecemos, se iniciaram nos anos de 2007 e 2008, por meio do trabalho com a Educação do Campo, naquele período, com a Rede de Ensino Municipal de Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu. Esta prática com as escolas do campo foi intitulada “Troca de Sementes e Mudas” e teve como referência as Festas do Milho Crioulo, que aconteciam no município de Anchieta (SC), desde 2000, assim como a Festa Regional das Sementes Crioulas da região Sudoeste do estado, que eram realizadas desde 2004. A “Troca de Sementes e Mudas” era realizada uma vez ao ano, articulada ao calendário sazonal de plantio mais geral, quando as escolas organizam ações e atividades com as comunidades. As famílias enviavam as sementes que eram preparadas pelas crianças e professores/as e organizava-se, também, um planejamento articulando os conteúdos da proposta oficial com os conteúdos que envolviam as Sementes.

Assim, o “Dia da Troca” era preparado pela escola, pelas turmas e pelas famílias das comunidades, por meio de uma programação com ativi-



dades sobre o tema, apresentações de trabalhos e a realização da “Troca”. Era um dia festivo e esperado por todos/as. As famílias se organizavam para pegar o maior número de sementes e mudas, além de participar das conversas sobre suas experiências e informações sobre as variedades, plantio e cultivo.

Em 205, partindo desta referência e dos aprendizados com as “Trocas” realizadas na região Centro-Oeste do estado, iniciamos esta prática com escolas públicas do Campo na Região Sudoeste do estado. Isso se deu por meio de um projeto de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão. Passamos a realizar as “Festas das Sementes Crioulas nas Escolas” em várias escolas do campo da região.

É importante lembrar que, na região Sudoeste do estado, desde 2004, se realizava a “Festa Regional da Sementes Crioulas”. Foi por isso que a criação da “Festa” nas escolas teve o apoio das organizações regionais como a Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), do Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA), o Movimento dos Trabalhadores do Campo e da Cidade, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da Agricultura Familiar (SINTRAFs), da Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL), do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), das Secretarias Municipais de Educação, entre outros. Em 206 se inicia este processo com Escolas do Campo da Região Centro-Sul do Paraná. Os/as organizadores/as e apoiadores/as foram ao Instituto Federal do Paraná, campus Irati, à SEED por intermédio do NRE (Núcleo Regional de Educação) de Irati, à ONG ASPTA (Assessoria e Projetos de Tecnologia Alternativa) e ao MPT-PR (Ministério Público do Trabalho) (Souza; Dremiski, 2022).

As “Festas” passaram a ser momentos intensos de vivências entre as famílias, de troca de saberes entre as gerações, em que estudantes conversam com o pai e a mãe, os/as avós e os/as vizinhos/as que já não tinham filhos/as na escola. Ao resgatar sementes e mudas, vai se formando um clima festivo e colaborativo, à espera do dia da “Festa”.

A lógica de trocar e não vender as sementes continuou sendo uma dimensão importante. O foco é trocar o que cada família tem, levar para casa, cultivar e, no outro ano, voltar à “Festa” e trazer o que colheu para trocar novamente. Assim se recuperam variedades e se amplia a agrobiodiversidade necessária para o cultivo de alimentos.



Neste trabalho, a organização começa pelo estudo e planejamento com os professores/as e vai até os trabalhos com as turmas: articulam-se os conteúdos do Currículo com os conteúdos que a “Festa” possibilita acessar, como: a proteção e o cuidado com as sementes crioulas, a produção de alimentos, a agroecologia, o cultivo e o cuidado com a preservação das sementes, a transgênia, as variedades, as sementes no mercado mundial, os guardiões de sementes no estado e no País, as Redes de Sementes, entre outros (Ghedini *et al.*, 2023). Faz parte, ainda, escolher o tema para a “Festa”, elaborar um cartaz, fazer convites para divulgar e convidar muitas famílias e organizações, além de preparar todo o espaço da “Festa” com arte e cuidado.

Figura 10: Festa das Sementes Crioulas nas Escolas Públicas no/do Campo – Região Sudoeste do Paraná (2015-2023)



Fonte: Ghedini *et al.*, 2023.

As “Feiras” se dão por meio da articulação de educadores/as, estudantes e famílias camponesas. Elas criam um espaço coletivo de valorização da agrobiodiversidade e de formação tanto dos sujeitos da escola como



das famílias camponesas. O processo passa por definir temas, organizar equipes de trabalho, criar uma programação e o trabalho de resgatar as sementes e mudas, bem como na forma de fazer a partilha, além da decoração do espaço e da articulação com as comunidades onde se inserem as escolas. No planejamento da escola, realiza-se um trabalho por meio da interdisciplinaridade envolvendo diversas disciplinas, com trabalhos que vão da Matemática à Arte (Souza; Dremiski, 2022).

Figura 11: Feiras de Sementes Crioulas na Escola – Região Centro-Sul do Paraná (2016-2023)



Fonte: Ghedini *et al.*, 2023



**Projeto de Extensão com Escolas
Públicas do Campo – UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão –
Região Sudoeste do Paraná, estado do Paraná**

Acesso ao material da Festa das Sementes Crioulas na Escola – QR Code 1



Acesso ao material de Formação Continuada de Professores – QR Code 2



A seguir, apresentamos alguns passos para a realização da Festa das sementes na escola:

1º Passo: Um momento coletivo de preparação: o primeiro passo precisa ser um momento coletivo para conversar sobre o que é a “Festa das Sementes Crioulas na Escola do Campo” com professoras e professores, pessoas da comunidade e mesmo com estudantes. Neste dia pode-se dialogar sobre sementes e mudas: se já participaram de alguma Festa de Sementes, se as famílias produzem, se são compradas ou guardadas, que tipos de sementes produzem e guardam, se conservam as sementes para não estragar, entre outros aspectos. Será necessário levar uma pré-proposta para dialogar e pensar no que é possível e nas tarefas que podem ser assumidas, marcar um tempo de preparação, o “Dia da Troca ou da Festa”; enfim, articular os passos do trabalho “para fora” e “para dentro” da escola.

2º Passo: Na escola e na sala de aula: professoras e professores podem iniciar o trabalho com o tema das sementes com os/as estudantes para uma conversa sobre estas, como: De onde vem as sementes que usamos nas plantações? Estas sementes são compradas ou guardadas pelas famílias? Sua família produz as sementes para plantar? Quais tipos de sementes vocês produzem? Como vocês guardam ou conservam para não estragar? Vocês conhecem empresas que produzem sementes para vender? As sementes das empresas têm nomes ou marcas com números e códigos – vocês conhecem? Conforme for a conversa, lembrar que as sementes podem ser transgênicas (modificadas geneticamente), modificadas e crioulas. Depois desta conversa, pode-se propor uma atividade:



levar para casa um quadro sobre “Levantamento dos Tipos de Sementes das Famílias” e preencher com a ajuda do pai, da mãe, de responsáveis e/ou outros/as parentes e pessoas conhecidas (a exemplo do quadro apresentado a seguir), para fazer uma pesquisa. Com os dados, expor num espaço coletivo todos os tipos de sementes que ainda têm nas famílias, nas comunidades e na região, de modo a criar um ambiente educativo para a Festa das Sementes Crioulas.

Quadro 3: Levantamento dos Tipos de Sementes Crioulas das Famílias

FAMÍLIA			COMUNIDADE	
Nome da Semente	Tipo da Semente	Origem	Época de Plantio	História da semente / como se cultiva / como conservar
Exemplo: Feijão	Feijão Carioca	Veio de São Paulo com os viajantes que traziam mercadorias.	Duas vezes ao ano: setembro a dezembro, janeiro a março.	Na região Sudoeste sempre foi cultivada pelos caboclos que preferiam o feijão-carioca em vez do feijão-preto.

Fonte: Ghedini *et al.*, 2023.

3º Passo: A escolha do Tema da Festa: depois que já se tiver dialogado com estudantes sobre “sementes”, compreendendo como são tratadas nas famílias, nas organizações do município, da região etc., passa-se a pensar no tema para a “Festa”, que vai nascer dos estudos feitos com as turmas. Também se pode acessar o “QR Code 1” com estudantes, para que vejam os cartazes de “Festas” já realizadas em outras regiões, a fim de que conheçam estes cartazes, temas, programação etc. Perceber que existem diversos tipos de “Festa”: locais, regionais, estaduais e das escolas. Depois disso, em duplas, os/as estudantes escolhem palavras e verbos para compor o tema da “Festa das Sementes Crioulas da Escola”. Listar as palavras e os verbos no quadro e, em grupos, juntar e formar uma frase curta, que pode ser o tema da “Festa”. Se vierem muitas sugestões ou se este exercício for feito em várias turmas, pode-se fazer uma escolha por aclamação ou por votação etc.

4º Passo: A produção do Cartaz da Festa: Noutro momento, será necessário desenvolver uma atividade com desenho ou ilustração para o cartaz da Festa das Sementes da Escola, ilustrando o tema. Pode-se acessar novamente o “QR Code 2” para que observem as imagens e desenhos



dos cartazes de Festas das Sementes realizadas em outras regiões. Pode ser em grupos para que dialoguem sobre o tipo de ilustração, que elementos podem ter e qual material utilizar para ilustrar o tema escolhido. De preferência, que este desenho tenha imagens da comunidade como suas pessoas e paisagens, da escola, de sementes que já estão recolhidas e prontas etc.

5º Passo: Recolher e catalogar as Sementes: criar uma equipe com as diversas turmas (alguns professores/as devem estar nesta equipe) para recolher as sementes que os/as estudantes trazem de casa. Se as sementes trazidas não têm os dados da ficha, a equipe precisa preencher para manter viva a Memória da Semente. Organizar um espaço na escola para guardar as sementes que chegarem. Outra equipe pode ficar no contraturno e colocar as sementes que chegam em pacotinhos menores, com as devidas etiquetas. As mudas e outras sementes serão trazidas no dia da “Festa”.

6º Passo: Dia da Festa das Sementes Crioulas na Escola: a programação do “Dia da Festa” se organiza com alguns momentos e espaços para que se possa alcançar os objetivos da “Festa”:

- a) abertura com uma Mística preparada com/pelos/as os/as estudantes, com cantorias populares;
- b) atividade formativa como oficina de temas ligados às sementes e aos alimentos, para ensinar a confecção de artesanato, apresentação de documentários entre outras atividades, em pequenos grupos e em salas separadas;
- c) momento de breves falas com pessoas da comunidade, idosos/as que sempre plantaram e colheram suas comidas, mulheres que cultivam plantas medicinais; quem faz feira com produtos da roça e da horta etc.; e
- d) lanche coletivo preparado com aquilo que cada participante pode trazer ou feito na escola com a doação dos alimentos in natura pela comunidade. Este momento é muito importante, pois as pessoas se animam com as conversas e a convivência é recheada com coisas saborosas produzidas pela comunidade a partir de seus costumes.

7º Passo: O momento da Troca das Sementes: no “Dia da Troca”, os pacotinhos e as mudas devem ficar num espaço separado para evitar que as pessoas que chegarem primeiro tenham mais oportunidade de pegar as sementes e mudas. Num determinado momento, o espaço é aberto para



que as pessoas entrem ao mesmo tempo e possam escolher (para os que não tem) ou trocar (para os que trouxeram) as sementes e mudas, que estarão nas mesas (QR Code 1).

O que se destaca na metodologia do trabalho da Festa são as ações que acontecem com os Movimentos e as organizações próximas das famílias, pois se produz visibilidade em relação às escolas do campo e se recriam as relações com as comunidades onde vivem as famílias. Neste processo, trocamos sementes, mudas e saberes entre os/as familiares, a vizinhança, os/as parentes e, principalmente, as pessoas mais velhas. Geramos novos sentidos entre a escola e as pessoas que vivem neste lugar. Assim, a esperança é renovada e a escola do campo se fortalece.

12

PRÁXIS DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

A avaliação é um dos elementos centrais que devemos repensar quando pretendemos organizar o trabalho pedagógico da Escola do Campo numa perspectiva crítica e transformadora. A práxis da avaliação, na Escola do Campo, está relacionada às relações sociais estabelecidas na escola. Quem são os sujeitos em relação na escola? Que relações são estas? Quem determina as relações na escola? Com que intenção? Quais relações pretendemos manter e quais queremos transformar?

Podemos pensar que as relações são de trabalho, de produção, de conhecimento, de cultura, de ciências, humanas. Freitas (2005), ao falar das relações na sociedade e na escola, nos diz que a condição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens e que, na organização do trabalho pedagógico da escola, estas relações se reproduzem.

Tendo isto em vista, precisamos repensar a lógica da avaliação na Escola do Campo. No quadro que segue, apresentamos uma sistematização geral produzida em 2005, junto com estudantes coordenadores/as de turma do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, no estado do Paraná, de forma muito geral, sobre as lógicas de avaliação presentes na escola. É possível que sua escola se identifique com alguma delas.



Quadro 4: Quadro de lógicas presentes na práxis da avaliação nas escolas

A LÓGICA DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA	
Convencional	Do Campo
A lógica da avaliação:	A lógica:
se sustenta na subordinação professor-aluno;	da avaliação se sustenta na relação professor-estudante;
não é independente da lógica da escola, que não é diferente da lógica da sociedade;	se funda no estudante estudar para aprender e desenvolver-se;
foi criar mecanismos artificiais de avaliação (provas, testes, exercícios, punições...), pois a vida ficou para fora da escola;	se baseia no estudo para crescer pessoalmente na relação com o coletivo;
assume a lógica da mercadoria, afinal estamos no capitalismo. A nota tem valor de uso e troca, “aprendemos para trocar por nota”;	é assumir sua formação com responsabilidade, comprometimento e participação;
é aprovar ou reprovar;	é estudar na escola e retomar os estudos em casa. Formas de estudos utilizadas em casa: resolução da atividade, leitura de livros, cursos assistidos na TV, copiar, síntese e resumos;
da escola não é diferente da lógica da sociedade capitalista;	é querer aprender, solicitar ajuda do professor sempre que necessário;
é separada da vida, da prática social das pessoas.	é adequar a avaliação à realidade-desenvolvimento do estudante, rompendo a padronização;
A lógica do aluno:	é utilizar instrumentos críticos e criativos nas práticas de avaliação;
é estudar para prova, quando estudam;	é compreender a avaliação como mais um momento educativo;
é estudar para o professor;	é valorizar as diferenças de cada estudante no ato de avaliar;
passa a ser: aprender para “mostrar o conhecimento para o professor”. Esta lógica tomou o lugar do “aprender para intervir e mudar a realidade”;	é avaliar o conhecimento conforme o avanço do desenvolvimento de cada sujeito no grupo;
é culpar o professor quando não vão bem nos testes;	é avaliar o aprendizado e o desenvolvimento das várias dimensões humanas;
é negociar a nota;	é ensinar antes de cobrar ou mandar o estudante fazer as coisas;
é não reivindicar melhorias, tudo está bom, quanto menos exigir melhor. A lei do menor esforço;	é definir critérios e instrumentos variados no processo avaliativo do conhecimento trabalhado;
é enrolar, matar tempo, fazer perguntas fora do propósito, enrolar o professor;	é adequar objetivos e o conhecimento trabalhado;
é dedurar colegas nas provas, nos trabalhos copiados...;	é incorporar a avaliação descritiva, com Parecer Descritivo, superar a lógica da nota;
A lógica da escola capitalista:	[...].
é não ensinar tudo para todos, afinal o capitalismo precisa de trabalhadores apenas com conhecimentos técnicos, básicos para trabalhar;	
é estar arrumada para não funcionar. Se chover, não tem aula; professores com contratos precários; estudantes sem estudar e com grandes defasagens;	
do avaliar é ensinar algo e tomar de volta mediante testes, trabalhos, exercícios;	
é do medo, do pânico, da cobrança...;	
é ensinar o conteúdo mínimo e, que aprendam o mínimo. Média de 60. IDEB, 45...;	
é elaborar provas, aplicar, corrigir, calcular médias, preencher cadernos, sistemas, plataformas;	
[...].	

Fonte: Gehrke, Relatório pessoal (2000).





O quadro pretende nos motivar a pensar sobre a avaliação analisada a partir da especificidade da Escola do Campo. Para sua construção, no sentido de transformar a lógica da avaliação na perspectiva da escola convencional, é preciso começar por algum lugar. Consideramos que este começo está sempre na reunião dos coletivos de educadores/as, estudantes, da comunidade, em diálogo com a legislação e as bases teórico-científicas da avaliação para amparar e fundamentar as transformações pretendidas. A seguir, apresentamos alguns instrumentos de avaliação:

- 1) **Pasta de Acompanhamento:** instrumento específico e individual de cada estudante da escola para o arquivo e acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da escrita dos/as estudantes. Mensalmente, cada estudante é convidado/a a produzir um texto, a partir de tema ou conteúdo estudado no período, com gênero próprio, a partir de uma escrita espontânea orientada pelo/a professor/a. O/A professor/a ou o/a pedagogo/a da escola arquiva o trabalho e faz um mapeamento das principais situações-limite enfrentadas na escrita da classe naquele mês (diagnóstico). Durante o próximo mês, essas questões são retomadas na classe pelo conjunto de professores/as. Dessa forma, o grupo avança na formulação escrita. No final do mês, nova produção é feita e todo o movimento é desenvolvido outra vez. Com isso, a pasta de acompanhamento se constitui num arquivo da evolução escrita do/a estudante.

Figura 12: Capas externas das pastas de acompanhamento criadas nos municípios de Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu-PR e Passos Maia-SC



Fonte: Arquivo Pessoal, Marcos Gehrke



- 2) **Caderno de Avaliação:** cada turma de estudantes da escola conta com um caderno específico para avaliação de cada membro do grupo, sendo destacadas folhas específicas para cada um dos membros da classe (nome e foto no superior da página para personalizar). Esse caderno vai para sala de aula com o/a primeiro/a professor/a a entrar em aula, sendo que o/a professor/a da última aula o devolve à coordenação pedagógica. Os estudantes podem acompanhar os registros diários dos/as professores/as. São registrados um conjunto de elementos: aprendizados, envolvimento nas atividades, limites de conhecimento, qualidades do/a estudante na relação com o grupo, cumprimento das tarefas, entre outros elementos combinados *a priori*, pois nada é surpresa. Os registros servem: para o diagnóstico do desenvolvimento dos/as estudantes; subsidiam a elaboração do parecer descritivo; como fonte de informação nas conversas com os/as familiares, quando for o caso; entre outros. Esse caderno vai acompanhando o desenvolvimento dos/as estudantes ao longo da sua vida escolar naquele estabelecimento, portanto guarda registros importantes da trajetória escolar de cada um/a dos/as estudantes, fonte de pesquisa para avaliar e planejar o desenvolvimento.
- 3) **Parecer Descritivo:** trata-se de um relatório trimestral ou semestral sobre o desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante. A fonte de sua elaboração é o caderno de acompanhamento e os dados da pasta de acompanhamento, os conteúdos desenvolvidos no período e apropriação ou não dos/as estudantes, considerando o planejamento dos/as professores/as. No caso da escola analisada, ele é organizado por áreas do conhecimento e de acordo com as relações humanas estabelecidas na escola. É escrito numa linguagem técnico-científica acessível à compreensão da família. No caso dos anos finais e do Ensino Médio, cada dupla de professores/as, com apoio da coordenação pedagógica, elaboram a versão final do parecer.
- 4) **Conselho de Classe Participativo:** o conselho de classe participativo é um espaço dialógico que reúne o coletivo dos/as estudantes de cada turma e, sempre que possível, todos/as os/as professores/as da classe. A escola também já experimentou a presença de um/a familiar de cada estudante no círculo de diálogo. No círculo, é lido o parecer descritivo de cada um/a dos/as estudantes e a classe colabora na análise do desenvolvimento de cada estudante. Os combinados estabelecidos são registrados no parecer, como



forma de compromisso de superação de problemas relacionados à aprendizagem ou não dos conhecimentos e às relações que os estudantes estabelecem com os coletivos em que participam na escola. Uma cópia fica com o/a estudante e outra vai para a pasta individual. Em casos de transferência, esses pareceres e as pastas de acompanhamento individual são entregues para os/as estudantes ou enviados para a nova escola.

13

PRÁXIS DO PLANEJAMENTO ESCOLAR – TRABALHO COLETIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA

O ponto de partida para o planejamento educacional é o que torna necessária a existência da escola: a socialização dos conhecimentos escolares. Conhecimentos produzidos pela humanidade que extrapolam o âmbito local, onde moram e vivem os sujeitos do campo, conhecimentos de base científica, que possuem sistematicidade e podem contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. A pedagogia histórico-crítica propõe fundamentos imprescindíveis ao planejamento educacional, promovendo um trabalho pedagógico orientado sistematicamente, e não pela reprodução da cotidianidade e espontaneísmo. Assim, reencontrar a função do ensino escolar no atual momento histórico é imprescindível aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da apropriação da complexidade que envolve a realidade e da elaboração de ações fundamentais para transformá-la.

Segundo Martins (2018), **as questões referentes a “o quê”, “como” e “a quem” vamos ensinar constituem uma tríade inseparável**, em que os sujeitos a quem vamos transmitir os conhecimentos devem ser conhecidos concretamente, levando-se em conta as condições reais de sua existência (prática social), as características do período e época de desenvolvimento, as crises decorrentes, bem como a orientação metodológica para a definição das atividades.

A transmissão dos conhecimentos escolares exige um planejamento educacional fundamentado em processos metodológicos sistemáticos e de atendimento à concretude da existência dos sujeitos do campo, na função





de sujeitos do processo educativo, sendo a apropriação dos conceitos científicos necessária ao avanço do desenvolvimento do pensamento para que se alcance o desenvolvimento de elaborações complexas e teóricas do pensamento humano.

Portanto, o planejamento educacional proposto pela Pedagogia Histórico crítica, delimitado na tríade mencionada, possibilita às Escolas do Campo promover a socialização dos conhecimentos sistematizados como possibilidade de alcançar a compreensão das contradições existentes no campo brasileiro e superá-las com a resistência à lógica capitalista, que expropria a população do território, da terra, do trabalho socialmente útil na agricultura, da cultura camponesa, do acesso à educação escolar no campo de qualidade socialmente referenciada.

Nas Escolas do Campo que tomam como base a Pedagogia do Movimento, há experiências em que se organizam **Coletivos de Educadores/as** e, com eles/as, se realizam planejamentos coletivos. Nesses momentos, educadores/as reúnem-se na escola, com a coordenação pedagógica, podendo haver a participação de outros sujeitos da comunidade (famílias, representantes de outras instâncias colegiadas e/ou outros ambientes formativos), ou mesmo da gestão da escola, para avaliar, estudar e planejar. A periodicidade difere de uma escola para outra.

No âmbito do planejamento coletivo, os/as educadores/as se reúnem em diferentes momentos, seja por ciclo etário, por conhecimento a ser trabalhado, por tema gerador, por porção da realidade. Independentemente da denominação, o intuito é planejar buscando a socialização do conhecimento em conexão com os fenômenos concretos da vida, algo que não se alcança sem estabelecer abordagens epistemológicas e interdisciplinares, o que pressupõe estudo da realidade, diálogos, trocas e um horizonte comum no que diz respeito à construção da Escola pública do Campo.

14

A RELAÇÃO DO CURRÍCULO COM A OTP E OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao longo deste Caderno, traçamos caminhos de possibilidades para animar as Escolas do Campo a retomarem e/ou darem seguimento à sua



tarefa principal: oportunizar às crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as a apropriação dos conhecimentos sistematizados, que constituem o patrimônio Cultural da humanidade, para a emancipação humana e social. Mas, para dimensionar a relevância dessa tarefa, é importante recuperar que a Educação do Campo tem origem ao mesmo tempo na denúncia e no anúncio, e que estes dois aspectos dizem respeito ao papel do Estado (sua presença, sua ausência no campo) e ao modelo de sociedade que, no capitalismo, se pauta pela exploração e na produção de amplas desigualdades.

No âmbito da denúncia, a Educação do Campo aponta que a forma social atual (capitalista) deve ser superada, uma vez que nesse formato a igualdade, a equidade e a justiça não podem ser alcançadas. Assim, ela anuncia, tendo como referência a luta social camponesa, que a superação da sociedade capitalista por uma sociedade baseada na igualdade, equidade e justiça deve ser o horizonte que nos unifica e fortalece.

A Educação do Campo (como processo educativo) perpassa toda a Educação Básica em suas etapas e modalidades e alcança a Educação Superior, também denunciando que o modelo educacional hegemônico não é capaz de colaborar com a construção dessa sociedade; pois, como diz Tonet (s.d, p. 3), subordina “a formação cultural/espiritual humana, aos imperativos da produção da riqueza”, o que impossibilita uma formação humana integral.

Entre os objetivos da Educação do Campo, está a defesa de que todos os seus sujeitos devem ter acesso aos bens culturais e os conhecimentos (acumulados pelas ciências e pelas tradições dos seus povos) que integram esses bens. Isso significa que a escola deve voltar-se para a sua tarefa essencial, de criar condições para que todos e todas possam adquirir, viver, construir conhecimentos e experiências que elevem suas capacidades humanas. Isso inclui conhecer a dinâmica da realidade social e desenvolver as condições de atuar nessa realidade para transformá-la.

Contudo, nas últimas décadas, vivenciamos um aprofundamento das políticas neoliberais a serviço do grande capital. Estas políticas atuam moldando o papel do Estado e, portanto, das políticas públicas, levando-as para longe do que a classe trabalhadora tem reivindicado, inclusive na área educacional. As políticas de educação em curso, aquelas defendidas



pelos grupos dominantes, reforçam os princípios e finalidades do atual modelo social (o capitalismo) e são construídas via agendas internacionais que “amarram” muitas decisões dos governos dos países dependentes do capital financeiro internacional aos interesses dos organismos multilaterais que formulam as diretrizes dessas políticas.

Estas políticas se confrontam, diretamente, com a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, Quilombola e EJA, que são perspectivas educacionais progressistas e de finalidade emancipatória. Este confronto ocorre por vários aspectos. O principal deles é que elas não são pensadas pelas escolas e pelas comunidades, nem no diálogo com coletivos da educação (associações, sindicatos, movimentos e entidades representativas). Elas nascem dentro dos organismos financeiros que querem garantir que a escola adequue o comportamento de seus sujeitos às necessidades econômicas do atual modo de produção, e não para a sua transformação.

Com esse objetivo final, essas políticas impõem um modelo de educação que aparta a escola das necessidades humanas básicas de convivência, do trabalho socialmente necessário e da relação com a natureza viva, limitando o conhecimento científico aos seus aspectos mais formais, reduzindo drasticamente o papel social, cultural e transformador que a educação possui. **Uma das áreas mais focadas nesse contexto é o currículo, uma vez que ele é a centralidade do trabalho escolar.**

A BNCC é um exemplo (e eixo de sustentação) das políticas que caminham nessa direção. Sua marca é a padronização do conjunto de conhecimentos que a escola deve trabalhar, tendo como ponto de partida e de chegada competências e habilidades iguais para todos/as os/as estudantes. Isso quer dizer que, na lógica da Base, a diversidade cultural, ambiental, territorial bem como as desigualdades sociais que marcam a vida dos sujeitos que estão nas escolas não fazem diferença na seleção do currículo, ou seja, do que estes sujeitos devem aprender. Contudo, nós vimos, ao longo das pistas reflexivas que trouxemos neste Caderno, que essa premissa não é verdadeira, pois a escola forma condutas sociais e, por isso, seu papel histórico centrou-se em ser o principal lócus de adequação das pessoas às exigências sociais de cada época.

A Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a EJA nasceram da reivindicação e da luta social, por isso elas



vão na contramão dessa visão de educação adaptadora, assumindo para si o desafio de se colocar a favor dos sujeitos, para consolidar uma escola capaz de atuar na transformação da realidade. Assim elas trazem para a escola demandas que não estão na agenda comum da Base (do modelo dominante, padronizado, hegemônico), exigindo que o currículo, os conhecimentos e experiências educativas articulem-se com a práxis social.

O que se tem como finalidade na Educação do Campo é atuar na formação de sujeitos que reúnam condições de intervenção social numa perspectiva comprometida com o fim da exploração e das desigualdades. Para avançar nesse horizonte, é preciso garantir o acesso ao que há de mais relevante no campo dos conhecimentos historicamente acumulados, tanto no que se refere às ciências e às artes quanto no âmbito das diversas práticas, tradições e lutas sociais de caráter emancipatório que sinalizam outros saberes, outros valores, outros sentir-pensares, outras relações sociais. É neste ponto, sobretudo, que o currículo da BNCC não atende aos interesses dos povos do campo, posto que a Educação do Campo tem posição de classe, é das e para as classes trabalhadoras!

Passamos a entender, assim, que o currículo tem relação direta com os objetivos da educação e que os objetivos educacionais (impressos nas políticas curriculares, por exemplo) não são pensados nem determinados fora da relação com as outras práticas sociais. Como vivemos em uma sociedade de classes, onde uma domina a outra e cada uma tem interesses distintos para se manter, a escola acaba sendo um espaço social disputado, pois é importante para ambos os lados. Por esta razão, temos explicitadas no currículo da BNCC a visão de educação e de sociedade da classe dominante (e o que ela deseja para a classe dominada) e, nas Diretrizes da Educação do Campo, Escolar, Indígena e Quilombola, bem como na EJA, nas matrizes pedagógicas que as orientam, a sociedade e a educação interessam às classes trabalhadoras.

Ao se ter evidentes estes elementos que atuam na essencialidade do trabalho da escola, é fundamental dar atenção a três outros aspectos que se interligam e compõem a dinâmica educativa no ambiente escolar: **a gestão, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação.**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) merece especial atenção, pois ele assegura a direção dos rumos da atividade educativa e define como se dará



a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), de modo que leve a escola a desempenhar com êxito o seu trabalho. Lembramos neste Caderno que ambos (o PPP e a OTP) significam o exercício de estruturar e pensar as formas como o conjunto de conhecimentos (materializados na seleção curricular), o qual pode ser socializado e expandido aos estudantes/educandos e educandas.

Como exercício, podemos nos perguntar: **Qual seria a melhor forma de socializar os conhecimentos com os estudantes?** Podemos fazer isso apenas na sala de aula, com os livros, seguindo os manuais de orientação que recebemos, ou desenvolvendo esse processo coletivamente, articulando o que fazemos em sala com os outros espaços da escola, da comunidade, com outras formas de produção do conhecimento? Vamos ensinar os conteúdos da história, da geografia, da ciência, das artes, apenas pela leitura do que está nos livros? Ou potencializar o acesso a estes conhecimentos, fazendo uso de práticas como o Inventário da Comunidade ou o Diagnóstico Rural Participativo (DRP), que nos ajudam a ampliar o olhar sobre a comunidade, a identificar os problemas presentes e avançar na compreensão da realidade? Podemos usar o plano de estudo, como fazem as EFAS, como sendo instrumento pedagógico de aproximação e intervenção na comunidade? É possível promover feiras literárias anuais para que estudantes e comunidade reconheçam seus artistas e passem a conhecer renomados/as autores/as da literatura nacional e mundial, como forma de lhes possibilitar novas experiências?

Vimos, ao longo do Caderno, que a Escola do Campo é espaço comunitário, de mobilização social, um instrumento cultural do povo com o povo. Compreende-se assim, que **um currículo que ensina o mesmo para todos/as, ignorando a diversidade, as lutas sociais; ou um currículo que se desloca das áreas do conhecimento para se resumir a aquisição de competências (comportamentais adaptativas), e isento da vida na sua totalidade e contradições; não serve para a Escola do Campo.**

Por ser a Escola do Campo um espaço de alargamento das mentalidades e a educação entendida como processo de emancipação (como bem semeou Paulo Freire), a escola passa a ser estratégica na formação humana dos sujeitos, associando ao projeto de vida e de sociedade; que ela assuma em seu processo educativo, tão fundamental para manter viva a esperança



de que podemos traçar outros caminhos. Estes princípios fazem com que as ações que contemplam a OTP devam ser coletivamente articuladas, planejadas e experienciadas, tendo a gestão democrática como princípio e, ao mesmo tempo, uma meta. Em outras palavras, a escola precisa, na sua organização para socialização e produção do conhecimento, oportunizar vivências e experiências educativas que indiquem aos/às educandos/as e todos/as que a fazem outros princípios e formas de organização social, distintos das formas e valores capitalistas. É necessário mostrar que estes valores são possíveis, necessários e desejáveis.

Colocar os princípios sinalizados neste Caderno em prática é uma tarefa que está sendo reiterada aos/às docentes do campo. Temos ciência de que é uma tarefa exigente, pois estamos em plena ascensão de um modelo educacional cujos traços da escola que defendemos vem sendo retirados e substituídos por uma escola pressionada por resultados que não foram pensados com as reais necessidades dos seus sujeitos.

Um dos mecanismos desse movimento de reconfiguração da escola é a avaliação, por meio dos exames, a partir de testes padronizados na mesma lógica do currículo uniforme que a BNCC propõe. A avaliação, nesse sentido, cumpre exclusivamente a função de assegurar as prescrições do projeto de educação defendido pela classe dominante. Importa lembrar que a avaliação (os indicadores e as formas de sua configuração) ganhou um lugar de destaque e é, também, usada como forma de controle, impondo um sentido de qualidade, que vai em direção oposta ao que temos defendido como objetivo da Educação do Campo. Dizendo isto, fica evidente a relação direta da avaliação (o que é avaliado, como e para quê) com os objetivos e finalidade da educação.

A ideia de qualidade da educação, bem como o papel da avaliação, foi alterada nas últimas décadas e passou-se a assumir uma visão estritamente voltada à avaliação como instrumento de controle e regulação das escolas, dos/as professores/as e da aprendizagem. Isso ocorre porque a qualidade passou a ser entendida, exclusivamente, a partir do desempenho dos/as estudantes nos testes em larga escala. Assim as escolas precisam alcançar os índices que lhe foram impostos como indicadores de qualidade, isolando estes indicadores dos demais processos educativos. Os rankings,



que são amplamente divulgados, pressionam a escola e os/as professores/as, colocando na educação os mesmos princípios que regem as leis do mercado, entre eles a competitividade.

Essa forma avaliativa compara e padroniza os/as diferentes e desiguais, passando a exigir os mesmos resultados para todos/as, ainda que as condições que lhe são disponíveis não sejam as mesmas. O discurso de que “todos/as têm direito a aprender” ignora que nem todos/as têm as condições necessárias para isso. Ao colocar de lado este fator, cometem-se muitas injustiças com os processos e com os resultados, principalmente por transferir aos sujeitos (individualmente) a responsabilidade pelo não êxito. Práticas sustentadas nesse modelo têm intensificado a precarização do trabalho docente e levado muitos professores e professoras ao adoecimento.

Acompanhar e avaliar a qualidade da educação é importante, contudo é relevante pensar sobre: **Qual concepção de avaliação nos orienta? Qual é a finalidade da avaliação? E a qual concepção de qualidade ela está associada? Ou, dito de uma forma simples: O que é uma Educação do Campo de qualidade? O que ela deve assegurar?**

Com estas perguntas, ressaltamos que a concepção de currículo, e a de avaliação na e com a Educação do Campo, são fundamentais para construir a escola, seu formato e seus processos. O diálogo sobre qual currículo, quais objetivos, qual avaliação e qual qualidade deve ser permanente, de forma que a práxis pedagógica não se afaste do que lhe é indispensável e está no horizonte – a denúncia e o anúncio presentes nas lutas sociais camponesas que lhes deu origem. Isso lembra que a finalidade da Educação do Campo é a formação humana para a emancipação social.

O diálogo sobre estas questões na escola pode ser incentivado pelos seguintes questionamentos: **queremos adequar a Educação do Campo às atuais formas de políticas das classes dominantes? Ou devemos pensar e propor outras formas de políticas curriculares e de avaliação, de gestão, de financiamento, e de formação dos professores/as, que atendam aos objetivos e finalidades da Educação do Campo?** Há muitas possibilidades sinalizadas nas suas diretrizes da Educação do Campo, no marco teórico e, especialmente, na práxis social historicamente acumulada nas múltiplas e diversificadas vivências em curso no País, protagonizadas pelo Movimento



da Educação do Campo, que podem nos ajudar a pensar sobre estas formas outras de políticas educacionais.

Desejamos, por fim, que este Caderno cumpra a sua missão de alimentar boas reflexões e vivências em suas escolas e comunidades, almejando que marchemos em ritmo intenso rumo a uma sociedade baseada na justiça, na igualdade, na equidade, na esperança e com solidariedade.

*Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que esse tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do Sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.*

(Semente do Amanhã, Nunca pare de Sonhar – Gonzaguinha)

Conforme salientamos no início deste texto, consideramos que as práxis aqui apresentadas são centrais para a construção da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas. A este respeito, lembramos: **todos e todas são construtores/as da Escola Pública do Campo, das Águas e das Florestas que queremos no Brasil.** Leia, pense, crie, transforme, adote alguns dos elementos/práxis na perspectiva de “arrumar a Escola do Campo”, na lógica da Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais no Brasil.

Que façamos, juntos e juntas, a Escola de direito dos povos do campo, das águas e das florestas em nosso País.



REFERÊNCIAS

- BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para a transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017a.
- CALDART, R. S. *Caminhos para transformação da escola: pedagogia do MST e pedagogia socialista russa*. In: CALDART, R. S.; BÔAS, R. L.V. (orgs.). *Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017b.
- CALDART, Roseli Salete. *Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo*. In: MOLINA, M. C. e MARTINS, M. F. A. (orgs.). *Formação de formadores*. Reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 55-76.
- CALDART, R. S. *Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular*. In: CALDART, R.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (orgs.). *Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CALDART, R. S. *Educação do campo*. In: CALDART, R. *et al.* (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo e agroecologia*. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (org.). *Dicionário de agroecologia e educação*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021. p. 355-361
- CALDART, R. S. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. *Revista Trabalho necessário*, [s. l.], v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- CALDART, R. S. *et al.* *Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo*. In: CALDART, R. S. (org.). *Caminhos para transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo* São Paulo: Expressão Popular, 2017b. p. 163-182.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica*. 2020. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/pedagogia-do-movimento-processo-metodo-roseli.pdf>, Acesso em: 04 fev. 2025
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética materialista*. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.
- CIAVATTA, M. *O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral*. Por que lutamos? Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, 2014.
- CORRÊA, A. J. *Pedagogia socialista e educação do campo: reflexões a partir do*



estágio em ciências da natureza. 2014. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/203027/TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jan. 2024.

DALMAGRO, S. Os complexos de estudo da pedagogia socialista russa nas escolas do MST. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 10., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba, PR: [s. n.], 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_SANDRA-LUCIANA-DALMAGRO.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

DE MATOS E SILVA, L. M.; GEHRKE, M. Pedagogia socialista soviética: categorias que se articulam na construção de uma nova escola para uma nova sociedade. *Educere et Educare*, [s. l.], v. 13, n. 30, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/19584>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DE SOUZA, M. A.; GHEDINI, C. M. Pedagogia socialista, educação popular e educação do campo: problematizando a escola pública no/do campo. *Movimento-revista de educação*, [s. l.], v. 7, n. 12, p. 130-155, 9 jun. 2020.

DREMISKI, J. L. ; SOUZA, E. L. . Feiras de Sementes Crioulas - Protagonismo em Escolas do Campo. In: Lourenço Resende da Costa; José Junio da Silva. (Org.). *Diálogos Educacionais: Desafios Perenes*. 1ed. São Paulo: Todas as Musas, 2022, v. I, p. 01-227.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUARTE, N. Luta de Classes, Educação e Revolução. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 3(1), 128–138. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v3i1.9499>.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. In: XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, 2014. p. 101-122.

ENGELS, F. *Princípios básicos do comunismo*. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982.

FARIAS, A. N. *et al.* Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs.). *Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREINET, C. *O jornal escolar*. Portugal: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *As muitas facetas da alfabetização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: [UNESP], 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- FREITAS, L. C. de. **Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A Luta Por Uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, **A Escola-Comuna**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Apresentação da obra Ensaios sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio; RITTER, Janete; SANTOS, Ana Claudia Antunes dos; MACHADO, Daniele Regina; RIBEIRO, Hélen Patrícia; NEVES, Thiago Miranda Lopes das; ANDRADE, Bruno Vieira. **Festa das Sementes Crioulas no Projeto das escolas públicas do campo multianos: mudanças e inovação**. Anais do XXII SEU – Seminário de Extensão da Unioeste “Extensão da Teoria à Prática”. Unioeste: Cascavel, 2023.
- GEHRKE, M., HAMMEL, A. C., & Siebert SAPELLI, M. L. (2023). Planejamento pedagógico: A realidade/atualidade como ponto de partida. **Revista Contexto & Educação**, 38(120), e11480
- GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- GEHRKE. **Registro de Cadernos de Campo**. 1999.
- GEHRKE. **Registro de Cadernos de Campo**, 2020.
- GEHRKE. **Relatório pessoal**, 2000.
- HAGE, Salomão M.; ARAUJO, Helen. S. (Org.) ; ARAUJO, Nazaré (Org.) ; FONSECA, Joel. D. da (Orgs.) . **Programa Escola da Terra: Cartografia da Diversidade e Complexidade de sua execução no Brasil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. 330p .
- HAMMEL, A. C.; FERREIRA, E. M.; GEHRKE, M.; FINATTO, R. A. (orgs.). **Escolas multisseriadas do Paraná: um estudo a partir do programa Escola da Terra**. Curitiba, PR: CRV, 2021. 114 p. (Coleção Estudos e Práticas em Educação do Campo – volume 1.)
- JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. As bases teóricas da Educação do Campo e suas contribuições para a licenciatura em Educação do Campo. **Pensamento Educacional**, [s. l.], v. 13, n. 34, 2018. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1402>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEITE, V. de J. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho: a materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST Paraná**.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3396>. Acesso em: 3 jan. 2024.

LEITE, V. de J.; PORTO BORGES, L. F. Escola única do trabalho Pós-Revolução Russa de 1917 e o trabalho como princípio educativo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 10, n. 3, p. 226-235, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i3.29014>. Acesso em: 3 jan. 2024.

LEITE, V. J.; SAPELLI, M. S. Complexos de estudo. In: VARGAS, M. C. et al (org.). *Dicionário agroecologia e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

LEITE, V. J.; SAPELLI, M. S. Escolas itinerantes do MST/Paraná: ensaios da escola do trabalho e o desafio da ampliação da participação dos estudantes. In: ROMPATTO, M.; CRESTANI, L. de A. *Territorialidades camponesas no Noroeste do Paraná*. Cascavel, PR: FAG, 2021b. p. 262-282. Disponível em: <https://mst.org.br/download/territorialidades-camponesas-no-noroeste-do-parana/>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea.)

MARTINS, L. M. *Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e*

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. *Crítica ao Programa de Gotha*. Obras escolhidas. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1982a.

MARX, K. Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. O trabalho alienado. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: I – Feurbach*. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 2006.

MENEZES, H. C. M., MOREIRA, I.; ZIENTARSKI, C. Escola da Terra e Pedagogia Histórico-Crítica: formação docente. *Revista Extensão e Ação*, [s. l.], v. 3, n. 12, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/extensaoemacao/article/view/11838>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Editora Boitempo, 2002.

MOLINA, M. C; FREITAS H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Proposta de Educação do Movimento Sem Terra para as escolas de acampamentos e assentamentos. 1991. In: KOLLING, Edgar Jorge; CALDART, Roseli Salete (org.). *Educação no MST: memó-*



- ria, documentos 1987-2015. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017c. pp. 23-29.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). **Dossiê MST Escola**. Documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis, RS: Iterra, 2005.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). **Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores**. **Coleção de Cadernos da Escola Itinerante**, Curitiba, PR, ano II, n. 4, nov. 2009.
- MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). **Plano de Estudos da Escola Itinerante**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2013.
- OLIVEIRA, Adeliane Vieira de. **A territorialização das escolas de ensino médio do campo: o caso da Eem Francisco Araújo Barros no Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema – Ceará**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral, 2018.
- ONÇAY, S. T. V. **O tema gerador na relação com a constituição de políticas públicas**. Ijuí, RS: Unijui, 2006.
- MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da S. D.; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 190–204, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i46.8640080. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640080>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Nome da Obra. Caxias: a XII
- PISTRAK, M. (org.). **A escola-comuna**. Tradução de: Luiz Carlos de Freitas; Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANTOS, M. G. dos. **Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra: contradições e possibilidades**. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020.
- SAPELLI, M. L. S.; LEITE, V. J.; BAHNIUK, C. **Ensaio da Escola do Trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Agroecologia: do saber popular ao conhecimento científico para o cuidado com a terra e com a vida**. Guarapuava: Apprehendere, 2017. (Caderno de Educação do Campo, 2). 106 p. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2017/03/caderno-2-min.pdf>, Acesso em: 04 fev. 2025
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; DOS SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. dos S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305 p.
- SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico**



no campo da história ao debate da construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. Capítulo 10: pós-graduação, pedagogia e movimentos sociais na luta pela educação popular. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a. (Coleção educação contemporânea.)

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b. (Coleção educação contemporânea.)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. In: MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Prefácio. In: GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019c.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D., DURTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica: Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/clar/Downloads/A_formacao_humana_na_perspectiva_histori.pdf. Acesso em: 12/07/2024, Acesso em: 18 fev. 2025.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SENA, I. P. F. de S. **Além das cercas, o que há? A educação do campo no contexto da cultura digital**. 2020. 441 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2020.

SERGE, V. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Ensaio, 1993.

SHULGIN, V. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, Cláudio Félix. (org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: Eduneb, 2013. p. 17-35.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. s/d. Disponível em: https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf, Acesso em: 05 fev. 2025

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 16.ed.São Paulo: Libertad, 200



Lista de siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EAD	Educação a Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores das Áreas de Reforma Agrária
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado
SPSS	Statistical Package for the Social Science
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil



Lista de quadros e figuras

QUADROS

Quadro 1:	Tempos educativos desenvolvidos pelo MST	94
Quadro 2:	Possibilidades de trabalhos na Biblioteca Escolar (BE) do Trabalho	112
Quadro 3:	Levantamento dos Tipos de Sementes Crioulas das Famílias	118
Quadro 4:	Quadro de lógicas presentes na práxis da avaliação nas escolas	121

FIGURAS

Figura 1:	Esboço dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo	38
Figura 2:	Processo para as primeiras aproximações e ideias de determinado objeto de estudo	55
Figura 3:	Mosaico de imagens de diferentes tempos educativos das Escolas Itinerantes no Paraná	95
Figura 4:	Estudantes durante pesquisa na horta escolar	99
Figura 5:	Estudantes colhendo alface na horta escolar	99
Figura 6:	Estudantes em trabalho de recuperação de nascentes	99
Figura 7:	Roteiro da proposta de Organização Política das Escola Itinerante do MST	104
Figura 8:	Capa do Jornal Escolar “Frutos da Terra”, da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu-PR	107
Figura 9:	Capa do Jornal Escolar “Frutos da Luta”, da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, em Passos Maio-SC	108
Figura 10:	Festa das Sementes Crioulas nas Escolas Públicas no/do Campo – Região Sudoeste do Paraná (205-2023)	115
Figura 11:	Feiras de Sementes Crioulas na Escola – Região Centro-Sul do Paraná (206-2023)	116
Figura 12:	Capas externas das pastas de acompanhamento criadas nos municípios de Porto Barreiro e Rio Bonito do Iguaçu-PR e Passos Maio-SC	122





Sobre os Autores e as Autoras

Clarice Zientarski

Doutora em Educação. Prof^ª do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará. Prof^ª e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Coordenadora da Escola da Terra Ceará. Coord. Grupo de Pesquisa Educampo/UFC/Núcleo de Base/ HISTEDBR.
E-mail: claricezientarski@yahoo.com.br

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena

Pós-Doutoranda em Educação. Professora Ajunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-DEDC VII) e do Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT). Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (REDAP). Membro da ANFOPE.
E-mail: ipfsouza@uneb.br

Marcos Gehrke

Pós-Doutorado em Educação. Professor Associado da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro da Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”. Coordenador do Curso de Pedagogia do Campo MST/PRONERA/UNICENTRO.
E-mail: mgehrke@unicentro.br

Natacha Eugênia Janata

Doutorado em Educação. Professora do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Escola do Campo e Agroecologia (GECA/UFSC). Formadora do Programa Escola da Terra desde 2017. Membro da Rede Latino-Americana de estudos marxistas em Educação do Campo.
E-mail: natacha.janata@ufsc.br

Sicleide Gonçalves Queiroz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Componente do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/UFBA). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Teofilândia/BA e nos Anos Finais, município de Barrocas/BA.
E-mail: siqueiroz@yahoo.com.br

Solange Todero Von Onçay

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (1990). Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2003). Doutora em Antropologia Social pela Universidad Nacional de Misiones – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Programa de Postgrado en Antropología Social (PPAS). Doutoranda no Programa de pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural



do Rio de Janeiro. É professora do Ensino Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus de Erechim-RS.

E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br

Valter de Jesus Leite

Membro da Coordenação Nacional do Setor de Educação do MST.

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Em 2023 passou a compor a Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC)

e a Comissão Pedagógica Nacional do Programa Nacional de Educação

na Reforma Agrária (CPN Pronera).

E-mail: valterleitemstpr@gmail.com



Sobre os Organizadores e as Organizadoras da Coleção

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/ UFPA). Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999). Bolsista Produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo (EDUCAMPO Paraense).

E-mail: salomao.hage@yahoo.com.br

Maria Isabel Antunes-Rocha

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES) e do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

E-mail: isabelantunes@ufmg.br

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciência da Educação, Faculdade de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, Campus de Cametá.

Integra o Fórum Paraense de Educação do Campo.

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

Xavier Carvalho de Sousa Neto

Graduado em Estudos Sociais, com Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social (UPIS-BRASILIA). Especialista em Educação pela Universidade Cândido Mendes (RJ, 2004). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB, 2013). Doutorando em Governança e Transformação Digital (UFT). Servidor efetivo do Ministério da Educação em cargo de nível superior desde 2006. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em atividades técnico-pedagógicas e coordenação técnica de projetos.

E-mail: xavierneto@mec.gov.br

Álida Angélica Alves Leal

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora em Educação do Campo/territórios rurais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidad de Barcelona (UB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Coordena o Projeto de Extensão “Linhas da FaE – Coletivo de Bordado Livre em Defesa da Educação pública”.



Compõe a equipe de Coordenação do Observatório da Juventude da UFMG e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo FaE/ UFMG).

E-mail: alidaufmg@gmail.com

Maria de Nazaré Cunha de Araújo

Advogada, atua na coordenação e execução de projetos na área de Direitos Humanos de crianças e adolescentes e formação de agentes do sistema de garantia de direitos. Secretária Executiva do Programa Escola de Conselhos – Pará. Coordenadora Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM, projeto executado pelo Movimento República de Emaús, por meio de Convenio firmado entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Pará – SEJUDH.

E-mail: advnaraujo@gmail.com



Tempo de Arar

Tempo de Semear

*Tempo de **Irigar***

Tempo de Cultivar

Tempo de Colher

Tempo de Viver & de Transformar

Tempo de Recomeçar & de Morrer

Tempo de vigorar a planta

Uma nova flor anunciando a semente

Ciclo da vida em movimento

Tempo de construir a Escola Pública do Campo

Escola da Terra - Território de novos tempos

De Dignidade, Justiça, Democracia & Emancipação

A Coleção *Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios* expressa o esforço e trabalho de diferentes sujeitos, individuais e coletivos, com a intencionalidade de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo, águas e florestas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

Enquanto uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos que vivem nesses territórios. Assegura autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a sua execução.

A necessidade de consolidar o Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação dos educadores e educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas em todas as regiões do Brasil justifica a produção dessa Coleção, constituída por cinco Cadernos Formativos com temas de referência considerados imprescindíveis ao fortalecimento da Educação do Campo em nosso país.


Esperamos que o material, de forma abrangente, contribua com a formação de formadores e de formadoras e de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas dos territórios do campo, águas e florestas; e de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e o Movimento da Educação do Campo; assim como dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos/as militantes que atuam no campo da Formação de Professores e Professoras.

Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências


Paulo Freire's contributions to the Countryside Education: teacher training and Science teaching

Contribuciones de Paulo Freire en la Educación del Campo: formación de docentes y la enseñanza de Ciencias

Adalberto Penha de Paula*

 <https://orcid.org/0000-0002-9906-3989>

Roberto Gonçalves Barbosa**

 <http://orcid.org/0000-0002-0397-4754>

Resumo: Este trabalho expõe uma reflexão a respeito do pensamento teórico e metodológico do educador brasileiro Paulo Freire no âmbito da Educação do Campo e de suas contribuições para o processo de formação de professoras/es de Ciências da Natureza. Com esse objetivo, tomou-se como referência o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, a partir do qual se apresentam os princípios e as influências históricas, filosóficas, sociais e práticas que conduziram à implantação de cursos dessa natureza nas universidades públicas nacionais. Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico, mas também conta com evidências empíricas de práticas educacionais já realizadas. Dentre as reflexões finais, destaca-se a importância da pedagogia freiriana como uma pedagogia contra-hegemônica e balizadora para a educação dos povos do campo, das águas e das florestas.

Palavras-chave: Pensamento freiriano. Formação de professoras/es do campo. Educação científica.

Abstract: This work presents a reflection on the theoretical and methodological thinking of the Brazilian educator Paulo Freire in the field of the Countryside Education and his contributions to the process of training teachers of Natural Sciences. With this objective, the Pre-service teacher education courses of the Countryside Education at the Federal University of Paraná - Coastal Sector was taken as a reference, from which the historical, philosophical, social and practical principles and influences that led to the implantation

* Professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Setor Litoral no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. Doutor em Educação (UFPR). E-mail: <adalbertoppenha@gmail.com>.

** Professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Setor Litoral no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). E-mail: <robertobarbosa@ufpr.br>.

of courses of this nature at national public universities are presented. Methodologically, it is a theoretical study, but it also has empirical evidence of educational practices already carried out. Among the final reflections, the importance of Freire's pedagogy stands out as a counter-hegemonic and guiding pedagogy for the education of the people from the rural areas, waters and forests.

Keywords: Freirean thinking. Training of countryside teachers. Scientific education.

Resumen: Este trabajo expone una reflexión respecto del pensamiento teórico y metodológico del educador brasileño Paulo Freire en el ámbito de la Educación del Campo y de sus contribuciones al proceso de formación de docentes de Ciencias Naturales. Con este objetivo, se tomó como referencia la carrera de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Paraná - Sector Litoral, Brasil, a partir del cual se presentan los principios y las influencias históricas, filosóficas, sociales y prácticas que llevaron a la implementación de las carreras de esta naturaleza en las universidades públicas nacionales. Metodológicamente, se trata de un estudio teórico, pero también cuenta con evidencias empíricas de prácticas educativas ya realizadas. Entre las reflexiones finales, se destaca la importancia de la pedagogía freireana como una pedagogía contrahegemónica y orientadora para la educación de los pueblos del campo, de las aguas y de los bosques.

Palabras clave: Pensamiento freiriano. Formación de Docentes del Campo. Educación científica.

Introdução

Os povos do campo, das águas e das florestas, historicamente, em suas vidas, são marcados por processos de extrema exclusão e de nefastas formas de violências, que estão presentes desde a chegada das caravelas portuguesas. São mais de quinhentos anos de estratégias da classe dominante para perpetuar seus paradigmas de opressão. Essa postura intensifica-se a cada momento histórico da sociedade em que vivemos, desde o feudalismo ao capitalismo; e a dominação sobre os corpos, as culturas e as identidades tem prevalecido para manter as formas de existência dos opressores.

Contudo, antagonicamente, esses povos produzem formas de resistência para garantirem suas existências, por mais que as estruturas sociais e políticas nem sempre sejam favoráveis. É em uma postura de contrariedade aos desmandos dos opressores que, por meio das coletividades e da organização social e popular, que diferentes grupos têm conseguido avançar na garantia dos seus direitos.

A partir desse cenário de desafios e de conquistas, em que muitos sujeitos dos diversos territórios compõem as peculiaridades do campo, das águas e das florestas, podemos afirmar que a Educação do Campo é forjada. Sim, forjada, pois é uma conquista que atravessou décadas, séculos para se ter um projeto de educação de acordo com as realidades dos povos, o qual ainda está em permanente construção. Ao estudarmos a história da educação no Brasil, confirmamos a violência cultural e educativa que os colonizadores impuseram aos povos de matriz indígena e africana, a fim de forçarem uma escola de acordo com os preceitos do conservadorismo e do reacionarismo representados pela Coroa e pela Igreja.

No intuito de discutir um elemento da Educação do Campo – neste caso, a formação de professoras e de professores do campo –, temos como questão orientadora das reflexões aqui realizadas: Quais as contribuições do pensamento freiriano diante de uma concepção de formação de docentes que se vincula a um projeto societário contra-hegemônico? Para apontar caminhos em relação a essa questão, objetivamos problematizar as contribuições do pensamento freiriano na formação de professoras/es para atuarem nas escolas localizadas nos territórios do campo, das águas e das florestas. Utilizamos-nos do estudo bibliográfico e documental e da análise da prática docente desenvolvidos nos cursos de formação docente do campo.

As discussões, neste texto, estão organizadas a partir dos seguintes tópicos: “Princípios freirianos no ensino de Ciências no contexto da Educação do Campo”, no qual discutimos ideias freirianas na Educação do Campo a partir de um ensino de Ciências coerente com a realidade dos sujeitos; “Dialogando com Paulo Freire: Educação do Campo e formação de professoras/es”, o qual apresenta elementos da vida e do pensamento de Paulo Freire e aspectos constituidores das Licenciaturas em Educação do Campo, com foco específico no curso ofertado no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR); e “Práxis Freiriana: temas geradores, investigação temática, problematização e abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade”, por meio do qual visamos apresentar possibilidades formativas a partir dos pressupostos da abordagem dialógica que considera a realidade dos sujeitos. Por fim, nas “Reflexões finais”, evidenciamos as contribuições da pedagogia freiriana frente às pedagogias hegemônicas na elaboração de uma educação junto aos povos do campo, das águas e das florestas, além de elementos centrais do pensamento de Paulo Freire que fornecem subsídios para a efetivação de uma educação científica e tecnológica coerentes com a realidade dos sujeitos.

Princípios freirianos no ensino de Ciências no contexto da Educação do Campo

Paulo Freire, o menino que sonhou com outro mundo e que, no seu transformar-se em professor, educador, tornou-se uns dos maiores intelectuais do pensamento brasileiro, mostrou por meio da sua teoria e das suas práticas, isto é, da sua práxis, que a transformação da sociedade não se faz sem a educação. Na sua trajetória, ele produziu seus escritos a partir do intenso diálogo com a realidade na qual se inseriu. Sempre se colocou ao lado daquelas/es e junto a elas/es que mais viviam em situação de vulnerabilidade social, os oprimidos do mundo. Nesse sentido, ressaltamos, de suas obras, o particular compromisso de Freire com as populações que vivem e trabalham nas comunidades rurais.

Povos do campo, das águas e das florestas que experienciam no cotidiano toda a forma de preconceito, de violência e de exclusão social, como o próprio Freire viveu na sua infância. Um vivido de intensos significados, de profundas marcas de uma sociedade desigual, que talvez o provocasse a sonhar com outro mundo, o que o fez ser o que foi e é para a educação e para o povo brasileiro. Freire conta:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir [...]. Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens. (FREIRE, 1979, p. 9).

E foi o que Paulo Freire fez. Após formar-se em Direito, abandonou a carreira de advogado e dedicou-se à educação, à alfabetização de adultos do Nordeste, em uma realidade que produziu as condições materiais para a elaboração das suas ideias. Como resultado do seu engajamento, foram alfabetizadas/os mais de 300 trabalhadoras/es em 45 dias. Prática que impressionou a população e se espalhou por todo o país, visto que o Governo Federal da época apoiou essa iniciativa. Assim, nos anos de 1963 e 1964, foram desenvolvidos diversos cursos de formação de coordenadoras/es para multiplicarem esse processo de alfabetização. No entanto, com a possibilidade da ampliação desse trabalho e de um projeto de intensificação por intermédio dos círculos de cultura, ele foi interrompido pela Ditadura Militar e Civil que se instalou no Brasil (BARBOSA, 2015). Para Freire,

[...] um golpe de Estado (1964) que não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...”. (FREIRE, 1979, p. 10).

Diante desse cenário, Paulo Freire foi exilado, expulso do Brasil; contudo, sua saída não significou cessar o sonho de transformar o mundo junto à educação. Continuou seus ensinamentos em outros países, como no Chile e na Nicarágua, na América Latina; em Guiné Bissau e em São Tomé e Príncipe, na África; na Suíça, na Europa; e, também, atuou nos Estados Unidos. Freire regressou ao Brasil em 1980 (BARBOSA, 2015). Esses diversos contextos vividos por Freire constituíram o comprometido educador que ele se tornou, pois as vivências são as bases do seu pensamento. Suas ideias romperam fronteiras e fortaleceram-se em diferentes territórios, presentes em todos os continentes.

Diante dessa breve contextualização da vida de Paulo Freire, situamos no âmbito da Educação do Campo o pensamento desse educador, o qual tem grande relevância teórico-prática; e, de maneira não óbvia, as abordagens teórico-metodológicas do Ensino de Ciências tiveram influência de sua obra, as quais, hoje, são adotadas em muitos cursos de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza no Brasil. Nesse sentido, quando nos referimos ao ensino de Ciências e à Educação do Campo, podemos afirmar que é um movimento recente desse diálogo. O pensamento freiriano é o grande unificador dos diálogos que visam o pensamento crítico e libertador de consciências, comprometidos com um ensino de Ciências construído com princípios freirianos à luz das exigências teórico-práticas da Educação do Campo. Ora, uma educação científica para os povos do campo, das florestas e das águas que objective

[...] a colocação do conhecimento científico a serviço da vida, da transformação das condições de profunda desigualdade e injustiça vigente no campo brasileiro, decorrente da intensificação e agravamento do modelo agrícola hegemônico pelo agronegócio, que cada vez mais intensamente desterritorializa os sujeitos camponeses, em busca das terras em seu domínio, para nelas implantar mais monoculturas, promover mais destruição ambiental, utilizar mais agrotóxicos, promover mais devastação da natureza e destruição da biodiversidade, da água, do solo... e obter mais lucro! Qual a relação das Ciências da Natureza com esses processos? Em que medida os conteúdos do ensino de Biologia, de Química, de Física relacionam-se com essas questões? Em que medida os conteúdos trabalhados com a juventude camponesa nas escolas do campo contribuem para ampliar sua compreensão sobre as tensões e contradições presentes na realidade? Que possibilidades de intervenção sobre esta realidade e sobre seu próprio destino essa educação lhes franqueia? (MOLINA, 2014, p. 17).

Diante desses desafios, Brick *et al.* (2014), em um trabalho intitulado *Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo*, refletem a respeito do campo de pesquisa na área da educação científica de modo a apresentar as convergências e as possibilidades formativas para as licenciaturas em Educação do Campo, sob a tríade ensino, pesquisa e extensão. Para os autores, é preciso aliar as pesquisas da área do ensino de Ciências aos registros culturais da realidade das comunidades dos sujeitos, por meio de documentários, de textos e de diálogos gravados em áudio feitos junto às comunidades, entre outras produções.

Tais ações têm como objetivo fazer com que a comunidade acadêmica conheça, compreenda e valorize as práticas culturais e cotidianas que são próprias às/aos quilombolas, indígenas, caiçaras, às/aos pescadoras/es artesanais e agricultores familiares e que, portanto, possibilite pensar abordagens teórico-metodológicas voltadas a esses sujeitos distintos. Ademais, esse processo de reconhecimento do contexto local previne que as universidades imponham ideias e valores que não contribuam para a valorização de hábitos e de saberes culturais tradicionais, ou que leve ao que Paulo Freire denominou de invasão cultural, sendo esta “[...] a penetração que os invasores fazem no contexto cultural dos invadidos, impondo a eles sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149).

Obviamente essa invasão à qual se refere Freire tem uma dimensão mais ampla e abrange, sobretudo, a colonização europeia nos continentes africano e latino-americano. Contudo, quando se trata de conhecimentos científicos, não científicos e valores culturais, pode-se dizer que as escolas, as universidades e as igrejas dessas ex-colônias, como o Brasil, trazem consigo referências da cultura europeia que não são coincidentes com as culturas indígena e quilombola. Logo, é preciso ter consciência dessas diferenças para que não ocorra uma segunda invasão cultural.

Para além dessa dimensão, Brick *et al.* (2014) enfatizam a necessidade de promover eventos que reúnam movimentos sociais, como os sujeitos do campo, das águas e das florestas, e as/os professoras/es e pesquisadoras/es para estreitar o entendimento do papel da ciência e da tecnologia e o seu ensino nas escolas do campo. Segundo os autores:

Nesses eventos é mister a participação dos movimentos sociais que propiciem aos docentes – principalmente aqueles que tem uma trajetória acadêmica marcada pela fragmentação disciplinar de busca por assepsia filosófica e política, resquícios de um positivismo ainda vivo na prática – um mergulho nas origens e nos princípios da Educação do Campo, aos quais devem estar voltadas [às] ações relacionadas à Educação em Ciências. (BRICK *et al.*, 2014, p. 52).

Esse mergulho visa principalmente orientar e direcionar as matrizes curriculares oficiais de modo a adequá-las às necessidades e às características dos sujeitos. Nesse sentido, é fundamental repensar conhecimentos ou temas geradores de ensino, bem como processos formativos das/os professoras/es da Educação Básica ao Ensino Superior, sobretudo em razão do condicionamento acadêmico disciplinar. Ora, o “senso comum pedagógico” precisa ser problematizado a partir do modo como o ensino de Ciências tem sido praticado e, sobretudo, em relação aos seus resultados. Diante disso, espera-se que os docentes se conscientizem da necessidade de articular o ensino de Ciências à realidade local. É a respeito desse aspecto que trataremos a seguir.

Dialogando com Paulo Freire: Educação do Campo e a formação de professoras/es

O legado freiriano permeia e está presente em muitas experiências educativas no Brasil, por mais que, na atualidade, tenha sofrido intensas críticas dos setores mais reacionários e conservadores da sociedade brasileira. O seu ideário de educação e de formação humana transcendeu décadas e teorias pedagógicas, e, assim, tornou-se uma das bases da Educação do Campo. Esta, de acordo com a legislação educacional vigente, se faz presente tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, sendo este último o foco das análises e das reflexões que seguem, a partir das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. Assim, na sequência, apresentamos as contribuições dos cursos de formação de professoras/es do campo a partir de um trabalho educativo dialógico, crítico e comprometido com a transformação da realidade.

Ao problematizarmos a formação de professoras/es, pretendemos apontar as possibilidades de uma educação que se vincule a um projeto societário contra-hegemônico. Nesse

caso, a Educação do Campo, enquanto o inédito-viável, conforme notas apresentadas por Ana Maria Freire em *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1992). Para a autora, “[...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 1992, p. 206).

Como experiência histórica, podemos afirmar que a Educação do Campo se constitui a partir de diversos acúmulos de conhecimentos em relação à educação junto aos trabalhadores e às trabalhadoras, neste caso específico aos povos do campo, das águas e das florestas. Assim, destacamos as matrizes/raízes que compõem os pressupostos políticos, pedagógicos e filosóficos que constituem a Educação do Campo no Brasil, pelo menos nesse primeiro momento de sua produção como período de constituição das suas bases, de reafirmação nos territórios e de ocupação dos espaços institucionais. Devido ao seu fortalecimento e a sua expansão, a concepção de Educação do Campo vem agregando outros sujeitos, outras histórias, outras pedagogias; enfim, outras formas de produzir conhecimento, educação e escola.

Como processo de “[...] associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo, e conduzidas (na teoria e na prática) desde seus objetivos da classe para construção de novas relações sociais de caráter socialista” (FREITAS, 2015, p. 7), temos, como primeira matriz, a Pedagogia Socialista do período entre 1917 e 1931¹, com os pioneiros Krupskaya (2017), Pistrak (2009, 2015, 2018) e Shulgin (2013).

Esse conjunto de teorias e de práticas produzidas no contexto russo pôde ser materializada na realidade brasileira a partir da outra matriz da Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “[...] como um esforço particular de construção histórica concreta da pedagogia socialista. O MST tem buscado vincular a educação às lutas pela transformação social, desde a realidade atual do campo [...]” (CALDART, 2017, p. 263). Por fim, a terceira matriz, a Educação Popular, tem Paulo Freire como sinônimo de uma coletividade de educadoras/es que atuaram e atuam em diversos contextos urbanos e rurais. Ao construir processos educativos para além da leitura das letras e dos números, da escolarização em si, essa coletividade realiza uma prática vinculada à realidade, produz uma leitura engajada, conforme definido por Freire, de leitura de mundo (PAULA, 2019).

As matrizes são os fundamentos do que produzimos, conforme Caldart (2008, 2012) e Munarim (2008, 2011), denominado de Movimento Nacional de Educação do Campo, expressão de muitas lutas para garantir educação, escola e universidade de acordo com a realidade, de forma a respeitar as singularidades dos sujeitos, que seja em oposição às práticas da educação rural, uma forma de materialização do Paradigma do Capitalismo Agrário (ABRAMOVAY, 2007). Assim, a realidade que forjou o Movimento Nacional de Educação do Campo

[...] é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos pela luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas

¹ Ver Freitas (2017).

e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2004, p. 152).

Os efeitos das desigualdades sociais – que historicamente, no campo, têm tomado grandes proporções na vida dos sujeitos em relação às condições de construção de possibilidades para romper com as dinâmicas sociais que produzem e aprofundam tais desigualdades – produziram unidade entre a diversidade de sujeitos que constituem os territórios do campo, das águas e das florestas. Aquelas e aqueles que têm um modo singular de relação com a natureza e o trabalho, tais identidades abarcam diversos contextos socioculturais em que esses sujeitos vivem e trabalham, os quais são reconhecidos como

[...] assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo. (PARANÁ, 2006, p. 27).

Oriundas de uma política pública educacional, as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil são reivindicadas a partir da luta dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, as quais, de alguma forma, compõem, direta ou indiretamente, o Movimento Nacional de Educação do Campo, a fim de garantir o direito de acesso ao e de permanência no Ensino Superior – neste caso, na formação de professoras e de professores para atuarem nas escolas desses territórios.

Povos que lutam por uma formação que contemple dimensões para além do domínio pedagógico, dos conhecimentos científicos desarticulados com a realidade; que buscam processos que assumam a totalidade e as contradições presentes na vida, nas escolas, na sociedade.

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225).

Contudo, a criação das Licenciaturas só foi possível em virtude de um processo histórico de engajamento e de lutas pelo acesso ao Ensino Superior junto ao Estado. O marco político dessas conquistas foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998 e vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. Entretanto, foi sonhado, pensado e articulado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em 1997. O Pronera possibilitou e ainda possibilita a formação de muitos sujeitos.

Todavia, com a Política Nacional de Educação do Campo, instituída pelo Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, provocou a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), o qual tem linhas de ação para a efetivação dessa política, a saber: I - Gestão e Práticas Pedagógicas (Programa Nacional do Livro Didático – PNL D Campo; Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE Temático; Mais Educação Campo); II - Formação Inicial e Continuada de Professores (Formação Inicial e Continuada de Professores, Escola da Terra); III - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (EJA Saberes da Terra, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego); e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica (Construção de Escolas, Inclusão Digital, Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - Campo, PDDE Água e Esgoto Sanitário, Luz para Todos na Escola, Transporte Escolar).

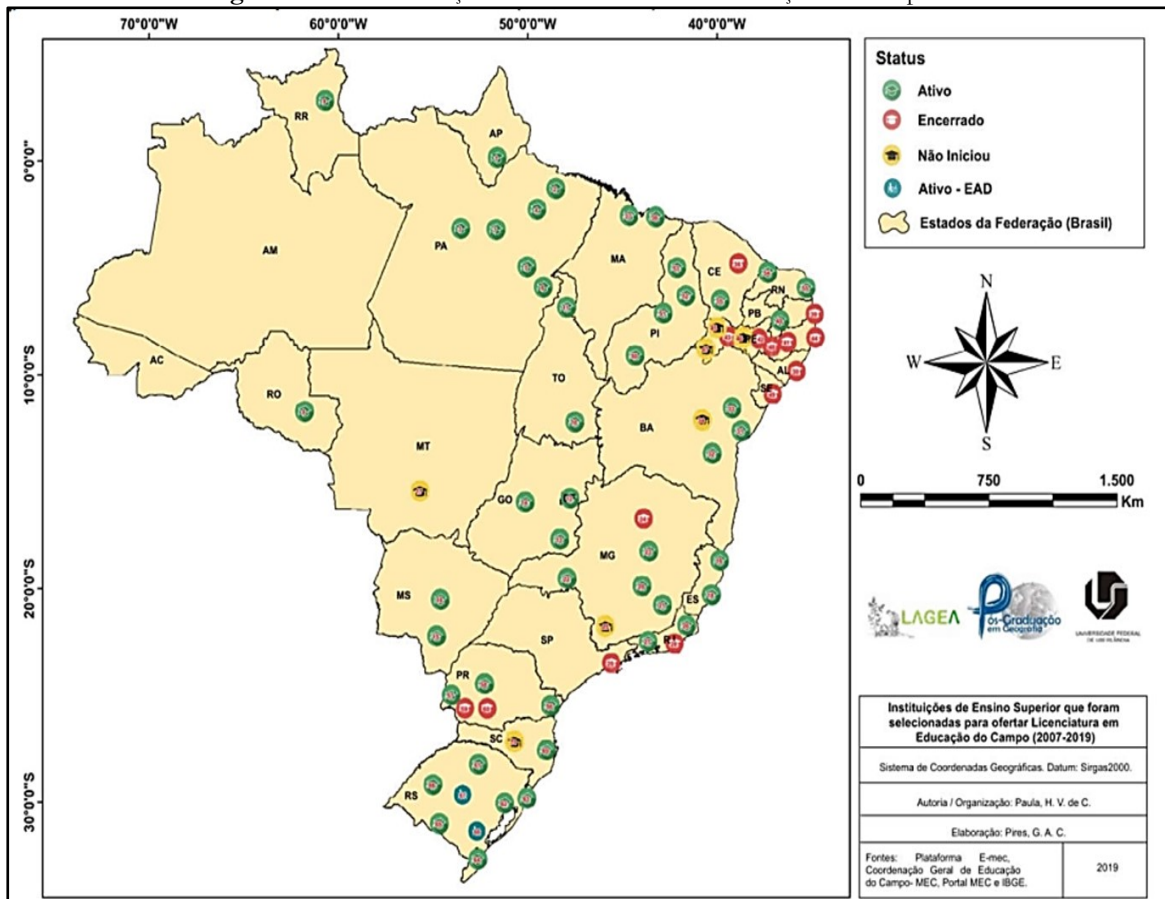
Por meio da linha “Formação Inicial e Continuada de Professores”, instituiu-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o qual

garantiu a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, vinculados ao Ministério da Educação (MEC). Salientamos que a conjuntura política da criação desse programa é bem diferente do momento de constituição do Pronera.

Pelo percurso de construção dos marcos legais e dos programas, [...], esperava-se um instrumento de materialização da política de Estado para a Educação do Campo, a partir das concepções definidas no Decreto nº 7352. Porém, o Pronacampo, apresentado como sendo esta política, ficou muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial ao proposto pelo Decreto de 2010. Vale destacar que a presença dos movimentos e organizações sociais em reuniões que debateram a construção do Programa na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC/MEC), não conseguiu assegurar que ele atendesse a expectativa proposta pelo Decreto. Muitas ações incluídas no Pronacampo não passaram pelo debate na CONEC, sendo resultado de discussões internas ao governo, e seguindo a lógica das orientações políticas que vêm sendo explicitadas em políticas públicas apresentadas à sociedade, a exemplo do Pronatec. (FONEC, 2012, p. 17).

Mesmo diante de conjunturas políticas contraditórias, as Licenciaturas em Educação do Campo vêm se territorializando no âmbito da universidade pública, com cursos ofertados em todo o território brasileiro, conforme mostra a Figura 1, e conquistando seu espaço na qualidade de um projeto de formação de professoras/es que objetiva atender à realidade específica dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. De forma geral, o intuito é “[...] formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por área de conhecimento e também para a gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários” (MOLINA; HAGE, 2016, p. 806).

Figura 1 - Territorialização das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil



Fonte: Paula (2020, p. 153).

Nesse contexto, educadoras/es do Setor Litoral da UFPR, juntamente aos sujeitos do campo, das águas e das florestas da região do litoral paranaense, pleitearam e foram contemplados, por meio do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, para a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (Lecampo). No entanto, o seu funcionamento iniciou-se no ano de 2014, após a contratação, via concurso público, das/os professoras/es efetivas/os que iriam trabalhar nesse curso.

A Lecampo, como outros cursos da mesma natureza, tem como um dos seus princípios a organização curricular por intermédio do Regime de Alternância². Sua organização curricular e pedagógica possui tempos diferenciados de formação: o Tempo Universidade (momento de aulas com as/os professoras/es e demais atividades a partir da universidade); e o Tempo Comunidade (momento de diálogo com a realidade, com as comunidades de origem dos estudantes). Essa forma de organização oportuniza o acesso à universidade, sem deixar as suas comunidades; ela parte dessa realidade como estratégia de apropriação de conhecimentos mediante o diálogo entre o conhecimento científico, o conhecimento da experiência e a realidade concreta.

A organização curricular em regime de alternância, composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes educandos, objetiva não só evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica destas populações, possibilitando uma leitura crítica que, a partir dessa realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que assim a produzem, considerando a totalidade maior que a contém. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 230).

Outra característica relevante na organização da Lecampo é a Itinerância. As/Os professoras/es se deslocam aos territórios, até as comunidades onde são realizadas as aulas do Tempo Universidade. O curso constituiu turmas fora dos muros da universidade; no entanto, sem negar o acesso aos espaços ofertados pela estrutura do Setor Litoral, como a biblioteca, os laboratórios de informática e as ciências, entre outros. As turmas têm aulas nos finais de semana ou em etapas concentradas; e a organização coletiva entre docentes e discentes produz o calendário das atividades de ensino a serem realizadas a cada semestre.

As turmas, em uma estratégia de auto-organização, escolhem nomes para autodenominarem-se. Tal processo objetiva vivenciar, nos seus itinerários formativos, a construção da identidade coletiva da turma. Atualmente, várias turmas concluíram sua trajetória formativa, como a turma Albert Einstein (2014-2018), a qual teve aulas em etapas concentradas na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), localizada no Assentamento Contestado, município da Lapa-PR; e outras estão em processo, as quais tiveram aulas nos fins de semana: turma Flor do Vale (2014-2018), com aulas no Centro Comunitário do município de Cerro Azul-PR; turma Guará (2015-2019), com aulas nas dependências do Setor Litoral em Matinhos-PR e momentos específicos de aulas nos territórios dos estudantes, como nos municípios de Antonina, Morretes e Guaraqueçaba; turma Paulo Freire (2015-2019), com aulas na Comunidade de Remanescentes Quilombolas João Surá, no município de Adrianópolis-PR. Já as turmas atuais têm aulas com etapas curtas no Setor Litoral: turmas Sementes Nativas (2017), Sepé Tiaraju (2018), Chico Mendes (2019) e turma 2020.

² Ver Molina e Sá (2012, p. 468).

Diante do exposto, em relação às características da Lecampo, apresentamos elementos da Proposta Pedagógica do curso que evidenciam aproximações com os pressupostos freirianos.

O curso baseia-se na proposta de Paulo Freire de resgate do humano como sujeito de si e de sua própria educação. O pensador argumenta em defesa da educação, como dinamizadora do processo de mudança, firmando as bases da aprendizagem: capacidade de autorreflexão como desenvolvimento da consciência crítica, que reorganiza as experiências vividas, transformando a realidade. A aprendizagem modifica o homem que, ao mesmo tempo em que se renova, mantém a própria identidade. (UFPR, 2012, p. 6).

É explícito o alinhamento teórico pedagógico com os ideários de uma educação libertadora, a qual busca fortalecer os processos de autonomia, de formação humana crítica comprometida socialmente. Para esse projeto de formação de professoras/es do campo, a Lecampo tem os seguintes objetivos que se relacionam a uma pedagogia libertadora e às vivências de conscientização social:

Promover uma pedagogia da alternância com um currículo vivo [...]; Proporcionar em conjunto com o educador uma escola formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana; Possibilitar um espaço de valorização dos diversos saberes constituídos a partir da realidade do educando; Mobilizar e legitimar princípios e metodologias emancipatórias a partir da Educação do Campo [...]; Adensar a práxis socialmente envolvida nas formações dos professores do campo [...]; Implementar espaços coletivos de problematização das questões cotidianas acerca da exclusão histórica das pessoas do campo à educação e como consequência a exclusão a outros direitos e espaços no mundo do trabalho do campo e nele viver e produzir organicamente; Refletir e reagir coletivamente ante a histórica estrutura fundiária do latifúndio, da monocultura, do agronegócio, da expulsão da terra [...]; Valorizar os conhecimentos [que os] educandos, núcleos familiares e comunidades possuem [para estabelecer] um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento; Considerar o trabalho como princípio educativo e vinculado a existência humana na relação com a natureza [...]. (UFPR, 2012, p. 16-17).

Esses objetivos visam indicar caminhos a serem percorridos na trajetória formativa de cada estudante. Pressupõem metodologias de trabalho que respeitem e envolvam as comunidades de origem de cada sujeito que conquista o acesso à Lecampo. Inspira às/aos professoras/es formadoras/es do curso o horizonte de transformação dos sujeitos a partir dos e junto aos conhecimentos prévios dos estudantes, isto é, aos conhecimentos ancestrais e tradicionais, da experiência, do vivido, com base na relação com a natureza e o trabalho. Cabe assim à/ao docente do curso possibilitar às futuras/os professoras/es que vão atuar em processos educativos escolares e não escolares no contexto do campo, das águas e das florestas, “[...] o exercício do processo de ação-reflexão-ação na prática, fortalecendo a sua formação numa perspectiva emancipatória, [...] em uma articulação entre teoria e prática” (UFPR, 2012, p. 24). Conforme Molina (2017, p. 590) “[...] essas Licenciaturas [...] são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social”.

A posição de classe dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo demarca um outro processo de formação de professoras/es no Brasil, o qual se materializa em um curso que, no seu projeto original, assume matrizes/raízes formativas que visam a uma concepção de ser humano comprometido com o rompimento da lógica capitalista, com vistas a outra educação e sociedade de acordo com os interesses da classe trabalhadora. “Assume explicitamente em seu projeto político pedagógico original que sua lógica formativa se baseia na imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista [...]” (MOLINA, 2017, p. 592).

Pensar a formação docente na perspectiva de superação dos paradigmas hegemônicos tem como finalidade repensar a escola em si, seu conteúdo e sua forma, os quais se perpetuam, no sentido de garantir os ideários da classe dominante, a qual tem definido como projeto de educação uma escola que prepare, formate para o mercado de trabalho, de modo a formar trabalhadoras/es obedientes e submissas/os às diversas maneiras de exploração e de violência.

As escolas do campo, das águas, das florestas, das periferias da sociedade devem ter como tarefa fundamental “[...] promover o diálogo entre os conteúdos científicos a serem ensinados em cada série/ciclo e os contextos socioterritoriais dos educandos, além da ampliação de sua compreensão dos conflitos e tensões presentes nesses territórios (MOLINA, 2017, p. 604). Além disso, devem organizar um trabalho político-pedagógico que vise à emancipação humana e política desses sujeitos a partir dos seus territórios, dos seus modos de vida, das suas identidades individuais e coletivas.

Práxis Freiriana: temas geradores, investigação temática, problematização e a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade

Diante das reflexões anteriores, agora procedemos a apresentar os vieses freirianos no ensino de Ciências da Natureza adotados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Essas abordagens baseiam-se especialmente nas noções de tema gerador, investigação temática, dialógicidade e problematização. Os temas geradores, de modo geral, na perspectiva freiriana, são precedidos pela investigação temática, na qual se lança questionamentos em direção à comunidade local e também escolar para que os educadores apreendam a realidade, a gnosiologia do coletivo local, para que se observem as situações-limites, as condições materiais, sociais, políticas e sociais que limitam o agir e o pensar dos oprimidos, em razão da sua imersão fatalista em uma realidade opressora.

A noção de tema gerador reúne o conjunto ou parte dos problemas e as características existenciais dos grupos sociais locais. O trabalho com o tema gerador supõe que esses grupos tenham um certo nível de consciência coletiva da sua condição como sujeito oprimido (LUTFI; SEABRA; PONTUSCHKA, 1993). Entre os temas geradores emergentes na área de Ciências da Natureza no Brasil na Educação do Campo, temos: a saúde e a qualidade de vida (saneamento, agroecologia, meio ambiente, plantas medicinais, lixo), a energia (barragens, eletricidade, fotossíntese, biodigestores), o solo (estrutura físico-química e biológica), os agrotóxicos (doenças, contaminação dos alimentos, das pessoas, do ar, dos solos e dos rios), a água (disponibilidade e qualidade) (MOLINA, 2017; BARBOSA, 2018). Os temas geradores e os conceitos unificadores apresentados resultam de uma problematização da realidade das/os educandas/os, de situações sociais significativas, as quais emergem de uma prática dialógica, de escuta atenta, pois, “[...] somente por meio do diálogo que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 1987, p. 83).

Para exemplificar o modo como se tem planejado as aulas de Ciências no contexto da Educação do Campo sob a abordagem teórico-metodológica da investigação temática e do tema gerador, apresentamos, a seguir, o Quadro 1, elaborado por Britto (2017) a partir de um curso de formação de professoras/es.

Quadro 1 - Investigação temática e o ensino de Ciências na Educação do Campo

Planejamento da aula
<p><i>Fala significativa:</i> “Prefiro trabalhar fora do lote e comprar o alimento do que plantar, pois gasta muito para produzir e tem praga”.</p> <p><i>Contratema:</i> A qualidade de vida camponesa está relacionada à autossuficiência produtiva e à valorização da autonomia sociocultural como prática formativa e inovadora.</p> <p><i>Conceitos unificadores:</i> Transformação: germinação, fotossíntese, fixação de nitrogênio. Regularidades: DNA do feijão, ciclo reprodutivo, moléculas (água e oxigênio). Energia: energia potencial química, energia luminosa e energia química. Escala: tempo, temperatura.</p>

Fonte: Adaptado de Britto (2017).

Como podemos observar, a investigação temática via interação dialógica possibilita a busca pelo conteúdo programático, a delimitação teórico-conceitual (Conceitos Unificadores) para as aulas de Ciências da Natureza no contexto das escolas do campo, em que se objetiva superar as compreensões e as situações limites dos sujeitos (Fala significativa) para levá-los à conscientização da sua condição objetiva (Contratema) e, quiçá, transformá-la.

Para além dos temas geradores, as abordagens Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), a partir de Freire, têm sido uma alternativa teórico-metodológica para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (BARBOSA, 2018). Os principais expoentes dessa área de pesquisa no Brasil são Angotti e Auth (2001), Auler e Delizoicov (2001) e Santos e Mortimer (2001).

Angotti e Auth (2001) preocuparam-se com a visão fragmentária da realidade tecnocientífica, a qual perpassa as instituições de ensino em todas as suas dimensões, inclusive na formação de professores. Para os autores, a ausência de uma formação global e crítica, que inclua aspectos sociais, éticos e ambientais, somados aos conhecimentos históricos e epistemológicos da ciência, torna ainda mais improvável a mudança das práticas educacionais nas escolas de nível médio brasileiras (BARBOSA, 2015). Na mesma direção, Auler e Delizoicov (2001) buscaram estabelecer parâmetros para a educação científica que interrelacionam as ideias de Paulo Freire aos referenciais teóricos da temática CTS. Para eles, a mitificação da visão positivista da ciência, no que tange ao determinismo, ao salvacionismo científico tecnológico e à superioridade das decisões tecnocráticas, impede que professoras/es e estudantes tenham uma leitura crítica da realidade.

Para além dos aspectos concernentes à formação docente, Santos *et al.* (2009) desenvolveram materiais didáticos com a inclusão de textos temáticos com a finalidade de provocar a discussão de Aspectos Sociocientíficos (ASC), os quais são elementos sociais, econômicos, políticos e ambientais associados à ciência e à tecnologia. Além disso, há o intuito de aproximar tais assuntos da experiência existencial dos estudantes, de modo a levá-los a uma reflexão a respeito de seus valores e de suas atitudes. Nessa acepção, uma educação com enfoque CTS na perspectiva freiriana buscaria incorporar ao currículo discussões de valores e de reflexões críticas que possibilitassem desvelar a condição humana. Não se trata, portanto, de uma educação contra o uso da tecnologia e nem uma educação para o uso, mas uma educação em que os estudantes possam refletir a respeito da sua condição no mundo frente aos desafios postos pela ciência e pela tecnologia (BARBOSA, 2015).

Na Lecampo, temos adotado temas sociocientíficos, tais como o problema do tratamento dos resíduos sólidos, o processo de produção de cachaça, a geração de bioenergia com a construção

de biodigestores, a mineração e seus efeitos nocivos, a construção de barragens e suas consequências para os povos do campo. A adoção desses temas tem nos proporcionado realizar uma reflexão crítica a respeito da realidade, sobretudo ao considerar a dimensão ambiental, econômica, histórica, social, política e cultural. Os alambiques, por exemplo, são bens culturais do povo brasileiro que carregam uma história de riqueza para os portugueses e donos de engenhos e, ao mesmo tempo, de miséria e de exploração aos africanos trazidos de maneira forçada ao Brasil. Trata-se de um equipamento que produz a cachaça, bebida genuinamente nacional, resultado de um processo de fermentação e destilação do suco da cana-de-açúcar. No âmbito do ensino de Ciências na Educação do Campo, a tecnologia do alambique, a cachaça e o seu processo de produção possibilita-nos, em uma perspectiva problematizadora, compreender os processos bioquímicos e, também, as relações econômicas de exploração e os problemas sociais de dependência e de violência contra as mulheres, por exemplo, causados pelo consumo em excesso de bebidas alcoólicas no Brasil.

A Figura 2 refere-se a uma aula de campo³ realizada no ano de 2017 com a turma Flor do Vale, em um alambique localizado na região rural no município de Cerro Azul, a qual ocorreu após o estudo das raízes históricas dos alambiques no Brasil e dos processos físicos, biológicos e químicos envolvidos na fabricação da cachaça.

Figura 2 - Aula de Campo em um alambique no município de Cerro Azul – PR



Fonte: Acervo dos autores (2017).

Esse momento propiciou uma experiência fecunda aos estudantes, pois tiveram a oportunidade de objetivar os conhecimentos aprendidos na teoria e, ao mesmo tempo, resgatar memórias ligadas às vivências familiares. Posteriormente, também foram realizadas discussões a respeito das questões sociais e políticas desse bem simbólico do povo brasileiro. Buscou-se, assim, estabelecer relações entre o particular e o universal a partir do contexto local: a produção artesanal nas regiões rurais de Cerro Azul frente à produção em larga escala das indústrias.

³ O breve relato da prática de ensino respeitou todos os procedimentos éticos, conforme orientações que constam no texto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2019), principalmente no que se refere ao respeito ao ser humano, segundo o Art. 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Reflexões finais

A Educação do Campo superou as cercas e os muros que excluía os povos do campo, das águas e das florestas, das escolas e das universidades públicas. A ocupação desses espaços concretizou-se a partir de um processo intenso de lutas e de resistências dos territórios no enfrentamento das formas dominantes de pensar o mundo e a educação. Diante de cada contexto histórico e político que essas populações viveram e trabalharam, eles conseguiram avançar em políticas que garantam os seus direitos. Contudo, salientamos que houve momentos de recuos, principalmente diante de governos reacionários e neoliberais, os quais não aceitaram a teimosia e os modos de re(existência) das inúmeras comunidades de agricultoras/es familiares, assentadas, acampadas, atingidas por barragens, indígenas, quilombolas, de pescadoras/es artesanais, ribeirinhas, entre outras.

Frente a esses contextos é que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são efetivados nas universidades, a partir de intensa pressão por parte dos movimentos e das organizações sociais e populares, com o intuito de garantir o acesso dos sujeitos que historicamente tiveram esse direito negado pelo próprio Estado. Os cursos dessa natureza de vínculo orgânico com os territórios e as identidades coletivas têm demonstrado ao conjunto das universidades públicas, de modo mais particular aos cursos de formação de professoras/es, outras formas e outros conteúdos a serem desenvolvidos, experienciados nas trajetórias formativas, em processos de intenso diálogo com/a partir da realidade dos sujeitos. É nesse horizonte que os pressupostos freirianos se tornaram o alicerce das práticas educativas realizadas a partir da Educação do Campo, por mais que nem sempre esteja presente no cotidiano, o ideário de uma educação libertadora e crítica tem raízes em Paulo Freire.

No que tange ao Ensino de Ciências na Educação do Campo, podemos destacar, mediante contribuição da pedagogia freiriana, a ampliação e a mudança no rol de conhecimentos das aulas de Ciências que geralmente ocorrem nas escolas urbanas. Essa mudança e essa ampliação devem-se, sobretudo, à investigação temática e à problematização das realidades dos educandos. A aula, nesse caso, não se baseia em um livro didático com conteúdos abstratos e pré-definidos, mas, sim, em uma interação dialógica concreta que parte da realidade imediata dos estudantes.

A busca pelo conteúdo programático assinalado por Freire (1987) se refere a esse diálogo franco com a comunidade, em que todos se põem e não se impõe, e a partir do qual emergem os temas de ensino. Um segundo aspecto que convém salientarmos trata-se do viés totalizante e interdisciplinar das aulas de Ciências na Educação do Campo. Ora, os temas geradores exigem o conhecimento de diversas disciplinas para que o estudante tenha uma compreensão adequada da situação considerada. Isso ocorre em razão da natureza dos temas de estudo, os quais se relacionam aos aspectos da vida dos sujeitos, diferentemente das abordagens teórico-conceituais prescritas nos livros didáticos.

Nesse sentido, aprender Ciências torna-se algo mais complexo e abrangente. Complexo por envolver diversas dimensões da realidade, e abrangente por proporcionar uma visão de totalidade da Ciência em sua relação com a sociedade, que a torna em uma educação crítica. Esse modo de ensinar e aprender é totalmente oposto às aulas tradicionais de transmissão/reprodução de conceitos abstratos. Essa constatação leva-nos à terceira contribuição fundamental da pedagogia freiriana ao ensino de Ciências, a saber: o seu alto potencial para promover uma aprendizagem que tenha significado e sentido.

No Brasil, é notório, e os programas de avaliação oficiais nacionais e internacionais demonstram, que grande parte dos estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior apresentam dificuldades em aprender Ciências, particularmente Química e Física. E embora não

tenhamos dados oficiais, a nossa experiência tem nos mostrado que os sujeitos do campo, das águas e das florestas, de modo aparente, completamente alheios aos conhecimentos e às práticas científicas, se veem sujeitos capazes de aprender e de dizer a sua palavra, quando relacionamos os conceitos científicos às suas realidades.

Posto isso, consideramos que o ideário de mundo e de educação elaborado por Paulo Freire e demais educadoras/es fortaleceu o movimento de uma pedagogia libertária que assume o Ser Humano e a realidade como centralidades dos processos de ensino e de aprendizagem, de modo que, na apropriação do conhecimento científico, assegurado pelas escolas e pelas universidades públicas, o princípio do respeito e do diálogo com a diversidade de conhecimentos tradicionais e ancestrais, associados às experiências e às vivências dos sujeitos, sustente as práticas educativas realizadas pelas/os professoras/es das escolas do campo, das águas e das florestas. Em síntese, a posição em assumir teorias e práticas contra-hegemônicas são essenciais para o fortalecimento dos territórios a partir da Educação do Campo.

Referências

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, Campinas: Edusp, 2007.

ANGOTTI, J. A.; AUTH, M. A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000100002>

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001.

BARBOSA, R. G. **Educação científica e tecnológica para a participação**: Paulo Freire e a criatividade. 2015. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BARBOSA, R. G. O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 1, p. 177-203, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p177>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRICK, E. M. *et al.* Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. v. I. Brasília: Editora MDA, 2014. p. 23-59.

BRITTO, N. S. A Educação do Campo e a formação docente na área de Ciências da Natureza: caminhos da docência universitária por trilhas da abordagem temática freireana. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente. v. II. Brasília: Editora UnB, 2017. p. 431-449.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, M. G. *et al.* (org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 87-131.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Por uma Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola: pedagogia do MST e pedagogia socialista russa. *In*: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 260-286.

FONEC. Fórum Nacional da Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. A pedagogia socialista: devolvendo a voz aos pioneiros da educação russa. *In*: CALDART, R.; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução russa de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 233-260.

FREITAS, L. C. Apresentação. *In*: PISTRÁK, M. M. (org.). **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 7-11.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LUTFI, E. P.; SEABRA, M.; PONTUSCHKA, N. N. Rua e escola: compassos. *In*: PONTUSCHKA, N. N. (org.). **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993. p. 143-185.

MOLINA, M. C. Apresentação. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. v. I. Brasília: Editora MDA, 2014. p. 11-21.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, 2017, p. 587-609, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo. **RBPAE**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 805-828, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68577>

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MUNARIM, A. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (org.). **Educação do Campo: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 21-38.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PAULA, A. P. de. **Relações entre Educação do Campo e território**: significados da escola da/ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PAULA, H. V. de C. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo**. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SANTOS, W. L. P. dos *et al.* Química e sociedade: um projeto brasileiro para o ensino de química por meio de temas CTS. **Educación Química**, México, v. 3, p. 20-28, 2009.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza**. Setor Litoral. UFPR: Matinhos, 2012.

Recebido em 10/08/2020

Versão corrigida recebida em 06/03/2021

Aceito em 07/03/2021

Publicado online em 16/03/2021

"Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser."

– PAULO FREIRE



PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

**SABERES NECESSÁRIOS
À PRÁTICA EDUCATIVA**



PAZ E TERRA

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.”

– PAULO FREIRE



PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

**SABERES NECESSÁRIOS
À PRÁTICA EDUCATIVA**



PAZ E TERRA

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Saberes Necessários à Prática Educativa



Paulo Freire

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Saberes Necessários à Prática Educativa

25ª Edição

PAZ E TERRA

Coleção Leitura

□ Ana Maria A. Freire

Produção gráfica: Kátia Halbe

Capa: Isabel Carballo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Freire, Paulo

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

ISBN 85-219-0243-3

I. Autonomia (psicologia) 2. Educação 3. Ensino 4. Prática de Ensino 5. Professores – Formação profissional I. Título II. Série

96-5263

CDD-370-115

Índices para catálogo sistemático

1. Autonomia do educando: Educação

370.115

2. Pedagogia da autonomia: Educação

370.115

EDITORA PAZ E TERRA S/A

Rua do Triunfo, 177

Santa Efigênciã, São Paulo, SP – CEP: 01212-010

Tel.: (011) 3337-8399

Rua General Venâncio Flores, 305, sala 904

Rio de Janeiro, RJ – CEP: 22441-090

Tel.: (021) 2512-8744

E-mail: vendas@pazeterra.com.br

Home Page: www.pazeterra.com.br

2002

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Dedicatórias

A Ana Maria, minha mulher, com alegria e amor.

Paulo

A Fernando Gasparin, a cujo gosto da rebeldia e a cuja disponibilidade à luta pela liberdade e pela democracia muito devemos.

Paulo Freire

À memória de Admardo Serafim de Oliveira.

Paulo Freire

A João Francisco de Souza, intelectual cujo respeito as saber de senso comum jamais o fez um basista e cujo acatamento à rigorosidade científica jamais o tornou um elitista e a Inês de Souza,

sua companheira e amiga, com admiração de

Paulo Freire

A Eliete Santiago, em cuja prática docente ensinar jamais foi transferência de conhecimento feita pela educadora aos alunos. Ao contrário, para ela, ensinar é uma aventura criadora.

Paulo Freire

Aos educandos e educandas, às educadoras e educadores do Projeto Axé, de Salvador da Bahia, na pessoa de seu incansável animador Cesare de La Roca, com minha profunda admiração.

Paulo Freire

A Ângela Antunes Ciseski, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Sônia Couto, do Instituto Paulo Freire, com meus agradecimentos pelo excelente trabalho de organização dos capítulos desta Pedagogia da Autonomia.

Paulo Freire

Gostaria igualmente de agradecer a Christine Röhrig e a equipe de produção e revisão da Paz e Terra pela dedicação com relação não só a este como a outros livros meus.

ÍNDICE

<u><i>Prefácio</i>.....</u>	<u>7</u>
<u><i>Primeiras Palavras</i></u>	<u>9</u>
<u><i>Cap. 1 - Não há docência sem discência</i>.....</u>	<u>12</u>
<u>1.1 – Ensinar exige rigorosidade metódica.....</u>	<u>13</u>
<u>1.2 – Ensinar exige pesquisa.....</u>	<u>14</u>
<u>1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos</u>	<u>15</u>
<u>1.4 – Ensinar exige criticidade.....</u>	<u>15</u>
<u>1.5 – Ensinar exige estética e ética.....</u>	<u>16</u>
<u>1.6 – Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo</u>	<u>16</u>
<u>1.7 – Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação</u>	<u>17</u>
<u>1.8 – Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.....</u>	<u>17</u>

<u>1.9 – Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.....</u>	<u>18</u>
<u>Cap. 2 - Ensinar não é transferir conhecimento.....</u>	<u>21</u>
<u>2.1 – Ensinar exige consciência do inacabamento.....</u>	<u>21</u>
<u>2.2 – Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado</u>	<u>23</u>
<u>2.3 – Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.....</u>	<u>24</u>
<u>2.4 – Ensinar exige bom senso.....</u>	<u>25</u>
<u>2.5 – Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.....</u>	<u>27</u>
<u>2.6 – Ensinar exige apreensão da realidade</u>	<u>28</u>
<u>2.7 – Ensinar exige alegria e esperança</u>	<u>29</u>
<u>2.8 – Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.....</u>	<u>30</u>
<u>2.9 – Ensinar exige curiosidade</u>	<u>33</u>
<u>Cap. 3 - Ensinar é uma especificidade humana.....</u>	<u>36</u>
<u>3.1 – Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade</u>	<u>36</u>
<u>3.2 – Ensinar exige comprometimento.....</u>	<u>37</u>
<u>3.3 – Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo</u>	<u>38</u>
<u>3.4 – Ensinar exige liberdade e autoridade</u>	<u>40</u>
<u>3.5 – Ensinar exige tomada consciente de decisões.....</u>	<u>42</u>
<u>3.6 – Ensinar exige saber escutar</u>	<u>43</u>
<u>3.7 – Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.....</u>	<u>47</u>
<u>3.8 – Ensinar exige disponibilidade para o diálogo</u>	<u>50</u>
<u>3.9 – Ensinar exige querer bem aos educandos</u>	<u>52</u>

Prefácio

Aceitei o desafio de escrever o prefácio deste livro do Prof. Paulo Freire movida mesmo por

uma das exigências da ação educativo-crítica por ele defendida: a de testemunhar a minha disponibilidade à vida e os seus chamamentos. Comecei a estudar Paulo Freire no Canadá, com meu marido, Admardo, a quem este livro é em parte dedicado. Não poderia aqui me pronunciar sem a ele me referir, assumindo-o afetivamente como companheiro com quem, na trajetória possível, aprendi a cultivar vários dos saberes necessários à prática educativa transformadora. E o pensamento de Paulo Freire foi, sem dúvida, uma de suas grandes inspirações.

As idéias retomadas nesta obra resgatam de forma atualizada, leve, criativa, provocativa, corajosa e esperançosa, questões que no dia a dia do professor continuam a instigar o conflito e o debate entre os educadores e as educadoras. O cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, da educação fundamental à pós-graduação. É explorado como numa codificação, enquanto espaço de

reafirmação, negação, criação, resolução de saberes que constituem os “conteúdos obrigatórios à organização programática e o desenvolvimento da formação docente”. São conteúdos que, extrapolando os já cristalizados pela prática escolar, o educador progressista, principalmente, não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia aqui proposta. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente.

De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças.

No âmbito dos saberes pedagógicos em crise, ao recolocar questões tão relevantes agora quanto foram na década de 60, Freire, como homem de seu tempo, traduz, no modo lúcido e peculiar, aquilo que os estudos das ciências da educação vêm apontando nos últimos anos: a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o “saber-fazer é o saber-ser-pedagógicos”.

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exerc

itados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire, anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades.

Finalmente, impossível não ressaltar a beleza produzida e traduzida nesta obra. A sensibilidade com que Freire problematiza e toca o educador aponta para a dimensão estética de sua prática que, por isso mesmo pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência.

Edina Castro de Oliveira

Mestre em Educação pelo PPCF/DEFS Prof^o do Dpto de Fundamentos da Educação e

Orientação Educacional

Vitória, novembro de 1996.

Primeiras Palavras

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido.

Devo esclarecer aos prováveis leitores e leitoras o seguinte: na medida mesma em que esta vem sendo uma temática sempre presente às minhas preocupações de educador, alguns dos aspectos aqui discutidos não têm sido estranhos a análises feitas em livros meus anteriores. Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor.

Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão. É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a

crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos.

Em tempo algum pude ser um observador “acizentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.

O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de *ética universal* do ser humano. Estou com os árabes na luta por seus direitos mas não pude aceitar a malvez do ato terrorista nas Olimpíadas de Munique.

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da

‘nova ordem mundial’, como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa freqüência em países do Primeiro Mundo a idéia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento.”* Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo

gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. Não podemos basear nossa crítica a um autor na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras. Pior ainda, tendo lido apenas a crítica de quem só leu a contracapa de um de seus livros.

Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas

perseverantemente nos dedicar.

É não só interessante mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos Faros, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros.

De quando em vez, ao longo deste texto, volto a este tema. É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la.

Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto á transgressão da ética.

Uma de nossas brigas na História, por isso mesmo, é exatamente esta: fazer tudo o que possamos em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita, ao gosto reconhecidamente farisaico. Mas, faz parte igualmente desta luta pela eticidade recusar, com segurança, as críticas que vêm na defesa da ética, precisamente a expressão daquele moralismo criticado. Em mim a defesa da

ética jamais significou sua distorção ou negação.

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável.

Devo enfatizar também que este é um livro esperançoso, um livro otimista, mas não ingenuamente construído de otimismo falso e de esperança vã. As pessoas, porém, inclusive de esquerda, para quem o futuro perdeu sua problematidade – o futuro é um dado dado – dirão que ele é mais um devaneio de sonhador inveterado.

Não tenho raiva de quem assim pensa. Lamento apenas sua posição: a de quem perdeu seu endereço na História.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século”

expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de

vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente.

De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa. É isto o que este texto espera de você, que acabou de ler estas “Primeiras Palavras”.

Paulo Freire

São Paulo

Setembro de 1996

Capítulo 1

Não há docência sem discência

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.

Na continuidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica. Por outro lado, devo sublinhar que, de forma não-sistemática, tenho me referido a alguns desses saberes em trabalhos anteriores. Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-

lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto*

– *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – *a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma

experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos ou nos termos tornado, como constata François Jacob, “seres programados, mas, para aprender”*. É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”**, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”***, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino

“bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.

Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”.

1.1 – Ensinar exige rigorosidade metódica

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”

meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições

implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

* Jacob, François. *Nous Sommes Programmés, mais pour apprendre*. Le Courier, UNESCO, fevereiro, 1991.

* * FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho d'água, 1995.

*** FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O

intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado.

Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.

Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela a produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a

pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem

historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã*. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

1.2 – Ensinar exige pesquisa

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

* A esse propósito, Ver Vieira Pinto Álvaro, *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

** Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –

saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária

“intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

1.4 – Ensinar exige criticidade

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente

“rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. iluda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espancada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém, a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam

epistemologicamente curiosos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de

“racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

1.5 – Ensinar exige estética e ética

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia* ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.

1.6 – Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como o falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”.

Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando”.

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seria-mente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância. Uma dessas pessoas desmedidamente raivosas proibiu certa vez estudante que trabalhava dissertação sobre alfabetização e cidadania que me lesse. “Já era”, disse com ares de quem trata com rigor e neutralidade o objeto, que era eu. “Qualquer leitura que você faça deste senhor pode prejudicá-la”. Não é assim que se pensa certo nem é assim que se ensina certo**. Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada.

* A este propósito ver Postman, Neil. *Technopoly - The Surrender of Culture to Technology*, Nova York, Alfred A. Knopf, 1992

** Ver FREIRE, Paulo, *Cartas a Cristina*. Paz e Terra, 1995, Décima Sexta Carta, p. 207.

1.7 – Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O

velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade

do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.

Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao

“pragmatismo” neoliberal mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História*.

O problema que se coloca para mim é que, compreendendo como compreendo a natureza humana, seria uma contradição grosseira não defender o que venho defendendo. Faz parte da exigência que a mim mesmo me faço de pensar certo, pensar como venho pensando enquanto escrevo este texto.

Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior *ao* e desgarrado *do* fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado. Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à “sintaxe” do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre co-partícipe de outro. Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade.

Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também *comunicação* do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir*, *depositar*, *oferecer*, *dozir* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há

inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

1.8 – Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. 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”,

* Freire, Paulo, *Pedagogia da Esperança*. Paz e Terra, 1994.

indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B. O de 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.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Seria porém exagero idealista, afirmar que a assunção, por exemplo, de que fumar ameaça minha vida, já significa deixar de fumar. Mas deixar de fumar passa, em algum sentido, pela assunção do risco que corro ao fumar. Por outro lado, a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca

ruptura, decisão e novos compromissos. Quando assumo o mal ou os males que o cigarro me pode causar, movo-me no sentido de evitar os males. Decido, rompo, opto. Mas, é na prática de não fumar que a assunção do risco que corro por fumar se concretiza materialmente.

Me parece que há ainda um elemento fundamental na assunção de que falo: o emocional. Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho agora, na assunção que dele faço, legítima raiva do fumo. E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva,*

na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.

1.9 – Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre a assunção. O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume. Eu tanto assumo o risco que corro ao fumar quanto me assumo enquanto sujeito da própria assunção. Deixemos claro que, quando digo ser fundamental para deixar de fumar a assunção de que fumar ameaça minha vida, com assunção eu quero sobretudo me referir ao conhecimento cabal que obtive do fumar e de suas conseqüências. Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante,

* A de Cristo contra os vendilhões do Templo. A dos progressistas contra os inimigos da reforma agrária, a dos ofendidos contra a violência de toda discriminação, de classe, de raça, de gênero. A dos injustiçados contra a impunidade. A de quem tem fome contra a forma luxuriosa com que alguns, mais do que comem, esbanjam e transformam a vida num desfrute.

transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É

isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e

pragmática visão do processo.

A experiência histórica, política, cultural e social os homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre 'as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava.

Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia - os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu...

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e

homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios*, em que

* Esta é uma preocupação fundamental da equipe coordenada pelo professor Miguel Arroio e que vem propondo ao país, em Belo Horizonte, uma das melhores re-invenções da escola. É uma lástima que não tenha havido ainda uma emissora de TV que se dedicasse a mostrar experiências como a de Belo Horizonte, a de Uberaba, a de Porto Alegre, a do Recife e de tantas outras espalhadas pelo Brasil. Que se propusesse revelar práticas criadoras de gente que se arrisca, vividas em escolas variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

Em *A Educação na cidade** chamei a atenção para esta importância quando discuti o estado em que a administração de Luiza Erundina encontrou a rede escolar da cidade de São Paulo em 1989. O

descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso”

formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica*

privadas ou públicas. Programa que poderia chamar-se mudar é difícil mas é possível. No fundo,

um dos saberes fundamentais à prática educativa.

* Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição.

Capítulo 2

Ensinar não é transferir conhecimento

As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.* Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia.

Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntado se conhece Madalena, diz:

“Conheço-a. É negra *mas* é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, *mas* é competente e decente. No discurso perfidioso de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa *mas*; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não-senso. A compreensão do papel das conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido, o de *causalidade*, falo *porque* recuso o silêncio, o de *adversidade*, tentaram dominá-la *mas* não conseguiram, o de *finalidade*, Pedro lutou *para que* ficasse clara a sua posição, o de *integração*, Pedro sabia *que* ela voltaria, não é suficiente para explicar o uso da adversativa *mas* na relação entre a sentença Madalena é negra e Madalena é competente e decente. A conjunção *mas* aí, implica um juízo

falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e sua competência a conjunção *mas* se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que, sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. Daí o não-senso da adversativa. A razão é ideológica e não gramatical.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temor de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e destratam.

É cansativo, por exemplo, viver a humildade, condição “sine qua” do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos.

O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar cerco.

2.1 – Ensinar exige consciência do inacabamento

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.

Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para, resistir; e o espaço necessário a seu crescimento e que

delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado,

“aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se nutri tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais. Faltam ao “movimento” dos outros animais no *suporte* a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério. No *suporte*, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso, não se fala em ética entre os elefantes.

A vida no *suporte* não implica a linguagem nem a postura erecta que permitiu a liberação das mãos*.

Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a *vida, existência*. O *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a *vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos.

A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “espiritualização”

do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. Não se sabe de leões que covardemente tenham assassinado leões do mesmo ou de outro grupo familiar e depois tenham visitado os “familiares” para levar-lhes sua solidariedade. Não se sabe de tigres africanos que tenham jogado bombas altamente destruidoras em “cidades” de tigres asiáticos.

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüências a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade.

* Ver: The Cambridge Encyclopedia of Language. Crystal, Davi', Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

2.2 – Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta à influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte a mundo* nos coloca. Renuncio a participar a cumprir a vocação ontológica de intervir o mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da

“prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jaboticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.

Numa madrugada, há alguns meses, estávamos Nita e eu, cansados, na sala de embarque de um aeroporto do Norte do país, à espera da partida para São Paulo num desses vôos madrugadores que a sabedoria popular chama “vôo coruja”. Cansados e realmente arrependidos de não haver mudado o esquema de vôo. Uma criança em tenra idade, saltitante e alegre, nos fez, finalmente, ficar contentes, apesar da hora para nós inconveniente.

Um avião chega. Curiosa a criança inclina a cabeça na busca de selecionar o som dos motores. Volta-se para a mãe e diz: “O avião *ainda* chegou.” Sem comentar, a mãe atesta: “O avião já chegou.” Silêncio. A criança corre até o extremo da sala e volta. “O avião já chegou”, diz. O discurso da criança, que envolvia a sua posição curiosa em face do que ocorria, afirmava primeiro o *conhecimento* da ação de chegar do avião, segundo o conhecimento da temporalização da ação no advérbio já. O discurso da criança era conhecimento do ponto de vista do fato concreto: *o avião chegou* e era conhecimento do ponto de vista da criança que, entre outras coisas, fizera o domínio da circunstância adverbial de tempo, no *já*.

Voltemos um pouco à nossa reflexão anterior. A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética. O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica

do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal, de vez em quando criticada neste texto, e aplicada preponderantemente às situações em que o paciente são as classes populares. “Não há o que fazer, o desemprego é uma fatalidade do fim do século.”

A “andarilhagem” gulosa dos trilhões de dólares que, no mercado financeiro, “voam” de um lugar a outro com a rapidez dos faxes, à procura insaciável de mais lucro, não é tratada como *fatalidade*. Não são as classes populares os objetos imediatos de sua malvadez. Fala-se, por isso mesmo, da necessidade de disciplinar a “andarilhagem” dos dólares.

No caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que se precisa, segundo os donos do mundo, é a que amacie, a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros “sem-terra”. A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invencionice absurda de falsos brasileiros, proclamam os cobiçosos senhores das terras.

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, *no suporte*, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica*.

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos,

“convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa

para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”,** exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.

2.3 – Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do*

* Ver Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994. Ver Freire, Paulo. *Á*

sombra desta mangueira, São Paulo Olho d'Água, 1999).

** François Jacob.

educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se

reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

2.4 – Ensinar exige bom senso

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

Não preciso de um professor de ética para me dizer que não posso, como orientador de dissertação de mestrado ou de tese de doutoramento, surpreender o pós-graduando com críticas duras a seu trabalho porque um dos examinadores foi severo em sua arguição. Se isto ocorre e eu concordo com as críticas feitas pelo professor não há outro caminho senão solidarizar-me de público com o orientando, dividindo com ele a responsabilidade do equívoco ou do erro criticado*. Não preciso de um professor de ética para me dizer isto.

Meu bom senso me diz.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.** De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.

* Ver Freire, Paulo. *Cartas à Cristina*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

** Ver Freire, Paulo. *Professora Sim, Tia, Não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'Água, 1995.

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou

fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer.

O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e de brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom senso diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a *disciplina* da gulodice da minoria insaciável.

O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber.

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito ao educando.

Estas qualidades ou estas virtudes absolutamente indispensáveis à posta em prática deste outro saber fundamental à experiência educativa – saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças?*

A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

2.5 – Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente

cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”.

É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.

* Insisto na leitura de *Professora, sim. Tia, não*. São Paulo, Olho d'Água, 1995

2.6 – Ensinar exige apreensão da realidade

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É

precisamente por causa desta habilidade de *apreender* a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos

educandos.

Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente:

“Não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros, criadores de problemas.”

“Pode haver baderneiros entre os sem-terra”, disse, “mas sua luta é legítima e ética”.

“Baderneira” é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma “ordem” injusta.

A conversa aparentemente morreu aí. O moço apertou minha mão em silêncio. Não sei como terá

“tratado” a questão depois, mas foi importante que tivesse dito o que pensava e que tivesse ouvido de mim o que me parece justo que devesse ter dito.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

2.7 – Ensinar exige alegria e esperança

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos.

Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser *da esperança* que, por "n" razões, se tornou desesperançado.

Dáí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim

“a priori” conhecido prescinde da esperança.

A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se.

Tive, recentemente em Olinda, numa manhã como só os trópicos conhecem, entre chuvosa e ensolarada, uma conversa, que diria exemplar, com um jovem educador popular que, a cada instante, a cada palavra, a cada reflexão, revelava a coerência com que vive sua opção democrática e popular. Caminhávamos, Danilson Pinto e eu, com alma aberta ao mundo, curiosos, receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência – ou negação –, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor. Enquanto andávamos pelas ruas daquele mundo maltratado e ofendido eu ia me lembrando de experiências de minha juventude em outras favelas de Olinda ou do Recife, dos meus diálogos com favelados e faveladas de alma rasgada.

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, *saber* para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? Paramos no meio de um pontilhão estreito que possibilita a travessia da favela para uma parte menos maltratada do bairro popular. Olhávamos de cima um braço de rio poluído, sem vida, cuja lama e não cuja água empapa os mocambos nela quase mergulhados. “Mais além dos mocambos”, me disse Danilson, “há algo pior: um grande terreno onde se faz o depósito do lixo público.

Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os

mantenha vivos”. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. A imprensa noticiou o fato que citei horrorizado e pleno de justa raiva no meu último livro *À sombra desta mangueira*. É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista em favor sempre dos poderosos. “É

triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta.” A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação.

Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. “Que fazer? A realidade é assim mesmo”, seria o discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como a própria existência humana. Numa história assim determinada as posições rebeldes não têm como tornar-se revolucionárias.

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como o tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e

“morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo. Esta questão, a da legitimidade da raiva contra a docilidade fatalista diante da negação das gentes, foi um tema que esteve implícito em toda a nossa conversa naquela manhã.

2.8 – Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando convivência, que seu *estar no contexto* vá virando *estar como ele*, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo

não é. O mundo está sendo.

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheio de nós e nós dele.

Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

Que sentido teria a atividade de Danilson no mundo que descortinávamos do pontilhão se, para ele, estivesse decretada por um destino todo poderoso a impotência daquela gente fustigada pela carência?

Restaria a Danilson trabalhar apenas a possível melhora de *performance* da população no processo irrecusável de sua adaptação à negação da vida. A prática de Danilson seria assim o elogio da resignação.

Na medida porém em que para ele como para mim o futuro é problemático e não inexorável, outra tarefa se nos oferece. A de, discutindo a problematicidade do amanhã, tornando-o tão óbvio quanto a carência de tudo na favela, ir tornando igualmente óbvio que a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta é uma forma de resistência física a que se vai juntando outra, a cultural. Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto. No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são *manhas* necessárias à sobre-vivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco.

É preciso porém que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebelião* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebelião* em face das injustiças que

nos afirmamos.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.

O êxito de educadores como Danilson está centralmente nesta certeza que jamais os deixa de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. É assim que este saber que a História vem comprovando se erige em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis.

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é *destino certo* ou *vontade de Deus*, algo que não pode *ser mudado*.

Não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, “sine die”, a necessária mudança da sociedade. Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do “status quo”.

Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato em cujo discurso, farsante de desamor, anuncia seus projetos racistas?

Partindo de que a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus, violência contra que devemos lutar, tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia. É que o saber de que falei – mudar é difícil mas é possível –, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha

curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? Por outro lado, como trabalhar, não importa em que campo, no da alfabetização, no da produção econômica em projetos cooperativos, no da evangelização ou no da saúde sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência?

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra".

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me "converter" ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impô-los arrogantemente o meu saber como o *verdadeiro*.

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua "incompetência" para explicar os fatos.

Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é *propô-la* mas *impô-la* aos grupos populares.

Recentemente, ouvi de jovem operário num debate sobre a vida na favela que já se fora o tempo em que ele tinha vergonha de ser favelado. "Agora", dizia, "me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização. Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. Aprendi isso com a luta". É possível que esse discurso do jovem operário não provocasse nada ou quase nada o militante autoritariamente messiânico. É possível até que a reação do moço mais revolucionarista do que revolucionário fosse negativa à fala do favelado, entendida como expressão de quem se inclina mais para a acomodação do que para a luta. No fundo, o discurso do jovem operário era a leitura nova que fazia de sua experiência social de favelado. Se ontem se culpava, agora se tornava capaz de perceber que não era apenas responsabilidade sua se achar naquela condição. Mas, sobretudo, se tornava capaz de perceber que a situação de favelado não é *irrevogável*. Sua luta foi mais importante na constituição do seu novo saber do que o discurso sectário do militante messianicamente autoritário.

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de

uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. E exemplar a resposta que recebi de mulher sofrida, em São Francisco, Califórnia, numa instituição católica de assistência aos pobres. Falava com dificuldade do problema que a afligia e eu, quase sem ter o que dizer, afirmei indagando: Você é norte-americana, não é?”

“Não. Sou pobre”, respondeu como se estivesse pedindo desculpas à “norte-americanidade” por seu insucesso na vida. Me lembro de seus olhos azuis marejados de lágrimas expressando seu sofrimento e a assunção da culpa pelo seu “fracasso” no mundo. Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante.

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos faros nem tampouco num “comício libertador”. A tarefa fundamental dos Danilson entre quem me situou é experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra”.

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos.

2.9 – Ensinar exige curiosidade

Um pouco mais sobre a curiosidade

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade dos pais que só se experimenta no sentido de saber *como* e *onde* anda a curiosidade dos filhos se burocratiza e fenece. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *resposta* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam

epistemologicamente curiosos.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

Boa tarefa para um fim de semana seria propor a um grupo de alunos que registrasse, cada um

por si, as curiosidades mais marcantes por que foram tomados, em razão de que, em qual situação eme rgente de noticiário da televisão, de propaganda, de videogame, de gesto de alguém, não importa. Que

“tratamento” deu à curiosidade, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades. Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros. Se a curiosidade enquanto desafio provocou algum conhecimento provisório de algo, ou não. O

que sentiu quando se percebeu trabalhando sua mesma curiosidade. E possível que, preparado para pensar a própria curiosidade, tenha sido menos curiosa ou curioso.

A experiência se poderia refinar e aprofundar a tal ponto, por exemplo, que se realizasse um seminário quinzenal para o debate das várias curiosidades bem como dos desdobramentos das mesmas.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido.

Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.

Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade.

Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da

necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade*, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina.

Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos.

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano.**

* Ver Freire, Paulo. *Professora Sim, Tia nado. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'Água, 1995.

** Ver Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970. *Pedagogia da Esperança*.

Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.

Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses.

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito com um somente como podem autenticar-se.

Começemos por refletir sobre algumas das qualidades que a autoridade docente democrática precisa encarnar em suas relações com a liberdade dos alunos. É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. E vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha

autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.

Capítulo 3

Ensinar é uma especificidade humana

Que possibilidades de expressar-se, de crescer, vem tendo a minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?”

Segura de si, ela é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria.

3.1 – Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica.

Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte.

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade. que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em

que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico.

A reação negativa ao exercício do comando é tão incompatível com o desempenho da autoridade quanto a sofreguidão pelo mando. O mandonismo é exatamente esse gozo irrefreável e desmedido pelo mando.

A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade.

Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.

A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a *eticidade* de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco. Não se rompe como quem toma um suco de piranga numa praia tropical. Mas, por outro lado, a autoridade coerentemente democrática jamais se *omite*.

Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, pensosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida.

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar

“tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades,

entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente.

Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza.

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo”

desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O

respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.

3.2 – Ensinar exige comprometimento

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é

o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Se perguntado por um aluno sobre o que é “tomar distância epistemológica do objeto” lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. Eticamente impossível teria sido dar uma resposta falsa, um palavreado qualquer. Um *chute*, como se diz popularmente. Mas, de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas variadas, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo.

Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O

tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é uma *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de

decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

3.3 – Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaramadora* da ideologia dominante.

Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência.

De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra.

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadoras e educadores progressistas cumprir, dentro e fora das escolas. É tarefa para organizações não-governamentais, para sindicatos democráticos realizar. Já não é ingênuo esperar, porém, que o empresariado que se moderniza, com raízes urbanas, adira à reforma agrária. Seus interesses na expansão do mercado o fazem “progressista” em face da reação ruralista. O próprio comportamento progressista do empresariado que se moderniza, progressista em face da truculência retrógrada dos ruralistas, se esvazia de *humanismo* quando da confrontação entre os interesses humanos e os do mercado.

É uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses

radicalmente humanos, os do *mercado*.

Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade* de *transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a *transgressão* como um *direito* mas como uma *possibilidade*. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços.

Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente a abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer. O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso as maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado.

Difícilmente um empresário moderno concordaria com que seja direito de “seu” operário, por exemplo, discutir durante o processo de sua alfabetização ou no desenvolvimento de algum curso de aperfeiçoamento técnico, esta mesma ideologia a que me venho referindo. Discutir, suponhamos, a afirmação: “O desemprego no mundo é uma *fatalidade* do fim deste século.” E por que fazer a reforma agrária não é também uma fatalidade? E por que acabar com a fome e com a miséria não são igualmente fatalidades de que não se pode fugir?

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Naturalmente, reinsisto, O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua *formação* que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura *sombra*.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É

preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

É importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência. É preciso também que este esforço seja de quando em vez discutido na classe. Há situações em que a conduta da professora pode parecer aos alunos contraditória. Isto se dá quase sempre quando o professor simplesmente exerce sua autoridade na coordenação das atividades na classe e parece aos alunos que ele, o professor, exorbitou de seu poder. Às vezes, é o próprio professor que não está certo de ter realmente ultrapassado o limite de sua autoridade ou não.

3.4 – Ensinar exige liberdade e autoridade

Noutro momento deste texto me referi ao fato de não termos ainda resolvido o problema da tensão entre a autoridade e a liberdade. Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade.

Recentemente, jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento.

Num dos inúmeros debates de que venho participando, e em que discutia precisamente a questão dos limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo ouvi de um dos participantes que, ao falar dos limites à liberdade eu estava repetindo a cantilena que caracterizava o discurso de professor seu, reconhecidamente reacionário, durante o regime militar. Para o meu interlocutor, a liberdade estava acima de qualquer limite. Para mim, não, exatamente porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a minha experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão.

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tornem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir.

Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim. Não valem argumentos imediatistas como: "Já imaginou o risco, por exemplo, que você corre, de perder tempo e oportunidade, insistindo nessa idéia maluca???" A idéia do filho, naturalmente. O que há de pragmático em

nossa existência não pode sobrepor-se ao imperativo ético de que não podemos fugir. O filho tem, no mínimo, o direito de provar a “maluquice de sua idéia”. Por outro lado, faz parte do aprendizado da decisão a assunção das conseqüências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável. Uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão mas um dever, até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles. A participação dos pais se deve dar sobretudo na análise, com os filhos, das conseqüências possíveis da decisão a ser tomada.

A posição da mãe ou do pai é a de quem, sem nenhum prejuízo ou rebaixamento de sua autoridade, humildemente, aceita o papel de enorme importância de assessor ou assessora do filho ou da filha.

Assessor que, embora batendo-se pelo acerto de sua visão das coisas, jamais tenta impor sua vontade ou se abespina porque seu ponto de vista não foi aceito.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva.

Jamais receei ser criticado por minha mulher, por minhas filhas, por meus filhos, assim como pelos alunos e alunas com quem tenho trabalhado ao longo dos anos, porque tivesse apostado demasiado na liberdade, na esperança, na palavra do outro, na sua vontade de erguer-se ou reerguer-se, por ter sido mais ingênuo do que crítico. O que temi, nos diferentes momentos de minha vida, foi dar margem, por gestos ou palavras, a ser considerado um oportunista, um “realista”, “um homem de pé no chão”, ou um desses

“equilibristas” que se acham sempre em “cima do muro” à espera de saber qual a onda que se fará poder.

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua

distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela.

3.5 – Ensinar exige tomada consciente de decisões

Voltemos à questão central que venho discutindo nesta parte do texto: a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo. É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

Estas formas de intervenção, com ênfase mais num aspecto do que noutra nos dividem em nossas opções em relação a cuja pureza nem sempre somos leais. Rara vez, por exemplo, percebemos a incoerência agressiva que existe entre as nossas afirmações “progressistas” e o nosso estilo desastrosamente elitista de ser intelectuais. E que dizer de educadores que se dizem progressistas mas de prática pedagógico-política eminentemente autoritária? Não é por outra razão que insisti tanto em *Professora Sim, Tia Não*, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É

interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita ou de esquerda. Dificilmente, um deles ou uma delas respeita e estimula a curiosidade crítica nos educandos, o gosto da aventura. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando. De modo geral, teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiar -los a apreender a substantividade dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de

“endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor.

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O

que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O

educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

3.6 – Ensinar exige saber escutar

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olga Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é *saber escutar*. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *ferir com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando "burocratização da mente". Um estado refinado de estranheza, de "autodemissão" da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalmente como imutáveis. E a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como *determinismo* e não como *possibilidade*. É a posição de quem se assume como *fragilidade* total diante do todo-poderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar mas que não podem

ser “reorientados” ou alterados.

Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a História, lugar para a decisão humana.* Na medida mesma em que a desproblematização do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será, não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá. Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes é destino dado. Em face dela

* Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização.

Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam.

A proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia ele que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante.

Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da História tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neo-liberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la.

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante e que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*. E intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação.

Voltemos a um ponto referido antes, mas sobre que preciso insistir. Uma das características da experiência existencial no mundo em comparação com a vida no suporte é a capacidade que mulheres e homens criamos de entender o mundo sobre que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do inteligido. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada.

Um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo. A comunicabilidade do inteligido é a possibilidade que ele tem de ser comunicado mas não é ainda a sua comunicação.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com

clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como o sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação.

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito.

Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de *escutar*.

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos

que, sem certas qualidades ou virtudes como o amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, dispobibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível.

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura? Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais.* O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita. O que a humildade exige de mim, quando não posso reagir à altura da afronta, é enfrentá-la com dignidade. A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível.

É óbvio que não posso me bater fisicamente com um jovem a quem não é necessário juntar robustez e, menos ainda, a qualidade de lutador. Nem por isso, porém, devo amesquinhar-me diante de seu desrespeito e de seu agravo, trazendo-os comigo de volta para casa sem um gesto ao menos de protesto.

É preciso que, assumindo com gravidade a minha impotência na relação de poder entre mim e ele, fique sublinhada sua covardia. É necessário que ele saiba que eu sei que sua falta de valor ético o inferioriza. É

preciso que ele saiba que, se fisicamente pode golpear-me e seus golpes me causam dor, não tem, contudo, a força suficiente para dobrar-me a seu arbítrio.

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua

cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira corraera que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É

preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor.

* Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*.

Quanto mais me torno capaz de me afirmar como *sujeito* pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo.

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o

que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva.

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a *abertura* total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive.

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chama -mento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. É

ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento.

3.7 – Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. E o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos faros, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”.

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo”

pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela.

A capacidade de nos *amaciar* que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder.

Fala-se, porém, em globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que por isso mesmo, não é possível escapar. Universaliza-se um dado do sistema capitalista e um instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hegemônicas como se o Brasil, o México, a Argentina deveriam participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão. Pega-se o trem no meio do caminho e não se discutem as condições anteriores e atuais das diferentes economias. Nivelam-se os patamares de deveres entre as distintas economias sem se considerarem as distâncias que separam os “direitos” dos fortes e o seu poder de usufruí-los e a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos. Se a globalização implica a superação de fronteiras, a abertura sem restrições ao livre comércio, acabe-se então quem não puder resistir. Não se indaga, por exemplo, se em momentos anteriores da produção capitalista nas sociedades que lideram a globalização hoje elas eram tão radicais na abertura que consideram agora uma condição indispensável ao livre comércio.

Exigem, no momento, dos outros, o que não fizeram consigo mesmas. Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O

discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

Espero, convencido de que chegará o tempo em que, passada a estupefação em face da queda do muro de Berlim, o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro.

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebelião nova em que a

palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo

“genteficado” serão armas de incalculável alcance.

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se Fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado.

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana* a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente “falado”

neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. E a ética da solidariedade humana.

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas 'agressivas e injustas c]e quem transgride a própria ética. A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade de comércio sem limite é licenciabilidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver. Uma fábrica de tecido que fecha por não poder concorrer com os preços da produção asiática, por exemplo, significa não apenas o colapso econômico-financeiro de seu proprietário que pode ter sido ou não um transgressor da ética universal humana, mas também a expulsão de centenas de trabalhadores e trabalhadoras do processo de produção. E suas famílias? Insisto, com a força que tenho e que posso juntar na minha veemente recusa a determinismos que reduzem a nossa presença na realidade histórico-social à pura adaptação a ela. O desemprego no mundo não é, como disse e tenho repetido, uma fatalidade. É antes o resultado de uma globalização da economia e de avanços tecnológicos a que vem

* Ver FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança, Cartas à Cristina e Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

faltando o *dever ser* de uma ética realmente a serviço do ser humano e não do lucro e da gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica. O problema me parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro.

Entre as transgressões à ética universal do ser humano, sujeitos à penalidade, deveria estar a que implicasse a falta de trabalho a um sem-número de gentes, a sua desesperação e a sua morte em vida. A preocupação, por isso mesmo, com a formação técnico-profissional capaz de reorientar a atividade prática dos que foram postos entre parênteses, teria de multiplicar-se.

Gostaria de deixar bem claro que não apenas imagino mas sei quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que, assim, privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro. Mas sei também que, se pretendemos realmente superar a crise em que nos achamos, o caminho ético se impõe. Não creio em nada sem ele ou fora dele. Se, de um lado, não ode haver desenvolvimento sem lucro este não pode ser, pó por outro, o objetivo do desenvolvimento, de que o fim último seria o gozo imoral do investidor.

De nada vale, a não ser enganosamente para uma minoria que terminaria fenecendo também, uma sociedade eficazmente operada por máquinas altamente “inteligentes”, substituindo mulheres e homens em actividades as mais variadas, e milhões de Marias e Pedros sem ter o que fazer, e este é um risco muito concreto que corremos.*

Não creio também que a política a dar carne a este espírito ético possa jamais ser a ditatorial, contraditoriamente de esquerda ou coerentemente de direita. O caminho autoritário já é em si uma contravenção à natureza inquietamente indagadora, buscadora, de homens e de mulheres que se perdem ao perderem a liberdade. É exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de *anestesi*ar a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes:

“ O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz.”

“Em defesa de sua honra, o marido matou a mulher.” “Que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra?”

“Essa gente é sempre assim: damos-lhe os pés e logo quer as mãos.

“Nós já sabemos o que o povo quer e do que precisa.-Perguntar-lhe seria uma perda de tempo.”

“O saber erudito a ser entregue às massas incultas é a sua salvação.”

* MOERMANN, Joseph. Le Courrier – 8 Août, 1996 – Suisse La globalization de l'economie provoquera-t-elle un mai 68 mondial? – La marmite mondiale sousf pression.

“Maria é negra, mas é bondosa e competente.”

“Esse sujeito é um bom cara. E nordestino, mas é sério e prestimoso.”

“Você sabe com quem está falando?”

“Que vergonha, homem se casar com homem, mulher se casar com mulher.

“É isso, você vai se meter com gatinha, e o que dá.

“Quando negro não suja na entrada, suja na saída.”

“O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto.”

“Você não precisa pensar. Vote em fulano, que pensa por você.”

“Você, desempregado, seja grato. Vote em quem ajudou você. Vote em fulano de tal.”

“Está se vendo, pela cara, que se trata de gente fina, de trato, que tomou chá em pequeno e não de um pérapado qualquer.”

“O professor falou sobre a Inconfidência Mineira.”

“O Brasil foi descoberto por Cabral.”

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de

pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correria de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correria de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

3.8 – Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do *risco* da *disponibilidade*.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”.

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como

experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição* de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?”

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo. É o que Amílcar Cabral chamou “suicídio de classe” e a que me referi, na *Pedagogia do Oprimido*, como *páscoa ou travessia*. No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber,

o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à superança das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização.

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres. Mas, este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da

* As fotos que compunham a exposição haviam sido feitas por um grupo de professoras da área.

ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos.

Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduza um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mas ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa a um terremoto na China; de um escândalo envolvendo mais um banco dilapidado por diretores inescrupulosos temos cenas de um trem que descarrilou em Zurique.

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.

Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante.

Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.

Não temo parecer ingênuo ao insistir não ser possível pensar sequer em televisão sem ter em mente a questão da consciência crítica. É que pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro. Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. Daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação, ocultando verdades mas também a própria ideologização no processo comunicativo. Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão do grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses *patronais*.

Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os *interesses da nação*.

Não podemos nos pôr diante de um aparelho de televisão “entregues” ou “disponíveis” ao que vier.

Quanto mais nos sentamos diante da televisão – há situações de exceção – como quem, em férias, se abre ao puro repouso e entretenimento, tanto mais risco corremos de tropeçar na compreensão de fatos e de acontecimentos. A postura crítica e desperta nos momentos necessários não pode faltar.

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. E que, para enfrentar o ardid ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo. E isso não é fácil. Mas, se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta é possível saber que não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva. Talvez seja melhor contar de um a dez antes de fazer a afirmação categórica a que Wright Mills* se refere: “É verdade, ouvi no noticiário das vinte horas.”

3.9 – Ensinar exige querer bem aos educandos

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

* Mills, Wright. *A elite do poder*.

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse

inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever.

Amorosamente, acrescento.

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas*.

Os saberes de que este educador “pragmático” necessita na sua prática não são os de que venho falando neste livro. A mim não me cabe falar deles, os saberes necessários ao educador “pragmático” neoliberal mas, denunciar sua atividade anti-humanista.

O educador progressista precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se,

melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social.

Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica.

Foi convencido disto que, desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a prática educativa, Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contra ditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um que-fazer de anjos, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais. Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política.

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de de ditadura reacionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um se amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa

arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria melhor. Gente mais gente.

Document Outline

- Capa
- [Dedicatórias](#)
- [Índice](#)
- [Prefácio](#)
- [Primeiras Palavras](#)
- [Capítulo 1 Não há docência sem discência](#)
 - [1.1 – Ensinar exige rigorosidade metódica](#)
 - [1.2 – Ensinar exige pesquisa](#)
 - [1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos](#)
 - [1.4 – Ensinar exige criticidade](#)
 - [1.5 – Ensinar exige estética e ética](#)
 - [1.6 – Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo](#)
 - [1.7 – Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação](#)
 - [1.8 – Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática](#)
 - [1.9 – Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural](#)
- [Capítulo 2 Ensinar não é transferir conhecimento](#)
 - [2.1 – Ensinar exige consciência do inacabamento](#)
 - [2.2 – Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado](#)
 - [2.3 – Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando](#)
 - [2.4 – Ensinar exige bom senso](#)
 - [2.5 – Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores](#)
 - [2.6 – Ensinar exige apreensão da realidade](#)
 - [2.7 – Ensinar exige alegria e esperança](#)
 - [2.8 – Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível](#)
 - [2.9 – Ensinar exige curiosidade](#)
- [Capítulo 3 Ensinar é uma especificidade humana](#)
 - [3.1 – Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade](#)
 - [3.2 – Ensinar exige comprometimento](#)
 - [3.3 – Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo](#)
 - [3.4 – Ensinar exige liberdade e autoridade](#)
 - [3.5 – Ensinar exige tomada consciente de decisões](#)
 - [3.6 – Ensinar exige saber escutar](#)
 - [3.7 – Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica](#)
 - [3.8 – Ensinar exige disponibilidade para o diálogo](#)
 - [3.9 – Ensinar exige querer bem aos educandos](#)