

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FABIANA LEITE DE SOUZA**

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE  
OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história**

**CÁCERES-MT**

**2019**

**FABIANA LEITE DE SOUZA**

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE  
OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) professor(a) Dr.(a) Odimar João Peripolli .

**CÁCERES-MT**

## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S719a SOUZA, Fabiana Leite.

A práxis pedagógica dos professores do Assentamento 12 de Outubro em Cláudia: reflexões sobre os sujeitos da sua história / Fabiana Leite Souza. – Cáceres, 2019.

185 f. ; 30 cm. Il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientador: Odimar João Peripolli

1. Práticas Pedagógicas. 2. Trabalho. 3. Educação do Campo. I. Peripolli, O. J., Dr. II. Título. III. Título: reflexões sobre os sujeitos da sua história.

CDU 37.013:332.2.021.8(817.2)

**FABIANA LEITE DE SOUZA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE  
OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Odimar João Peripolli (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

---

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski (Membro Externo – PPGEDU/UFRGS)

---

Prof. Dr. Marion Machado Cunha (Membro Interno – PROFHISTÓRIA/UNEMAT)

**APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.**

*Dedico esta dissertação a cada um dos sujeitos da pesquisa, que foram fundamentais para que o trabalho fosse concretizado. Cada um de vocês demonstra a beleza do compromisso histórico, o ato de esperar por meio da práxis educativa e a perseverança de se reconhecer no processo da educabilidade como um ser inacabado e que sabe ser mais. Dedico também a minha família, aos meus pais Genelice e Gildasio, ao companheiro de classe Marion Machado Cunha, a minha irmã Catia e aos meus sobrinhos Patricia e Eduardo, pelo apoio, cuidado e amor. Dedico ao presidente Luiz Inácio Lula Da Silva, por ter criado 18 universidades e 422 escolas técnicas. O que representou mais oportunidades de formação e qualificação profissional, para nós da classe trabalhadora brasileira. Além de todos os programas, bolsas e os investimentos que o seu governo fez na área da Educação em nosso país. Ele é sem sombra de dúvidas o maior líder político e popular do Brasil, e foi um dos poucos presidentes brasileiros que soube de fato respeitar os ritos da democracia estabelecida na Constituição Federal de 1988. É necessário defender e cuidar da democracia.*

*Em nossa sociedade contemporânea do espetáculo, é prática comum estabelecer relações superficiais de pseudoamor, com os inúmeros “amigos de ocasião” pertencentes às páginas digitais e que convivem conosco em diferentes espaços, para manter relações servis ao capital, fomentando a manutenção da “solidariedade” para o desenvolvimento do trabalho assalariado-alienado, da concorrência, da desesperança e da corrida pela desumanização. Essa prática social e pedagógica tem demonstrado o “democrático acesso digital” pelo mundo, por meio da internet em que podemos estabelecer comunicação direta com inúmeras pessoas ao mesmo tempo, e ainda assim continuarmos completos estranhos uns para os outros. Existem grandes corporações que pagam aos administradores dessas páginas, para nos selecionarem, nos isolarem de acordo com o nosso grupo de dados compatíveis, para nos manipularem, classificarem, sendo assim, vemos notificações, notícias e anúncios apenas de acordo com aquilo que eles desejam. Já no cotidiano muitas das relações que os sujeitos estabelecem entre si, refletem os valores e a competição instaurada no âmago do metabolismo do capital. Debaixo da suposta “democracia digital”, em boa medida, se esconde o esvaziamento do diálogo e das relações sociais em sua concreticidade dialética. O que impera nessas relações é uma tangibilidade imediatista, superficial, ideológica e ideologicizante. Esse mundo digital trouxe novas categorias de trabalhadores, como modelos digitais, influenciadores digitais e tantos outros. Além de novas possibilidades tecnológicas de aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, novos aparelhos que facilitem as tarefas cotidianas em casa e novos medicamentos. Na atualidade a tecnologia tem como uma de suas emblemáticas expressões a internet, o que contribui na fomentação do modo de produção capitalista. Contudo, como todos os outros campos da ciência que tem seu viés material, a tecnologia também é matéria disputada pelas classes sociais. Por tanto ela não pode ser interpretada como algo bom ou ruim, ela necessita ser analisada à luz da contradição e em seu processo histórico. Mesmo que nós necessitemos de um alto grau de desenvolvimento tecnológico hoje, o princípio da humanização não pode ser relegado à condição secundária em nossas vidas. As nossas relações são essenciais para sermos quem somos e para sermos diferentes dos outros ou para construir o novo “eu” que desejarmos ser. Nesse contexto o ato de fazer amigos para a vida é mais importante do que fazer amigos para as páginas de relacionamento ou currículo lattes. Ainda que uma coisa não invalide a outra. Mas, amar as pessoas pelo que elas são é necessidade, para quem quer viver ao máximo as oportunidades de ser, de se fazer humano, de humanizar o mundo e ao outro. O amor exige de nós a constante prática, de aprender que o ser amado muda, que nós mudamos e as nossas condições materiais de vida também. E que esse movimento é complexo, dinâmico, constante e contraditório. Por isso as obviedades, os clichês imbecilizantes sobre o amor, nos*

*obstaculiza muitas vezes a estabelecer uma relação com o outro dessa natureza. A forma traz pistas sobre a essência, mas não a revela em sua totalidade. Precisamos aprender a olhar para o outro e enxergar as suas condições, o seu modo de serem humanas sem usar de base as pérfidas concepções idealistas românticas. É cruel fazer um sujeito real competir com nosso ideal de amor, que pode ser definido e redefinido de acordo com os nossos desejos e sonhos. Para que consigamos apreendê-lo como “coisa em si”, para transformá-lo em “coisa para si”, fazem-se necessários nos reconhecermos no outro, sabendo que ambos são melhores juntos, pois podem exercitar seus defeitos; suas qualidades sem se tornar propriedade de ninguém. Por que o amor nos revela mais do que a pessoa amada, em sua condição de gênero. Ele desvela o ser humano do ser amado, que aprendamos a amar, que descobrimos porque amamos e como escolhemos o amá-lo. E neste processo descobrimos todos os condicionantes estruturais de um sistema, que aprisiona os sujeitos, os condicionam, no âmago das suas relações mais íntimas. Isso desnuda o pseudoamor, a célula nuclear da família capitalista. Que nasce de relações restritas com base no valor de troca, nos restringindo a mercadoria e alienação. Revestindo-se de práticas sexuais-afetivas precípuas e de conveniência metabólica social. Nós só nos sabemos assim, como ser humano, porque evoluímos como ser humano. Todas às vezes que nos formamos em nossas interrelações humano-sociais, em que as refazemos, as criamos, as extrapolamos e estabelecemos outras relações com a própria natureza humana ontocriadora. Não criamos o mundo natural, mas podemos intervir sobre ele para transformá-lo, e assim criar as nossas condições materiais de vida e humanidade. Contudo, o mundo humano-social nós o criamos, reproduzimos, o fazemos a cada segundo, minuto e hora do nosso dia. Portanto, podemos recriá-lo com a nossa práxis revolucionária. E o amor como conceito, para além da obviedade de um modelo “pré-fabricado”, de uma concepção retificada de propriedade privada, tem muito que haver com a derrocada do germe da família nuclear, ou da formação familiar que faça do ambiente doméstico, uma pequena fabriqueta para gestar embrionariamente a reprodução do sócio-metabolismo do pensamento pequeno burguês e da herança dos condenados da terra. Quando falamos em sermos sujeitos da nossa história, de termos autonomia para decidirmos sobre o que queremos fazer de nós, isso significa engendrarmos a nossa práxis revolucionária em todos os campos, principalmente no âmbito de nossas relações mais íntimas. Um revolucionário está em luta histórica durante todos os dias, o dia todo. Mesmo às vezes cometendo algumas incoerências, pois por mais que vigiemos e observemos, em algum momento, acabamos caindo em alguma armadilha ideológica dos nossos condicionamentos, ou dos limites que nos impõe as nossas condições materiais de vida.*

*É preciso que aprendamos com elas, e cada vez mais nos tornemos capazes de superá-las e resistir a elas. No nosso primeiro olhar para o amor, vemos mais coisas, do que enxergamos, só não entendemos isso imediatamente. Há! O amor precisa dos nossos muitos olhares, pois ele muda ao decorrer do tempo, porque ele nos ajuda a mudar, as nossas relações e como nos relacionamos com o mundo. O sujeito precisa ter a consciência do fato de que quando falamos do amor como “coisa em si”, há uma estrutura da coisa, uma verdade oculta e para além da forma visível do fenômeno investigado. A convicção de que há uma verdade a ser conhecida, já é um dos desvios que o homem constrói como base, e a partir disso, possa investigar o fenômeno para conhecê-lo. E nesse sentido, qual é a verdade que existe ocultada pelo pseudoamor? O que é o amor? O que é o pseudoamor? O amor não é modelo, não é fórmula feita, não é obviedade, não é medido por quantidade de tempo, não é nossa propriedade, não é complemento, não é projeção do que idealizamos sobre o ser amado, não é moeda de troca ou barganha, não é irracional, isso é o pseudoamor. O amor pode emergir de dentro da própria base que produz o pseudoamor. Não existem duas realidades opostas e paralelas, em que uma guarda o pseudoamor e a outra o amor. O que há é uma realidade objetiva, na qual produzimos a humanidade e a desumanidade, a esperança e a desesperança, o amor e o pseudoamor, a alienação e a criticidade-liberdade entre outras coisas. Nessa perspectiva nós somos os únicos responsáveis pelo que criamos e reproduzimos sócio historicamente. O tempo não para de ser construído, para fazermos as nossas escolhas. Ele não volta ao passado para mudar o que fizemos, ainda que possamos aprender a fazer diferente no presente. Ele não se efetiva em sua projeção futura, ainda que consigamos entender como ele pode vir a ser. Portanto, nós temos o tempo presente com as marcas do passado, e o vislumbre de um futuro para construir a nossa historicidade e a própria história. E nessa fruição, o amor e o pseudoamor. O amor é o ato de brigar pelo outro para que ela possa “ser mais”, sem formas fixas, este é um processo de desvelação e compreensão de nós, do outro e do mundo a nossa volta a cada fase da história que construímos juntos. O amor é um desafio a nossa dimensão ontocriativa, de vivê-lo sem fazer dele uma regra para enquadrar a todos, mais que enquanto uma de suas partes, que o componha e forme sua totalidade, preserve o princípio da humanização e liberdade. Não se pode dizer que há amor, sem autonomia, sem liberdade e esperança. O amor é um todo complexo, dialético, real, dinâmico, afetivo, libidinal, humano, imperfeito, valor de uso e troca puramente histórico- humanístico. O amor se torna uma força material que nos impulsiona a nos mover na e pela história. Portanto, nesse pequeno espaço tentei registrar com carinho, lealdade e gratidão as e os companheiros que me ajudam, amam, cuidam e foram fundamentais*



*nessa jornada do Mestrado. Agradeço aos meus amados pais, a minha mãe Genelice Pereira L. Souza e ao meu pai Gildasio Gonsalves de Souza, pelos ensinamentos, que se constituiu como os meus primeiros conhecimentos para a vida, que me fizeram ser uma pessoa determinada, de caráter, leal e cuidadosa. Eu os amo, respeito e admiro. E está chegando o tempo em que se transformarão em meus lindos filhos idosos. Eu vou estar lá quando precisarem de mim. Eu agradeço ao meu amigo\orientador da graduação em Pedagogia, professor Dr. Marion Machado Cunha que me ensinou que à medida que nos reconhecemos uns nos outros, em que vamos compreendendo que todos nós exercitamos a prática pedagógica dentro do conjunto das relações sociais que produzimos, tanto no sentido de aprender quanto de ensinar, isso contribui para mudar a qualidade interna do que somos, e começamos a ser compostos por outros de uma forma consciente e reflexiva. Como você bem me disse certo dia, o lugar da nossa vida tem que ser debatido a partir do nosso lugar como sujeito histórico e produtor da história coletiva. Nós precisamos nos revestir dessa batalha de nos pertencermos e de nos reconhecermos como trabalhadores no campo da luta de classes. E a luta que temos que travar, é existirmos tendo o direito de sermos o que quisermos na manutenção da materialidade da realidade objetiva do nosso tempo histórico, para controlar o que somos e as possibilidades de quem podemos ser socialmente. Nos inúmeros diálogos que já tivemos e temos, bem como nos conflitos pedagógicos, você sempre me ajuda a construir perguntas, a pensar certo a minha práxis e a ter esperança. Você me desafia a sair do meu lugar cômodo teórico para problematizar na dinâmica da minha práxis, o quão a minha consciência foi ou está sendo forjada pelo metabolismo da nossa sociedade atual. E isso ajuda a me manter atenta as armadilhas ideológicas do capital, para refletir e ponderar a qual classe de fato a minha práxis de luta e resistência está sendo destinada. O campo das tensões que vivenciamos em nossas múltiplas relações, movimenta a realidade, a história, quem e como somos. Afinal, o movimento não é uma sequencia de elementos posicionados no plano da história, de forma sequencial e desconexos. Esses elementos estão em uma relação constante de contradição, mediação, transformação e superação. Você me ajudou a entender e significar o que foi o meu processo formativo, dentro da dinâmica complexa, contraditória e dialética da luta de classes contextualizada em nosso tempo histórico. E isso me ajudou a entender a minha história de vida, não restrita apenas a partir do meu nascimento, mas sim, enquanto classe trabalhadora. Eu tive a oportunidade de ter uma formação catártica, problematizadora, praxista, dialógica e reflexiva direta contigo. E isso me ajudou a mudar a minha história de vida. Eu me lembro dos primeiros dias que vivenciei na Universidade, e como alguns professores tinham*

*dificuldade em lidar com as minhas necessidades específicas de aprendizagem, por causa das limitações impostas pela deficiência visual, e por isso assumiam o discurso e a prática de que não sabiam, ou que não poderiam fazer nada sobre a adequação de suas metodologias. Mas, você enxergou além da minha deficiência visual, não tentou me ensinar só o básico, sempre cobrava a excelência intelectual, política, humana e profissional. Enxergou-me como uma trabalhadora que tinha potencial em aprender para apreender, um ser humano com uma leitura de mundo problematizadora e com outras capacidades que poderiam ser desenvolvidas. Independente de qual seja o seu status quo na divisão social do trabalho, você como educador-professor se reconhece nos/com os seus, pertencentes à classe trabalhadora, é um dos intelectuais orgânicos que fez do espaço da Universidade pública, o seu campo para contribuir na luta contra a desumanização, no combate a alienação, na construção de um projeto de sociedade igualitária nas condições objetivas. Mesmo após o término da graduação você continuo fazendo parte do meu processo formativo, da minha vida e esclarecendo minhas dúvidas teóricas, você não parou de caminhar comigo. Você foi à pedra angular que fundamentou a construção do conhecimento em meu processo formativo na graduação. Ao decorrer do mestrado você continuou sendo fundamental, para que eu pudesse me desenvolver intelectualmente e humanamente cada vez mais. Nessa reta final do mestrado, você me enxergou em minhas condições reais, foi rigoroso como educador para a vida, mas sem deixar de lado a amorosidade. Você me ajudou a construir uma possibilidade concreta de finalizar esse processo formativo, tens a minha gratidão, admiração e respeito. Você me compõe! Que bom tê-la como minha irmã Catia L. Souza, eu sou feliz por ter acompanhado o crescimento da minha fofo sobrinha Patrícia L. Souza. A generosidade de ter esse vínculo contigo minha irmã, também se reflete no presente de ter o meu filho do coração, o Eduardo L. Souza que é um ser humano incrível, a quem aprecio e amo conviver. Meu amigo-fraterno José de Souza Neto, os amigos fazem parte da extensão da nossa família, e você tem sido como o irmão mais velho que eu não tive a oportunidade de ter na prática. É uma alegria que nossos amigos façam também parte da família que compomos e forjamos na luta por uma sociedade justa, enquanto companheiros de classe trabalhadora. Eu quero deixar registrado neste trabalho o grande carinho e gratidão que eu tenho por você. Em momentos extremamente difíceis você foi um dos poucos rostos conhecidos, que pude olhar a minha volta, enquanto me apoiava e me ajudava a superá-los. Mas, esses dias passaram, e os novos se apresentam com muitas possibilidades de escrever novos capítulos da minha história e de ajudar a intervir e construir de forma consciente a história sociocultural do meu tempo histórico. Durante o processo formativo do*

*Mestrado, nós tivemos inúmeros diálogos sobre política, economia e os reflexos desses itens na Educação, isso foi importante para mim. Você me oportunizou fazer o estágio de docência contigo, e foi uma experiência enriquecedora, que me fez refletir e problematizar sobre muitas coisas relacionadas à Universidade, a práxis pedagógica no Ensino Superior e a formação política do docente e do discente. Só posso dizer a você muito obrigado! Minha querida amiga Jovana Machado Lourenção, apesar de não ter a oportunidade de vê-la cotidianamente, você sempre terá um lugar cativo no meu coração. Eu sempre vou lembrar que você me mostrou na prática o que é a generosidade, a ética e a humildade freiriana. Querida amiga Raiane Roling, eu simplesmente amo-te. Desejo ao universo todos os dias que você, o seu esposo Ricardo e o seu filho Danilo tenham tudo que a vida puder oferecer de melhor. Meu caro amigo Bruno Cezar Figueredo, você tem sido um amigo compreensivo, leal e companheiro. Fico muito feliz por podermos dialogar, discordar, problematizar, refletir, rir das nossas falhas e mesmo com todos os desafios continuar fazendo o nosso melhor de acordo com as condições que temos. Minha cara amiga Bruna Dos Santos Evangelista, é muito bacana tê-la conhecido, e ter feito parte da sua história, e você da minha. Eu sou grata pelos nossos animados diálogos na mesa do bar, em que conversávamos sobre a política, o mestrado, os problemas, a filosofia da vida, coisas corriqueiras e poesia. Minha batalhadora amiga Elisangela Gomes Garcia, que esteve comigo nos bons e maus momentos. A quem dedico muito carinho e ternura. Eu a respeito e admiro por ser uma mulher inteligente e divertida. Minha Tarta Dasy Maria Vieira Bergamo, que felicidade registrar nesse documento o quanto a sua amizade significa para mim. Com ou sem distancia, você é uma pessoa confiável, leal e muito gentil. Eu sou grata pelo seu acolhimento, paciência e generosidade. Querida professora Fátima Ioca e sua amável filha Luciana Ioca, eu agradeço pelo apoio durante o processo de seleção do mestrado, e ao decorrer dele. Os pequenos gestos de gentileza como àqueles que fizeram para eu, ajudaram a dar um novo curso para a minha vida. À medida que iniciei o novo passo do Mestrado no meu processo formativo. Minha amável amiga EriKa De Fátima Arruda, fiquei muito feliz de conhecê-la, e compartilhar contigo, esses dois anos do Mestrado. Aprendi muito com você, e amei os momentos em que você lia para mim. A sua família foi extremamente acolhedora comigo, e eu sou grata a eles também. Caro Fábian Mendoza Quesada foi uma boa surpresa conhecê-lo, você foge aos padrões do que é convencional! Algo que admiro e gosto em você, independente dos nossos momentos de discordância e conflitos teórico-metodológicos. Querida Maurenilce Lemes, você me mostrou o lado acolhedor do cacerense, assim que cheguei à cidade, e isso significou muito para mim. Você é uma mulher inteligente, gentil e batalhadora.*

*Que bom tê-la entre os meus amigos. Amável Ilma Ferreira Machado, você é uma mulher admirável, inteligente, leal, confiável, honesta, educadora, responsável e carinhosa. Eu gostei muito das acolhidas que você e a sua família me proporcionaram, durante este tempo que estive em Cáceres. Além dos ótimos diálogos e aprendizados que tive com você. Eu aprecio o seu jeito singelo e encantador de se reconhecer no outro. A sua disciplina de O. T.P foi um das melhores do Mestrado, foi interessante fazê-la e ter a chance de dialogar com você e os demais colegas, tendo como referência autores como: Mészáros, Manacorda, Freitas, Enguita e o Frigotto. Você é o tipo de professora-educadora que mobiliza as pessoas, que promove práticas para aproximar, para questionar, para apreender e agregar os que estão a sua volta. Eu agradeço ao Jaime José Zitikoski, não apenas por ter aceitado ser o avaliador deste trabalho, mas por seu olhar cuidadoso e sua prática esperançosa de educador que gosta de ser gente. Conhecer você foi uma das boas supressas desse processo do Mestrado. Práticas para a humanização não precisam de uma quantidade fixa de tempo, só de sujeitos que se propõe a concretizá-las. E assim, iniciamos o nosso diálogo-encontro pedagógico. Eu sou grata pelos seus gestos praxistas de cuidado simples, mais vitais para a nossa humanização, que podem ser expressos em dois momentos distintos mais complementares. O primeiro ocorreu antes da banca ao me escrever “eu quero ler” como quem diz, “eu estou aqui para contribuir, para ajudar, para avaliar e ensinar”. E isso fez muita diferença para eu enquanto trabalhadora-acadêmica, porque mais um companheiro de classe estava se dispondo a caminhar junto e a ajudar a construir uma nova possibilidade real de tempo para concluir esse trabalho. Tempo enquanto uma brecha é um luxo que não é sempre que o trabalhador (a) tem acesso. O segundo momento foi enquanto caminhávamos pela praça com alguns amigos após o jantar, e você me vendo andar por um caminho com o chão cheio de desvios e obstáculos, se colocou ao meu lado para me avisar de que eles estavam ali. Isso é o respeito pela pessoa humana, é se reconhecer no outro e ter cuidado-afetivo\solidariedade. A possibilidade de tempo que ajudou a construir para finalizar este trabalho, não esteve desvinculada da análise rigorosa dele. A vida é construída nas pequenas ações e algumas são extremamente simples, e até passam despercebidas. Mas, eu o vi nelas! E sou profundamente grata pelos seus gestos de professor-educador e por acreditar na potencialidade deste trabalho. Os meus cordiais agradecimentos ao professor Alceu Zoia, por fazer parte do meu processo formativo do Mestrado em Educação em dois momentos específicos. O primeiro foi quando ele representou o professor Peripolli na entrevista de seleção para o mestrado, o segundo momento foi como professor da disciplina Teorias da Educação. Esses foram momentos distintos, mas que foram significativos para mim.*

*A professora Heloisa Sales Gentil proporcionou a turma do primeiro semestre de 2017 do mestrado, a disciplina sobre o Materialismo Histórico Dialético, e isso foi desafiador para todos que ajudaram a produzir as relações afetivo-pedagógicas, didático-culturais, politico-ideológicas, histórico-filosóficas e de classes, que foram possibilitadas por esse tempo. Abordar, estudar, debater e utilizar o Materialismo Histórico Dialético para buscar formas de compreender a Educação, as relações de trabalho, a luta de classes na atualidade torna-se necessidade em meio ao contexto de democradura que estamos ainda vivendo em nosso país. O termo democradura foi criado pelo professor Emir Sader para definir, a forte intervenção do judiciário nas questões político-partidaristas que tem afetado o povo brasileiro, que fomenta a estrutura do Estado mínimo e legitima a ruptura com a democracia garantida na Constituição Federal brasileira de 1988. Um exemplo disso foi o golpe político que cominou na destituição da presidenta Dilma Rousseff, e serviu de base para um desmonte do setor industrial brasileiro, a livre exploração das riquezas naturais por outros países, a aprovação da reforma trabalhista, os cortes dos programas sociais, o perdão escancarado das dívidas bilionárias de empresários e ruralistas por não pagar os impostos e outras atividades, a expansão do quarto poder (a mídia golpista dos canais abertos da televisão), a retirada da Petrobras da corrida para explorar o Pré-sal, o congelamento das contas públicas, o aumento do desemprego, a sorradeira ameaça de aprovação da reforma previdenciária entre outras coisas. Eu sou grata aos ledores que tive durante o processo de Mestrado, pelo auxílio e a contribuição de cada um no meu processo formativo. São eles: Ivanete, Marcio Henrique, Fabiane Aparecida e a Camila. Que ótimo ter te encontrado Ana Paula Barbosa! Você é uma mulher que não se acovarda diante dos desafios da vida e assume as suas contradições. Talvez, as palavras que melhores a nomeiam nesse momento, sejam ousadia e inteligência. Como você gosta de testar os limites, está aprendendo como fazer isso de uma forma para investir-se da assunção. Meu querido orientador Odimar João Peripolli, desde o primeiro dia do mestrado você esteve junto comigo, me ajudando, dialogando e me ensinando coisas novas. Não consigo expressar em palavras como impactou e foi importante essa oportunidade que me conferiu de participar do Mestrado em Educação. Estou aguardando o tempo em que poderei sistematizar amplamente a minha gratidão pelo seu gesto, e também de retribuí-lo. Você tem uma práxis dialógica, e busca como intelectual orgânico construir esse vínculo entre a escola do\no campo com a Universidade, tendo como objetivo fortalecer as práticas formativas, de resistência ao capital e de defesa do campo como um espaço de produção qualitativa da vida. Eu agradeço a Adrieli Teixeira por suas contribuições e amizade. Amigos, melhor, gente que sabe ser gente, mobiliza*

*o seu tempo e as condições que possui, para olhar para o outro e se reconhecer nele. E foi o que você fez comigo! Por isso, eu lhe sou grata pelo carinho e atenção! Você em meio aos desafios da sua própria existência na atualidade, veio em meu auxílio sem questionar ou colocar barreiras. Você me faz bem e eu quero fazer isso por você também. Minha amiga, logo após os dias de chuva vêm o sol, e quero que esteja nesses dias também. Fico feliz de ter te encontrado em meu caminho, e ainda que possamos ter caminhos diferentes daqui algum tempo, esse encontro fez toda a diferença na minha história. Os sujeitos da pesquisa (professores, professoras, estudantes, profissionais diversos da educação do campo que são trabalhadores e trabalhadores que estão em constante luta histórica) durante a coleta dos dados foram extremamente gentis e acolhedores. A simplicidade com que me recepcionaram e responderam às perguntas, foi fundamental para que eu pudesse finalizar esse processo. A cada um de vocês, o meu muito obrigado! Os meus sinceros agradecimentos aos colegas do mestrado e a cada um dos professores do PPGedu\UNEMAT, por de múltiplas formas terem participado do meu processo formativo. Afinal, o ato de aprender para apreender não necessariamente está ligado a uma determinada quantidade de tempo, mas aos significados e significações que nós produzimos por meio das diversas relações que estabelecemos com o outro e com o mundo.*

*No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria (Paulo Freire).*

*Mas com o seu agir o homem inscreve significados no mundo e cria a estrutura significativa do próprio mundo. A concepção materialista culmina na intuição de que a liberdade é espaço histórico que se desdobra e se realiza graças à atividade do corpo histórico, isto é, a classe (Karel Kosik).*

*O trabalho pedagógico tem como função social, trabalhar os valores culturais, morais e físicos, interagir elementos da vida social aos conteúdos e compreender nossos educandos como cidadãos que devem ser agentes transformadores da sociedade. A organização das aulas deve oportunizar a participação dos/as educandos/as, através da conscientização sobre a importância da escola do/no campo para a valorização da vida. O (a) educador (a) que trabalha numa escola de Assentamento deve trazer consigo a sensibilidade para contribuir com os educandos e famílias no fortalecimento de suas lutas por direitos, com uma participação ativa na vida da comunidade, nas discussões e ações principais (PPP da Escola Estadual Florestan Fernandes).*

## RESUMO

Esta elaboração teórico-científica teve como cerne investigar como a práxis pedagógica dos professores do Assentamento 12 de Outubro contribui na formação dos estudantes camponeses, como sujeitos das suas histórias de vida\classe trabalhadora. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Florestan Fernandes que fica localizada no Assentamento 12 de Outubro no município de Claudia, Mato Grosso. Objetivou-se com essa investigação apreender de que forma estes professores materializam a sua práxis pedagógica na perspectiva de trabalharem com seus estudantes, a construção destes como agentes de transformação, de resistência e de luta pela terra no contexto em que estão inseridos. E quais as contradições geradas nesse processo. E os objetivos específicos foram: Analisar como os professores participantes da pesquisa concretizam a relação teoria e prática no seu trabalho pedagógico; Abstrair como os professores possibilitam e medeiam a construção do conhecimento científico com base nos conhecimentos locais que os estudantes têm sobre o campo; Compreender qual é a concepção de Educação do campo e de história que os professores praticam\constroem no cotidiano escolar; Entender como se estabelecem as relações cultural-pedagógicas entre a escola e a comunidade de assentados. A pesquisa qualitativa é de tipo estudo de caso. E os meios que foram utilizados para coletar os dados são: análise documental, roteiro de entrevista semiestruturado e observação não-participante. O resultado da pesquisa foi obtido através da sistematização e análise dos dados coletados com as entrevistas, o Projeto Político Pedagógico e a observação não-participante. Os professores do assentamento 12 de Outubro ajudam na organização e articulação da luta praxista e político-ideológica, feita através da escola Florestan Fernandes, tendo como finalidade formar sujeitos protagonistas de suas histórias de vida\classe trabalhadora. Esse movimento pedagógico construído com os estudantes e a comunidade escolar trata das práticas de resistência\formativas por meio da luta pela terra, em busca de melhores condições materiais para todos. A escola Florestan Fernandes se faz extensiva, pois os seus espaços formativos não estão restritos ao espaço físico da Instituição, eles estão presentes em todo o assentamento, e nos espaços em que esses trabalhadores se reúnem em sua ação social-associada para reivindicar os seus direitos sociais, ao construir pautas em comum referente as suas especificidades de coletivo diverso de trabalhadores do campo.

**Palavras-Chave:** Práticas Pedagógicas. Trabalho Docente. Educação do Campo.



## ABSTRACT

This theoretic-scientific elaboration is centered to investigate how the teachers' pedagogic praxis, from the Settlement named 12 de Outubro, contribute on peasant students' formation – as subject of their life and working-class part. This research was done at public School named Florestan Fernandes, located at the same Settlement, in Claudia city, Mato Grosso. This work objective was to capture how these teachers put their pedagogic praxis to work with their students, raising them as transformation figures, as well as their resistance and fighting for their glebe – considering the context of their life –, and what the contradistinctions grown in this process. The specific objectives were: to analyze how the observed teachers materialize the relationship between theory and practice in their pedagogic work; to abstract how these teachers mediate the scientific knowledge raising based on local knowledge, which ones the students have about the glebe; to comprehend what is the conception of rural education and history the teachers practice/increase in the school day-by-day; to understand how the cultural-pedagogic relationships between the settlement community and school are established. This research is qualitative and works with case study. The ways to collect the data were: documental analysis, semi-structured interview and observation non-practicing. The result of this research was obtained by the systematization and data analysis collected with the interviews, as well as the Pedagogic Political Project and the non-practicing observation. The teachers from the settlement helps on the organization and articulation of praxis fighting and politic-ideologic, done by their work at the school, as they aim to raise protagonist subjects of their life story/working-class part. This pedagogical movement raised with the students and school community is about the resistance practices/formatives by the fighting for land, aiming better material conditions for them all. The Florestan Fernandes school is about to be huge, because its formative spaces are not restrict to the physic place of the institution; these spaces are distributed by all the rural workers settlement, and these are the spaces where these workers meet themselves in their social-associated action to revendicate their social rights, by increase points in common about their diverse collective specificities as rural workers.

**Keywords:** Pedagogic Practices. Teacher Working. Rural Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotos 1- A estrutura precária da escola EEFF .....	134
Fotos 2 – Escola Estadual Florestan Fernandes – Assentamento 12 de Outubro em Claudia\MT .....	137
Fotos 3 - O pátio de recreação da escola .....	139
Fotos 4 - Algumas salas de aula e a secretaria escolar .....	139
Fotos 5 - O refeitório da escola .....	139
Fotos 6 – As divisória entre as salas de aula da EEFF com as salas anexas municipais.....	140
Fotos 7 - A sala anexa da Educação Infantil e a sala da direção escolar.....	140

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de escolas por oferta de vaga para cada modalidade do ensino em 2018	80
Gráfico 2 - Proporção de crianças de 0 a 5 anos estavam matriculadas na escola ou creche – 2017 .....	81
Gráfico 3 - Proporção de crianças de 0 a 5 anos que não frequentavam escola ou creche por ausência de vaga ou escola na localidade de moradia, segundo características selecionadas - 2017 - Brasil .....	83
Gráfico 4 - Número de matrículas no ensino fundamental segundo dependência e localização da escola – Brasil – 2018. Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica ....	84
Gráfico 5 - Número de matrículas no ensino médio segundo dependência administrativa e localização da escola – Brasil – 2018. Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. ....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de matrículas da educação básica, segundo localização da escola/2018 ..	81
Quadro 2 - Dados do MST sobre a Educação .....	86
Quadro 3 - Disponibilidade de laboratório de informática, internet e internet banda larga biblioteca e banheiros para PNE nas escolas/2018.....	87
Quadro 4 - Os sujeitos participantes da pesquisa .....	124
Quadro 5 - Os sujeitos participantes da pesquisa. ....	125

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2 O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DO\NO CAMPO INSCRITO NA TOTALIDADE DO TRABALHO CAPITALISTA .....</b>	<b>38</b>
<b>3 A ESCOLA DO NO CAMPO COMO CENTRO CULTURAL: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO CIENTÍFICO-EDUCATIVO.....</b>	<b>57</b>
3.1 A PEDAGOGIA SOCIALISTA-COMUNISTA NA ESCOLA EXTENSIVA DO CAMPO .....	63
<b>4 A ESCOLA EXTENSIVA DO CAMPO COMO PARTE DO PROJETO EDUCACIONAL DA CLASSE TRABALHADORA CAMPONESA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO .....</b>	<b>78</b>
<b>5 O TRABALHO DOCENTE E O MOVIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO\NO CAMPO .....</b>	<b>92</b>
5.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DIALÉTICO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	93
5.2 O MOVIMENTO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	104
<b>6 A PRÁXIS EDUCATIVA DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES NO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE SUJEITOS DA SUA HISTÓRIA.....</b>	<b>123</b>
6.1 O PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA FLORESTAN FERNANDES NO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO .....	128
6.2 A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA (PRÁXIS EDUCATIVA) COMO FORÇA MATERIAL NO CAMPO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO

O capital em seu processo de expansão permitiu que a classe dominante, por meio do Estado moderno negociasse com a classe trabalhadora, sobre algumas pautas, que pudessem ser do interesse dela, mas, que também servissem para o aumento do campo produtivo, político ou ideológico da manutenção da sua estrutura-controle sociometabólico. (MÉSZÁROS, 2011, p. 97). Contudo, em suas crises o sistema do capital cessa as negociações, entre a classe dominante (Estado moderno) e a classe trabalhadora. No movimento atual de sua crise, ele tenta retirar da classe trabalhadora o que concedeu, nos limites das suas contradições. Um forte indicativo no Brasil, é a reforma trabalhista aprovada em 2017 e a Reforma da Previdência<sup>1</sup> em debate, até a presente data de elaboração deste trabalho.

Esse dois indicativos atingem os trabalhadores rurais. No caso da reforma trabalhista<sup>2</sup> de base ampla retira a estabilidade do emprego com a carteira assinada do trabalhador, diminui direitos (flexibiliza) sobre a jornada de trabalho, de tempo para almoço, na forma de obtenção das férias, multas rescisórias, legitimou o trabalho intermitente etc. E no campo há muitos homens e mulheres que vivem da venda da força do seu trabalho.

E a segunda condição gravemente ameaçadora é que a natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital em nosso tempo - manifesta pela predominância cada vez maior da *produção destrutiva*, em contraste com a mitologia capitalista tradicionalmente autojustificadora da *destruição produtiva* - encontra-se no processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência humana neste planeta. (MÉSZÁROS, 2005, p.119).

A força destrutiva do capital, que atinge o meio ambiente em escala global, só pensa os recursos naturais como forma de ter lucro, e o agronegócio, é a face do capital na zona rural.

---

<sup>1</sup> As últimas informações coletadas no site do MST em junho de 2019, sobre a eminência da aprovação da Reforma da Previdência, foi destacado quatro pontos que prejudicam os trabalhadores rurais, caso ela seja aprovada. “Os impactos gerados pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 6/2019 de Jair Bolsonaro (PSL) é um dos temas discutidos durante o Seminário Terra e Território: Diversidade e Lutas, realizadas entre os dias 6 e 8 de junho na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)!”. Nesse Seminário evidenciou-se que com a Reforma se propõe aumentar o tempo de contribuição das mulheres. Na regra atual o trabalhador se aposenta com 60 anos e a trabalhadora com 55 anos. Na nova regra previdenciária ambos trabalhadores se aposentarão com 60 anos. O segundo ponto é o aumento do tempo de contribuição do trabalhador camponês de 15 anos para 20 anos. O terceiro ponto é a “mudança no cálculo de contribuição. A contribuição hoje se dá quando tem safra. O ano que não tem safra ou que não consegue comercializar os produtos, não contribui ou contribui de acordo com a safra. Eles querem mudar agora e querem que o trabalhador rural contribua por cabeça com R\$ 600 por ano”. O quarto ponto é mudança no Benefício de Prestação Continuada- PBC. Esse benefício é pago a pessoa que vive em extrema situação de vulnerabilidade social e mora na zona rural ou na cidade. “Eles também puseram o benefício dentro da reforma, aumentando a idade para obtenção do benefício de 65 para 70 anos”.

<sup>2</sup> Sobre isso leia a Consolidação das Leis do Trabalho aprovada em 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>.

O controle sociometabólico do capital é absolutamente incompatível com qualquer ideia de mudança estruturalmente significativa, apesar de todas as evidências de sua urgência. (MÉSZÁROS, 2005, p.124).

Essa faceta capitalista pensa o campo como estrutura para as grandes monoculturas (milho, soja, algodão) e criação de animais. Mas, não para os coletivos de trabalhadores do campo que sobrevivem dos seus pequenos roçados, que tenham uma casa no campo devido a sua escolha ou por ocuparem terras devolutas através de Assentamentos.

Enquanto o campo para o agronegócio é estruturado pelo Estado moderno, com financiamentos para compra de sementes, terras, estrutura de escoamento-estocagem de grãos, compra de insumos agrícolas, compra de maquinários de última geração para substituir uma gama de trabalhadores rurais, liberação e compra de agrotóxicos, já o coletivo de trabalhadores camponeses (ribeirinhos, índios, quilombolas, trabalhadores rurais assalariados, agricultores familiares etc.), recebe pouca estrutura por parte do mesmo Estado.

De acordo com a Via Campesina Internacional, a Soberania Alimentar é o direito dos povos de definir suas próprias políticas e estratégias reforma-agraria agroecologia agricultura-familiar sustentáveis de produção, distribuição e consumo, garantindo o direito à alimentação para toda a população. Dados da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (Sead), apontam que a agricultura familiar é responsável por 70% do que se consome no país. A indústria do agronegócio, que recebe boa parte do incentivo do governo, está voltada para a exportação. É o caso da soja, milho, laranja e cana-de-açúcar. As atividades organizadas pelo Movimento dos Pequenos Agricultores ocorrem em cerca de 17 estados do Brasil. No Rio de Janeiro, o MPA, coordena o espaço Raízes do Brasil, localizado na Rua Áurea, número 80, no bairro de Santa Tereza. O local alia experiências da cultura e gastronomia brasileira (MST, 2017).

Os trabalhadores Sem Terra fazem parte desse coletivo de trabalhadores, que produzem alimentos com base na agricultura familiar e alimentos saudáveis. Não estamos aqui negando, que mesmo dentro desse projeto socioeconômico do Movimento, não haja contrários a essa concepção. A luta entre classe trabalhadora e burguesa acontece em todos os espaços sociais, em que se organizam pautados-condicionados pela lógica do capitalismo. Mas, a maioria das famílias que trabalham na perspectiva da Reforma Agrária Popular e tem ou quer ter acesso a terra, como bem social e acreditam\defendem esse modelo de agricultura no campo. Um modelo amplo de produção na zona rural, que também influencia outros direitos sociais e condições materiais dos sujeitos que vivem nesse espaço. Esse é um dos elementos que consta na formulação da Educação do Campo (EdoC), que será dialogada ao decorrer deste trabalho.

Os sujeitos que vivem no campo, e fazem da terra o seu sustento de vida, quase não tem acesso a serviços sociais, tais como: segurança pública, saneamento básico, a atuação e unidades do sistema público de saúde, educação pública de qualidade, centros de convivência coletivos, entre outros. Desse lado da balança do capital, que só concebe os trabalhadores como instrumentos para extrair excedente de força de trabalho, faz com que a terra seja “um direito excludente, acumulativo, individual, sagrado” (PERIPOLLI, 2009, p. 11)

O campo, para Ribeiro (2013, p. 42), não é somente um espaço fora do espaço urbano, ele é um espaço de intensas possibilidades que coloca em movimento o campo de relações, entre os sujeitos que o ocupam\produzem para a produção das suas condições materiais da vida coletiva. Os movimentos populares sociais que lutam pela terra como um bem social, utilizando como instrumento a reforma agrária e a criação de “políticas públicas relacionadas a direitos sociais básicos, e o de construir uma identidade coletiva de classe” (RIBEIRO, 2013, p.78). A reforma agrária, nesse sentido, impactaria sobre novas formas de organização social no campo, na produção das relações sociais e de trabalho.

O principal movimento social que luta pela reforma agrária brasileira (MST) destaca e reivindica um projeto de campo, que seja alicerçado em uma educação libertadora, que forme educadores e educadoras, estudantes e trabalhadores camponeses. O espaço da escola do campo deve ser um dos meios pelos quais os camponeses fomentem a luta pela terra, construam conhecimentos, fortaleça práticas de resistência ao capital e criem mecanismos de reprodução material da vida através do trabalho no campo.

Segundo o MST (2019), o movimento dos trabalhadores em trinta e cinco anos de atividade, “é o maior produtor de arroz<sup>3</sup> orgânico da América Latina”, ele exporta “30% de sua produção para países como: Estados Unidos, Alemanha, Espanha, Nova Zelândia, Noruega, Chile e México”. Em questão de produção agrícola de alimentos orgânicos, ele também produz feijão, leite, café, sucos, sementes e mel. A parte econômica do movimento com ações cooperativas entre os trabalhadores, se realiza através de práticas agroecológicas e sustentáveis, que são expressas na formação de cooperativas, associações e agroindústrias nos assentamentos. Os produtos dos assentados são expostos e vendidos em dezessete feiras estaduais. Além dessas, acontece na cidade de São Paulo a feira nacional do Movimento.

O acampamento José Lutzenberger, que fica no município de Antonina (PR) ocupa parte da Área de Proteção Ambiental (APA) de Guaraqueçaba, no litoral norte do Paraná, e desde 2003 concilia a produção de alimentos livres de agrotóxicos de couve à café - com a recuperação da Mata Atlântica. Por isso, a comunidade foi contemplada

---

<sup>3</sup> Para a safra do arroz orgânico de 2016-17, o MST estima a colheita de mais de 27 mil toneladas, produzidas em 22 assentamentos diferentes, envolvendo 616 famílias gaúchas. Também serão produzidas 22.260 sacas de sementes, que não são transgênicas. A Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), órgão do governo federal, não diferencia a produção orgânica da convencional (com agrotóxicos e outros aditivos químicos) na sua estimativa atual de safra. Mas o Instituto Riograndense do Arroz (Irga), do governo gaúcho, confirma que o MST é, no momento, o maior produtor orgânico do grão na América Latina. Bortoli coleta amostras do arroz nos silos e envia para a Bélgica para análises que garantem que não contenha nenhum agrotóxico e, assim, obtém as certificações de produto orgânico. Apenas no município gaúcho de Nova Santa Rita, a produção do MST faz circular R\$ 7 milhões por ano, movimentando a economia local. Os 4 mil alunos das 16 escolas municipais consomem alimentos orgânicos adquiridos pela prefeitura diretamente dos agricultores. Estudos acadêmicos mostram que o discurso da agroecologia foi incorporado pelo MST a partir dos anos 2000. (MST, 2017)



no prêmio Juliana Santilli, na categoria ampliação e conservação da agrobiodiversidade. Em 2018, assentamento do MST alcança safra recorde de sementes. Só da variedade de milho crioulo Sol da Manhã, o pré-assentamento Ana Ferreira, em parceria com o Movimento Camponês Popular. O prêmio Guernica para a Paz e Reconciliação foi entregue em 2013, na cidade de Guernica, na Espanha. Ao conceder o prêmio para o MST, o comitê de jurados afirmou que o Movimento é uma “organização que luta pela paz e pela Reforma Agrária no Brasil”. Em 2011, o MST recebeu prêmio por sua produção sustentável. A Coalizão Comunidade Soberania Alimentar (Community Food Security Coalition -CFSC) escolheu o MST para receber o Terceiro Prêmio Anual de Soberania Alimentar. A entrega aconteceu durante a 15ª Conferência Anual do CFSC, em Oakland, Califórnia, EUA. Escola do MST recebe prêmio em feira de ciência e tecnologia em Santa Catarina. O MST luta desde 1984 por Reforma Agrária e transformações sociais no país. Conquistou assentamentos para mais de 1 milhão de pessoas e ajudou a construir e/ou implementar o Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), o reconhecimento da profissão de agricultora, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), dentre outras políticas (MST, 2019).

A educação do campo pode contribuir de forma significativa para formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes da intervenção que realizam na realidade objetiva, que produzem transformações com base na humanização e politizados. Por meio do trabalho docente, o professor (a) do campo ajuda a produzir uma educação do campo que precisa estar adequada às necessidades dos camponeses que vivem e ajudam a reproduzir esse espaço.

É importante que os professores ou professoras do campo tenham uma consciência reflexiva e, ao mesmo tempo, concretizem uma concepção de educação do campo, que forme sujeito que compreendam a relação entre teoria e prática. Direcionamos a pesquisa realizada para apreender como ocorre à materialização da práxis pedagógica dos professores da Escola Florestan Fernandes, que fica localizada no Assentamento 12 de Outubro, no município de Claudia/MT. Teve-se por finalidade abstrair como estes professores influenciam e contribuem para a formação de sujeitos de suas histórias, com autonomia, senso crítico e reflexivo.

O ato de pesquisar envolve construir uma base de conhecimentos teóricos que possam servir de instrumentos para analisar os dados empíricos coletados. E para realizar o ato de pesquisar, se fez necessário definir um objeto cognoscível e construir um problema que o delimite e denote sua existência em um determinado contexto, em que ele esteja sendo produzido, por certos sujeitos e em determinadas condições materiais. Para que assim se possam explicitar as suas propriedades específicas e conexões com outros fenômenos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender o fenômeno desde sua gênese, o seu processo de desenvolvimento, as suas conexões, as suas dimensões e resultados. Para o pesquisador ou pesquisadora, abordar o objeto investigado, é preciso contextualizá-lo e explicar em que condições, quais e como os sujeitos produzem tal fenômeno.

Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida desvelou a origem, o processo de desenvolvimento e os resultados oriundos da materialização da práxis pedagógica dos professores de uma escola do campo.

Nesta dissertação, contextualiza-se qual a realidade vivenciada em uma escola que fica localizada dentro de um assentamento organizado pelo Movimento dos Sem Terra, quem são esses sujeitos professores, as características dos estudantes que são formados na Instituição, que concepção de Educação do campo é trabalhada, quais os princípios pedagógicos postos em prática e como se articula a relação entre a teoria e a prática. Esta pesquisa está sustentada pela abordagem crítico-dialética na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético.

Segundo Gamboa (2006, p. 19), a dialética é “entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta, no seu dinamismo e nas inter-relações”. A dialética materialista possibilita ao pesquisador apreender os elementos gerais, particulares e singulares contidos no objeto investigado, pois ele parte da matéria, ou seja, da realidade objetiva para explicitar e explicar o porquê, como, quando e quem são os sujeitos que produzem o fenômeno. “O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso, é o resultado e não ponto de partida” (GAMBOA, 2006, p. 20).

O ato de pesquisar inicia com a descoberta do todo caótico (informações iniciais sobre o objeto investigado), depois passa para o concreto pensado (análise dos dados obtidos sobre o fenômeno), e ao final da pesquisa quando se conhece a sua estrutura e a essência do objeto cognoscente, o pesquisador (a) sistematiza e explicita a unidade do diverso (os elementos fundamentais que fazem com que o fenômeno exista na realidade objetiva). E esse método é explicitado por Marx logo abaixo:

Todo começo é difícil, e isso vale para toda ciência. Por isso, a compreensão do primeiro capítulo, em especial da parte que contém a análise da mercadoria<sup>4</sup>, apresentará a dificuldade maior. No que se refere mais concretamente à análise da substância e da grandeza do valor, procurei popularizá-las o máximo possível. A forma de valor, cuja figura acabada é a forma-dinheiro, é muito simples e desprovida de conteúdo. Não obstante, o espírito humano tem procurado elucidá-la em vão há

---

<sup>4</sup> A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção. A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria [*Warenkörper*], ela não existe sem esse corpo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo<sup>6</sup>, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço (MARX, 201, p. 158).

mais de 2 mil anos, ao mesmo tempo que obteve êxito, ainda que aproximado, na análise de formas muito mais complexas e plenas de conteúdo. Por quê? Porque é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe. Além disso, na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [Abstraktionskraft] deve substituir-se a ambos. Para a sociedade burguesa, porém, a forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular. Para o leigo, a análise desse objeto parece se perder em vãs sutilezas. Trata-se, com efeito, de sutilezas, mas do mesmo tipo daquelas que interessam à anatomia micrológica. O físico observa processos naturais, em que eles aparecem mais nitidamente e menos obscurecidos por influências perturbadoras ou, quando possível, realiza experimentos em condições que asseguram o transcurso puro do processo. O que pretendo nesta obra investigar é o modo de produção capitalista e suas correspondentes relações de produção e de circulação. Na verdade, não se trata do grau maior ou menor de desenvolvimento dos antagonismos sociais decorrentes das leis naturais da produção capitalista. Trata-se dessas próprias leis, dessas tendências que atuam e se impõem com férrea necessidade. Mas aqui só se trata de pessoas na medida em que elas constituem a personificação de categorias econômicas, as portadoras de determinadas relações e interesses de classes (MARX, 1985, p. 113-116).

Ao elaborar o conceito de trabalho e ao construir uma categoria de análise da realidade, Marx também sistematizou o método que “reconciliou pensamento e realidade, ou seja, pela mediação do trabalho, conforme entendimento do próprio autor descobriu o materialismo dialético ou o método correto de apreender o homem em seu esforço de eternidade” (MAGALHÃES, 2016, p. 167).

A intensa, científica e complexa análise crítica que Marx fez do sistema capitalista, ainda tem validade na contemporaneidade, porque esta elaboração teórica de Marx, em parceria com Engels, desvelou a essência do sistema capitalista, no que tange a sua essência de expropriação-exploração da força de trabalho do sujeito para gerar mais-valia e fomentar\reproduzir o capital, a criação da propriedade privada e a conversão de meios sociais (como a água e a terra), que servem a produção, reprodução e manutenção da vida, em bens de uma minoria (a burguesia). As categorias utilizadas para discutir o objeto abordado nesse escrito teórico-científico foram: a prática social e o trabalho. O trabalho é atividade humana, que age para dominar, regular, reproduzir e transformar. É por meio da prática social que os sujeitos definem a realidade objetiva, a história, o que são enquanto classe, pois a mediação do ser social é o próprio trabalho. E isso implica em trabalho vivo, tudo o que o sujeito social faz é trabalho. Desde as relações sociais que produz a função que exerce no mercado de trabalho.

O sujeito em movimento histórico explicita a sua capacidade de criar, transformar, reproduzir e recriar a sua própria natureza. Essa capacidade de produção da sua consciência subjetiva\objetiva da vida, juntamente com a de produzir o seu próprio alimento, de retirar da natureza o que for necessário para fazer a manutenção da sua existência e de ser capaz de criar coisas e atribuir valor\significado a sua práxis o fez se destacar e ganhar proeminência dentre

os demais seres vivos. “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza e a si próprio como indivíduo dessa natureza” (MARX, 1985, p. 142). A sua ação (trabalho) não se encerra em si mesma, ela denota fundamentalmente a criação do mundo humano-social e a autocriação (a sua própria natureza humana). A práxis é a ação transformadora produzida coletivamente pelos sujeitos sociais, e ela contém o princípio de conhecer\compreender\intervir no mundo.

Ou seja, ao mover-se estabelece relações necessárias à satisfação de suas necessidades materiais e ao fazê-lo constitui-se em memória, converte-se a si mesmo, enquanto ser coletivo, em legado. Portanto, ao dar sentido à sua força produtiva promove o encadeamento recíproco de todos os fenômenos históricos e sociais (MAGALHÃES, 2016, p. 158).

Conforme os sujeitos se agrupavam em coletivos para estabelecerem relações sociais de produção da vida, eles produziam um movimento concreto, histórico e dialético. O aspecto concreto desse movimento era expresso pelas suas ações, em como se organizavam para produzir coletivamente e as formas construídas para conviver em sociedade. Já o aspecto histórico constitui-se assim que o sujeito criou consciência de sua existência no mundo, de como era diferente das outras espécies, as primeiras noções de tempo-espaço entre outros. E o aspecto dialético permeava aos limites e possibilidades da construção de sua ação de transformação\reprodução da realidade objetiva.

Descobriu-o em um hercúleo esforço para matar sua fome, saciar sua sede, abrigar-se, proteger-se dos predadores, das doenças e da finitude da vida. Identificou-o estabelecendo diálogo com seus pares, comunicando-se com seus entes mortos, ampliando as possibilidades de troca, equacionando distâncias, comemorando os grandes feitos, lamentando os fracassos, exaltando deuses, exorcizando demônios, recebendo as gerações vindouras, despedindo-se e honrando as antigas, registrando seu presente de modo a conservar seu passado e preparar seu futuro (MAGALHÃES, 2016, p. 159).

Nesse sentido, o ser social ao constituir os seus meios de produção, ao definir o que queriam produzir e como fariam isso, eles elaboraram as suas próprias condições materiais da vida. (MARX; ENGELS, 1984, p. 11) E ensinava aos demais como era uma necessidade esse movimento dentro do próprio metabolismo sociocultural. É possível no processo de apreensão da história, aprender como aqueles que já deixaram de existir, mais que por meio da sua práxis social ajudaram a consolidar formas de organização coletiva, técnicas de trabalho, conhecimentos diversos, formas de comunicação, linguagem, religiosidade e práticas de formação educativas por meio do trabalho. Para Magalhães (2016), ao debater sobre a teoria da história alicerçada em Marx, “[...] a teoria da sociedade (história)” permite conhecer o trajeto para desvelar a universalidade da práxis dos sujeitos na singularidade das suas relações de construção da vida. Complementa Cury (2000, p. 43), dizendo que “a História, enquanto

movimento do próprio real, implica o movimento das mediações”.

Apenas o sujeito é capaz de pensar e refletir sobre a sua condição mediante a realidade, e isso é uma importante característica da universalidade de ser humano em movimento. Apenas o ser social pode fazer essa atividade de pensar e repensar a sua ação de intervenção no mundo, inúmeras vezes e de diferentes formas, por ser um sujeito capaz de estabelecer múltiplas relações com o mundo social e natural em sua finitude. E isso pode ser herdado ou modificado a cada tempo histórico ou a cada geração. Outro elemento importante é que a condição que o sujeito tem no processo coletivo produtivo, é o que define as suas possibilidades de ser. O que ele faz, a atividade que desenvolve no campo coletivo, vai influenciar os limites e as possibilidades de quem ele é, e o que pode vir a ser. É inerente ao sujeito histórico que sabe e reconhece o lugar que ocupa e ajuda a produzir na história, a busca por meios de se emancipar, de entender o processo formativo da realidade que vive o seu próprio processo educativo e as relações que o compõem. Se em seu sentido fundante o trabalho é o instrumento que o sujeito usa para estabelecer uma mediação<sup>5</sup> (práxis criativo-transformadora e reprodutora da realidade) entre os seus pares e a própria natureza, no campo do modo de produção capitalista ele se torna meio para a reprodução do que está posto historicamente.

Isso não significa que as relações de forças parem de ser produzidas, ou que mantenham a mesma forma, elas continuam a serem produzidas processualmente, e, a cada nova etapa da história, os conflitos se multiplicam e as contradições se acirram. Então os fenômenos são conduzidos a modificarem a sua qualidade interna, os sujeitos constroem novas formas de produzirem os seus meios de manutenção da vida. Eles criam novas formas de organização social, de trabalho, as necessidades que movem os sujeitos sociais coletivamente se transformam e isso implica na derrubada da velha estrutura histórico-social.

Os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, seja no campo ou na cidade. No seu caráter histórico eles são agentes sociais condicionados por elementos econômicos, políticos, ideológicos, éticos e culturais. Em nossa sociedade capitalista todos os espaços de produção social, são campo para as contradições entre as classes dos trabalhadores e da burguesia. E dentro da escola, seja ela do campo ou da cidade, isso continua

---

<sup>5</sup> “A categoria da mediação expressa às relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historicização desse fenômeno. A História é o mundo das mediações. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real”. (CURY, 2000, p. 43)

a acontecer. A concepção de educação bancária, ou seja, aquela em que o estudante é conduzido apenas a memorizar conteúdos, a adequar-se o que já está socialmente estabelecido e que é de cunho hierárquico entre as classes, é comumente encontrada nas escolas da cidade ou da zona rural.

Porém, também existe uma concepção de educação progressista\emancipadora que pode e, em algumas instituições, podem orienta práticas pedagógicas, que contribuem, fortalecem e potencializam a resistência ao que é imposto ideologicamente materializado pela classe dominante.

Essas práticas emancipatórias perpassam pela disputa do conhecimento, sua produção, seu domínio, que é reflexo da luta entre as classes, ou seja, quanto mais um sujeito é capaz de conhecer e apreender qual é o seu lugar na história e como contribui conscientemente para produzir a realidade, mais ele é capaz de se reconhecer no outro, de realizar um trabalho coletivo que beneficie a todos igualmente, de construir práticas de solidariedade e ética. E, nesse sentido, de uma educação libertadora se pauta a Pedagogia do Movimento, a qual influencia a concepção de educação do\no Campo.

Segundo Ribeiro (2013, p.41), “O conceito de educação do campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via Campesina-Brasil”. E, para Caldart (2013, p104), a Pedagogia do Movimento herdou os fundamentos da Pedagogia socialista que tem como base, o materialismo histórico-dialético com a sua concretização em processos e “práticas educativas de períodos revolucionários do século XX”. Já da Pedagogia do Oprimido, a necessária emancipação e protagonismo dos trabalhadores na busca esperançosa pela sua liberdade de classe “colada ao esforço de compreensão crítica da realidade brasileira, considerando entre os trabalhadores os camponeses, suas organizações e lutas específicas, e a materialização dessa perspectiva em práticas de educação popular com projeto de classe” (CALDART , 2013, p. 77),

Essa concepção de educação contribuiu para compreender a prática dos sujeitos da pesquisa. O processo formativo do sujeito social que acontece durante toda a vida. De acordo com a concepção de educação citada acima, a mesma influencia o conceito de Educação do Campo, que é defendida pelos movimentos sociais que lutam pela terra. Como nos diz Mészáros (2005), a concepção de educação emancipadora que está vinculada a formação do sujeito revolucionário, é aquela que se baseia na lógica da humanização. A pesquisa produzida apreendeu como os professores da Escola Estadual Florestan Fernandes, que fica localizada no Assentamento 12 de Outubro, em Claudia/MT, realizam e concretizam a sua práxis pedagógica

dentro da sala de aula, tendo como objetivo formar estudantes que se reconheçam como sujeitos das suas histórias.

O objeto estudado é o resultado de múltiplas determinações históricas, culturais, políticas, econômicas, sociais e ideológicas. O autor Triviños (1987, p.138) afirma que [...] “é impossível à existência de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com um macro realidade social”.

A trajetória da comunidade iniciou em 2007 no acampamento, onde as aulas iniciaram organizada pelas famílias em baixo de pés de árvores ou barracas improvisadas de lonas pretas. Em 2010, a infraestrutura da Escola Estadual Florestan Fernandes foi construída em forma de mutirão pelos pais, mães, educandos e educadores, depois de uma ocupação na prefeitura de Cláudia/MT, onde conseguiram os materiais. Em 2012 foi elaborada a primeira versão do PPP com a participação de todos os segmentos da escola e comunidade (PPP, 2016, p. 4).

A Escola Estadual Florestan Fernandes, que fica no assentamento 12 de Outubro, faz parte da rede oficial de ensino do Estado de Mato Grosso e é organizada pela Secretaria de Educação (SEDUC). Ela foi criada através do Decreto n. 348 de maio de 2011. A escolha da Instituição aconteceu devido à participação em um projeto junto à escola, em que os professores por meio da sua práxis pedagógica, desenvolviam com os estudantes práticas referentes à educomunicação. Tinha como cerne sistematizar, produzir materiais informativos e divulgar o conhecimento da comunidade assentada sobre a preservação do Meio Ambiente, preservação de nascentes, reflorestamento e o desenvolvimento de atividades de sustentabilidade.

Nessas atividades, foi possível perceber o contexto específico de um currículo pertinente à realidade do campo, a prática de construir novos conhecimentos a partir do contexto dos próprios estudantes e das condições materiais vivenciadas por eles no assentamento. Contudo, nessa primeira leitura não é possível definir como e qual a extensão da práxis pedagógica desses professores do campo para formar estudantes críticos-reflexivos, que defendam a luta pela terra como bem social. Sendo assim, utilizou-se essa primeira experiência construída junto com os professores que atuam na escola lócus da pesquisa, para elaborar o objeto investigado.

Na Escola Estadual Florestan Fernandes trabalha cerca de doze professores que são formados em diversas áreas do conhecimento, e, desses, foram selecionados todos os professores que já atuavam na escola no mínimo seis meses e que se disponibilizassem a participar da pesquisa. Além destes também foram sujeitos da pesquisa a diretora, a secretária e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao considerarmos que qualquer pesquisa que envolva a participação de seres humanos, produz riscos, contudo, é possível promover algumas ações de precaução para evitar prejuízos

aos sujeitos da pesquisa. Fez-se no início da pesquisa realizada um conjunto de atitudes que favoreçam e possibilitem o bom desenvolvimento da pesquisa, no qual se inclui o zelo pela ética e a responsabilidade por parte da pesquisadora.

Na escola do campo é possível formar sujeitos que podem fazer a correlação entre o seu contexto particular e o contexto mais amplo (político, econômico, social) que o condiciona, para que construa diversas possibilidades de transformação. Na concepção de educação do campo trabalhado pelo MST, a educação é o caminho para podermos elaborar um sistema de valores, que nos ajudam a nos organizarmos em grandes coletivos sociais, a estabelecermos as nossas relações de trabalho socialmente útil, como apontou Pistrak (2006). E esses valores sociais, ideológicos, culturais, políticos, estão interligados ao local onde moramos e o nosso lugar na história.

Os princípios filosóficos que estão presentes na organização curricular e na prática pedagógica dos professores do campo seguem os postulados fornecidos pelo MST, explicita-se uma concepção de educação progressista transformadora, a construção de práticas de trabalho associado e cooperativo, a formação omnilateral do trabalhador, o sujeito com valores sociais e de cunho socialista-comunista e o trabalho como prática de formação para a vida. A formação omnilateral aparece em contraposição à formação unilateral, trazendo em seu bojo a proposta de romper com uma formação limitadora do sujeito social, construindo possibilidades por meio das quais esse sujeito possa viver um processo educativo, com ênfase em sua totalidade.

Segundo Lukács, a totalidade implica na realidade objetiva que é constituída de coerência entre as suas partes, e as relações existem entre elas, produz correlações materiais de conjunto e de unidade que, ao mesmo tempo, são diversas e co-dependentes (LUKÁCS, 1967, p.240). A totalidade pode explicitar e explicar o âmago da realidade objetiva, a partir do momento em que o pesquisador consegue correlacionar as partes para formar o todo, e dizer como o todo pode ser compreendido por meio das suas partes, e começa-se, assim, a produzir o conhecimento do conjunto e da unidade.

Nunca é demais lembrar e confirmar o estatuto onto-gnosiológico e o valor lógico intrínseco dessa importante categoria, sem a qual qualquer interpretação teórica do mundo fica reduzida a um amontoado incoerente, amorfo e desarticulado de fragmentos, do qual não pode resultar qualquer processo de efetiva produção do conhecimento (CARVALHO, 2007, p 51).

Nesse sentido, a totalidade expõe a reciprocidade entre as partes do fenômeno para apreender a sua essência. À medida que o pesquisador faz isso, se entende o significado ou a gama de significados que o fenômeno produz, e quais as determinações que ele inaugura dentro das relações existentes entre as suas partes. Compreender a totalidade faz o sujeito retomar o



domínio sobre a sua práxis, sobre a sua capacidade de humanização consciente e de transformação da realidade. Por esta razão, a construção de um conhecimento crítico-científico se torna na mesma medida o processo de autoconhecimento da condição histórica e objetivante do sujeito social.

Os princípios pedagógicos presentes na unidade dialética entre a teoria e a prática são eles: a potencialização do ensino vinculado à construção das capacidades técnicas, a educação construída a partir das reflexões oriundas da materialidade objetiva em que os sujeitos estão inseridos e que o produz, o estabelecimento de conteúdos advindos de problematizações com base na realidade histórica em movimento, o trabalho como princípio educativo, a relação entre a formação educacional e a formação política do sujeito crítico, a escola do campo como centro cultural, a efetivação de uma gestão participativa e democrática, o processo permanente de formação continuada dos educadores camponeses, a fomentação do conhecimento científico, e por fim a auto-organização dos estudantes.

Nessa perspectiva, formularam-se as seguintes questões que geraram a pesquisa: Como é materializado a práxis pedagógica dos professores da Escola Estadual Florestan Fernandes, que fica localizada no Assentamento 12 de Outubro no município de Claudia/ MT? E quais são as contradições geradas e mediadoras desse processo, em que os professores com sua práxis pedagógica podem contribuir para a formação de novos sujeitos de suas histórias? Será que a organização curricular e gestão escolar da Instituição, possibilitam de fato os processos participativos dos sujeitos que fazem a escola do campo, com conexão ao Projeto Educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)? Quais as relações cultural-pedagógicas construídas entre a comunidade dos assentados e a escola Florestan?

O objetivo geral da pesquisa foi apreender de que forma os professores da Escola Estadual Florestan Fernandes, que fica localizada no Assentamento 12 de Outubro, materializam a sua práxis pedagógica na perspectiva de trabalharem com seus estudantes, a construção destes como sujeitos de suas histórias, agentes de transformação, de resistência e de luta pela terra no contexto em que estão inseridos. Os objetivos específicos foram: analisar como os professores participantes da pesquisa concretizam a relação teoria e prática no seu trabalho pedagógico; apreender como os professores possibilitam e mediam a construção do conhecimento científico com base nos conhecimentos locais que os estudantes têm sobre o campo; abstrair qual é a concepção de educação do campo e de história que os professores praticam\constroem no cotidiano escolar; entender como se estabelece as relações cultural-pedagógicas entre a escola e a comunidade de assentados, para formar sujeitos críticos-

reflexivos que produzam práticas de resistências ao capital.

Essa pesquisa de cunho qualitativo e descritivo envolve a elaboração de sínteses da totalidade do objeto, que explicitem a relação dialética entre a subjetividade e a objetividade do objeto (contextualização) e as múltiplas contradições. As contradições e antagonismos ideológicos, políticos e culturais da luta de classes, que objetiva a materialidade dos interesses do capital e também da classe trabalhadora. Segundo Triviños (1987, p. 111),

Os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários. Desta maneira a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários.

Nessa fruição a luta pela terra, entre os que possuem os meios de produção social, e os que são expropriados da sua força de trabalho<sup>6</sup>, explicita materialmente as desigualdades perversas criadas pelo sistema do capital. A educação formal tem sido um importante instrumento para manter a reprodução dessa realidade objetiva. Mas, a educação por si só não está completamente a serviço do capital, e também não está voltada para os interesses dos trabalhadores e da sua prole. Os espaços escolares formais ou não, são espaços de intensas lutas e disputas entre os antagônicos.

O tipo da pesquisa realizada foi um Estudo de Caso, conforme Triviños (1987, p. 133), “o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundada mente”. O Estudo de Caso objetiva se aprofundar em uma determinada realidade social, não apenas para descrevê-la em sua estrutura em si, mas para desvela a essência do fenômeno, e como ela se interliga a outros fenômenos.

A totalidade do fenômeno será expressa por meio da ação recíproca entre as esferas do real, que são compostas por contradições, que se medeiam “mutuamente através das relações de produção, relações sociais e relações político-ideológicas” (CURY, 2000, p. 67). Segundo o autor as relações sociais expõem a relação contraditória das classes antagônicas (dominante, dominada), e opor-se na mesma fruição histórica, como exigência para a existência de ambas, revela a sua luta de oposição e ao mesmo tempo de codependência.

Percebe-se, pois, que as relações sociais são relações econômicas (pela apropriação da mais-valia), são relações políticas (pela gestão hegemônica da mais-valia) e são relações ideológicas (pela tentativa de representá-las e difundi-las de modo abstrato) (CURY, 2000, p. 67).

---

<sup>6</sup> A parte do capital adiantada na compra da força de trabalho é uma quantidade determinada de trabalho objetivado, portanto, uma grandeza constante de valor, como o valor da força de trabalho comprada. O valor da força de trabalho, isto é, o tempo de trabalho requerido para sua produção, determina o tempo de trabalho necessário para a reprodução de seu valor. (MARX, 2013, p.351-458).

No estudo de caso realizado, fez parte das análises essa rede das relações sociais, de produção e político-ideológicas. Com esse tipo de pesquisa pode-se escolher um objeto que seja o recorte do universo no qual existiam outros objetos semelhantes, ou mesmo, como a expressão de um objeto inédito. Assim, considera-se como relação necessária do estudo de caso, que é de “[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, que os resultados atingidos podem permitir e formar hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

O estudo de caso faz o pesquisador (a) entender a peculiaridade de um determinado fenômeno, sem utilizá-lo para fazer generalizações, ainda que este mesmo fenômeno mantenha em sua composição, aspectos gerais e particulares. O que atribui o seu caráter peculiar é justamente a dimensão dos elementos que denotem a sua especificidade. É preciso possibilitar aos sujeitos que vivenciam as diferentes formas, nas quais se materializa a luta de classes, voz e espaço para dizer o que pensam como pensam, e principalmente o que produzem e como estão ou não produzindo as transformações necessárias. Essa pesquisa foi mais uma maneira de oportunizar a voz aos sujeitos que fazem a escola do campo cotidianamente. O que é o caso dos professores da Escola Estadual Florestan Fernandes.

Na atualidade a Escola atende 120 estudantes nos períodos matutino, vespertino e noturno. O coletivo de estudantes que realizam a sua formação educacional na Escola Florestan é formado por integrantes das famílias de camponeses do assentamento 12 de Outubro – MST, do assentamento Nova Aliança, gerido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), da comunidade Nova Esperança, os trabalhadores de fazendas e de uma Usina Hidrelétrica (UHE/SINOP/MT), que está em processo de concretização no Rio Teles Pires. Com essa diversidade de sujeitos sendo formados dentro da escola, como fica a concretização do ensino, com base na defesa da luta pela terra, para criar mecanismos de resistência ao capital, vinculando a educação com o trabalho no campo, como possibilidade de produzir condições dignas e igualitárias de manutenção da vida?

E um dos elementos primordiais e comum nesse processo formativo é a práxis pedagógica dos professores que estão realizando essa mediação entre os estudantes e o conhecimento. Fez-se a coleta fidedigna dos dados, utilizando os seguintes instrumentos metodológicos, são eles: a análise documental, a observação não-participante e o roteiro semiestruturado para fazer as entrevistas. A observação não-participante foi feita por meio de duas visitas a escola, para conhecer o espaço e os professores, de forma detalhada.

A observação não-participante como primeira etapa da coleta de dados, teve como

finalidade encontrar elementos materiais na realidade investigada, tais como: se a escola está localizada no centro do Assentamento 12 de Outubro, ou em um local que permita e facilite a interação entre a escola e a comunidade assentada; conhecer qual é a estrutura física da escola e se ela está em boas condições; desvelar se existem fotos, placas, ou qualquer outro registro dentro da Instituição que denote como a história do Assentamento começou e como ela está ligada ao surgimento da escola; compreender como a escola está organizada e como ela funciona na prática; identificar os elementos que eles utilizam para demonstrar como a história deles, como sujeitos da práxis, está atrelado ao surgimento do Assentamento ou da Escola Florestan.

Já o segundo instrumento foi um roteiro semiestruturado para fazer as entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Nesse roteiro constaram quarenta e nove questões, nem todas foram utilizadas. O intuito de formular tantas questões foi uma tentativa de reescrever de formas diferentes questões que talvez os sujeitos da pesquisa não compreendessem de imediato, por estarem utilizando termos teóricos, palavras ou concepções que não fossem do seu domínio.

Para Triviños (1987 p. 146), a entrevista semiestruturada realiza perguntas que tenha como “base pressupostos teóricos ou hipótese, que devem estar conexos à investigação feita, e oportunizem a abertura para criação de novos questionamentos de acordo com as respostas obtidas.” É essencial que o pesquisador ou a pesquisadora faça esse roteiro inicialmente de forma planejada, organizada e bem sistematizada, visando pensar e repensar bem como expor o conteúdo de uma pergunta, e caso o entrevistado não a compreenda na primeira forma, a pesquisadora ou pesquisador possa refazê-la novamente com o mesmo conteúdo, só que tendo uma forma diferente. Para Triviños (1987 p. 146),

Entrevista semiestruturada em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipótese, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas informalmente.

As entrevistas foram marcadas com antecedência e realizadas na escola Florestan. Compreende-se o objeto investigado em constante movimento, e por isso se utilizou também a seguinte ferramenta para coletar mais dados, que é a análise documental (projeto político pedagógico da escola).

Análise documental é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVINOS, 1987, p.98).

Essa análise documental foi feita sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN). Essa documentação serviu de base para compreender a concepção de educação do campo, a relação teoria e prática e a concepção de formação político-ideológica feita com os estudantes.

De acordo com Trivinos (1987, p. 137), “o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se constantemente.” Portanto, entende-se que esta abordagem fornece as ferramentas filosóficas necessárias, para fazer a análise do objeto elencado nesta dissertação. Nessa vertente, fundamentou teoricamente os principais conceitos que foram trabalhados na pesquisa, como por exemplo: práxis, práxis pedagógica e trabalho.

O trabalho é atividade humana, que age para dominar, regular, reproduzir e transformar. É por meio da prática social que os sujeitos definem a realidade objetiva, a história, o que são enquanto sociedade. E isso implica em trabalho vivo, tudo o que o sujeito social faz é trabalho. Se um sujeito trabalha em cooperação com outros sujeitos isso se torna uma forma social do trabalho. A escola é um espaço social imperativo de reflexão e socialização de experiências de trabalho produtivo dos estudantes do assentamento, é importante partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade.

A pesquisa resultou em uma elaboração teórico-científica que compilou inúmeras informações pertinentes aos sujeitos sociais que produzem o contexto escolar investigado. Essa pesquisa pode contribuir com os próprios sujeitos que participaram da pesquisa, para que eles possam avaliar as suas práxis pedagógicas, repensar as metodologias de ensino, a forma como tem contribuído para formar sujeitos conscientes do seu lugar na história, enquanto produtores da realidade, da própria história, além de problematizá-los a pensar na sua formação permanente que acontece dentro da escola. Desta forma, isso pode potencializar esses professores a proporem e pensarem novas práticas pedagógicas, que contribuam no processo educacional e fortalecimento de práticas de resistência ao sistema do capital com os estudantes.

O conhecimento sistematizado na produção da dissertação poderá se constituir como referencial bibliográfico para os educadores e educadoras que trabalhem em uma escola do campo, ou pesquisadores da área da Educação que se interessem ou tenham curiosidade sobre a temática. A comunidade em geral poderá acessar o conteúdo do trabalho científico elaborado pela pesquisadora gratuitamente. O saber construído por meio da pesquisa referente à práxis pedagógica do professor (a) do campo pode servir de material didático para Assessorias Pedagógicas, a própria Escola Florestan Fernandes, para cursos na área da educação na

Universidade Do Estado De Mato Grosso ou outras Instituições de Ensino Superior.

Esse trabalho está organizado em sete capítulos. Sendo o primeiro sobre a introdução e a metodologia, no qual, são abordados os instrumentos metodológicos para a coleta dos dados, a apresentação dos sujeitos participantes da investigação, o local em que foram coletados os dados analisados e a finalidade do trabalho que se concretizou em um novo material educativo e para pesquisa.

O segundo capítulo trata do conjunto de legislações específicas para a Educação do Campo, no qual é abordado as principais leis orientadas para essa modalidade da educação básica. O terceiro capítulo debate sobre a exploração do trabalho docente dentro do sistema capitalista por meio da face do Estado. E o quarto capítulo dialoga sobre a escola do\no campo como centro cultural para produzir\fortalecer o protagonismo dos sujeitos do campo, como sujeitos da sua história de vida e classe trabalhadora. O quinto capítulo discorre sobre o movimento pedagógico na produção das atividades pedagógicas, dentro da escola e o conjunto de mediações que perpassam a formação construída, no processo de múltiplas aprendizagens no espaço escolar.

No sexto capítulo é apresentada a empiria analisada do objeto com os seguintes apontamentos. A Escola Estadual Florestan Fernandes em sua origem tinha apenas um espaço educativo (barracas de lona), que foi forjado no meio das mobilizações e no acampamento dos trabalhadores sem terra de Claudia, que abrigava uma concepção de educação baseada na Pedagogia do Oprimido, relacionando-a com a luta pela terra. Eram mulheres, homens e crianças que lutavam pela materialidade do espaço físico escolar, porque acreditavam que ter sua dignidade respeitada, também passava pela melhoria de suas condições materiais de viver no e do campo.

Essa escola do\no campo em sua forma\estrutura social-associada atual manifesta o resultado de um processo histórico-pedagógico da luta pela terra, e de luta por uma educação emancipadora, baseada na Pedagogia Progressista\socialista. A materialidade da escola impedida encontra-se na ausência da ação do Estado, ou seja, na negação de proporcionar a população camponesa participante da pesquisa, uma Instituição escolar com condições adequadas e potencializadoras do trabalho pedagógico e de aprendizagens, que oportunizem a construção do senso crítico-reflexivo e transformador.

Ao mesmo tempo em que essa escola impedida pressupõe-se solucionar as suas fragilidades, para no processo de superação de suas condições adversas se torne uma escola extensiva do campo integral. Ela procura proporcionar aos filhos dos trabalhadores rurais que

atende uma Educação do Campo defensora do campo, como meio de produção da vida e não do agronegócio. O coletivo dos professores dentro dos seus limites formativos e de condições materiais produzem práticas e projetos, que oportunize aos estudantes vincular a luta pela terra, sua realidade específica camponesa e ao conhecimento técnico-científico produzido na escola. O sétimo capítulo sistematiza os resultados abordados na análise do objeto investigado. E por fim, são organizadas as referências utilizadas para embasar o trabalho teórico-científico produzido.

## 2 O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DO\NO CAMPO INSCRITO NA TOTALIDADE DO TRABALHO CAPITALISTA

Nesta seção, discorre-se sobre o trabalho docente em relação recíproca ao trabalho capitalista, expondo o controle que o Estado exerce sobre o ritmo e o tempo de trabalho do professor (a). São características da nossa sociedade capitalista, as desigualdades existentes entre a classe trabalhadora e a burguesia. Os capitalistas são donos dos meios e dos instrumentos de trabalho, enquanto o trabalhador só possui a sua força de trabalho como único bem.

Para Marx (2013, p.392), o capital só possui um impulso essencial, que é de “autovalorizar-se, de criar mais-valor”, extraindo trabalho morto (assalariado, comprado pelo capitalista). O capital é “um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo”. Para o capitalista a força de trabalho é só um insumo, que é consumido, à medida que o trabalhador executa as funções, que ele definiu no processo de produzir coisas uteis (sanar necessidades internas ou externas do sujeito), quais serão vendidas pelo preço maior do que custaram para serem produzidas. Todas as vezes que o trabalhador utiliza o seu próprio tempo livre para si, enquanto está no processo de fazer coisas uteis sobre a ordem do capitalista, ele “furta o capitalista”.

O trabalhador é obrigado a vender a sua força de trabalho para sobreviver, e ainda sobre o controle por parte do capitalista para que não pare um minuto de trabalhar, de acordo com a quantidade de horas que vendeu por dia para o seu opressor. “Como qualquer outro comprador, ele busca tirar o maior proveito possível do valor de uso de sua mercadoria” (trabalhador) (MARX, 2013, p. 392).

O trabalho assalariado representa um tempo que o trabalhador vende ao patrão ou Estado (como é o caso dos professores), e fazendo isso, tudo o que ele produz é influenciado e de domínio do seu empregador. “No trabalho alienado, o homem produz e reproduz não apenas mercadorias, capital, etc.; produz-se e reproduz-se a si mesmo como trabalhador socialmente determinado, reproduz a alienação [...]” (ENGUITA, 1993, p. 105).

O Estado para funcionar como meio de controle sociometabólico, enquanto face do Capital, como nos afirma Mészáros (2011, p.99), ele deve incentivar e criar as condições para que a sociedade seja dividida em classes sociais, de uma forma irreconciliável, “em todas as suas funções produtivas e distributivas”, ainda que possa haver possibilidades de ajustes.

Outra forma de manifestação do seu domínio é a “instituição do *controle político* total”. Isso está presente na zona urbana e no campo, o sistema do capital conseguiu atingir amplamente a sociedade. Se não houvesse esse profundo conflito entre as classes sociais na forma societal em que vivemos, ela acabaria sendo desfeita, e para que isso não aconteça expõe



Mészáros (2011), afirmando que o denominador comum que a unifica é o “sistema de divisão social hierárquica do trabalho, que deve ser superposto à divisão do trabalho funcional/técnica”. Inclui-se nessa perspectiva de composição de estrutura necessária para o modo de produção capitalista, a integração da tecnologia como meio de expansão para a produção.

Esta imposição da divisão social hierárquica do trabalho como a força cimentadora mais problemática – em última análise, realmente explosiva – da sociedade é uma necessidade inevitável. Ela vem da condição insuperável, sob o domínio do capital, de que a sociedade deva se *estruturar de maneira antagônica* e específica, já que as funções de *produção* e de *controle* do processo de trabalho devem estar radicalmente separadas uma da outra e atribuídas a diferentes classes de indivíduos. Colocado de forma simples, o sistema do capital – cuja *raison d'être* é a extração máxima do trabalho excedente dos produtores de qualquer forma compatível com seus limites estruturais – possivelmente seria incapaz de preencher suas funções sociometabólicas de qualquer outra maneira (MÉSZÁROS, 2011, p.100).

A escola é um dos espaços sociais, em que essas relações antagônicas são ensinadas, legitimadas, aprendidas e possíveis de serem compreendidas em seu sentido histórico. A escola também faz parte do conjunto de espaços e mediações, a onde se concretiza processos formativos voltados à base técnica-tecnológica do trabalhador.

Segundo Frigotto (1999), essa formação no caso dos estudantes, o público alvo dela na escola, não acontece de forma rápida para direcioná-los imediatamente (mão-de-obra) para o mercado de trabalho. Contudo, na estrutura organizativa do trabalho realizado na escola, é possível apreender como ela está exposta uma parte da divisão da base técnica do trabalho, no que se refere à área da educação. Por exemplo: existem os profissionais administrativos, os docentes, os profissionais dos que exercem trabalhos gerais etc.

A finalidade dessa exemplificação sobre a composição do coletivo de trabalhadores, que atuam na escola, é de que a divisão da base técnica do trabalho expressa dentro da Instituição, não está apenas presente, na disposição dos conteúdos, disciplinas, tempos e currículo, mas, também está presente na organização do coletivo de trabalhadores que a fazem

[...]e, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais (FENÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.131).

A escola como um dos espaços sociais perpassado pela luta de classes, dentro do sistema capitalista, ela tem a sua especificidade atrelada ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, que reúne aspectos gerais sobre determinadas áreas do conhecimento. Ou seja, o saber articulado e sistematizado dentro da escola tem uma base geral para que possa servi na instrução dos diferentes coletivos de trabalhadores.

A concepção de formar certa racionalidade técnica, teórica e tecnológica, faz da escola um “marco social” necessário para o “progresso” individual e coletivo dos sujeitos. E como alerta Frigotto (1999), o papel principal que ela tem desempenhado é ajudar na preparação em longo prazo dos trabalhadores, que são instrumentalizados com alguns conhecimentos de base geral, além de produzir um conjunto de mediações para que seja a estrutura social estabelecida seja aceitável.

Essa premissa faz parte da matriz ideológica e hegemônica da classe burguesa. Seja na escola do campo ou da cidade, essa estrutura de “racionalidade” enquanto aprendizagem do saber geral e conjunto de mediações, só se manifestam de formas diferentes, mas, o conteúdo é igual.

Como necessidade igualmente inevitável sob o sistema do capital, não basta que se imponha a divisão social hierárquica do trabalho, como relacionamento determinado de poder, sobre os aspectos funcionais/técnicos do processo de trabalho. É também forçoso que ela seja apresentada como justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida. Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser *fundidas*, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “*própria natureza*”, pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” – “livre opção econômica” e “livre escolha política” segundo a terminologia de *The Economist* – e ainda santificada como nada menos que ditame da própria Razão (MÉSZÁROS, 2011, p.101).

Todos os sujeitos que fazem a escola ajudam a produzir e reproduzir essa estrutura. O profissional docente é um sujeito marcado pelas relações sociais, econômicas, culturais, políticas e ideológicas do seu tempo histórico. E sendo esse sujeito produtor da manutenção da sua vida por meio da venda da sua força de trabalho, ele também realiza a sua prática nos limites de suas condições materiais, formativas, econômicas etc. O sistema metabólico do capital, tenta legitimar a desigualdade, à medida que se expande e acumula capital, com sua ação totalizadora de extrair trabalho excedente, “seja na forma econômica direta seja forma basicamente política” em nossa sociedade contemporânea (MÉSZÁROS, 2011, p.101).

O professor que vende a sua força de trabalho ao Estado não escapa dessa relação de expropriação da sua força de trabalho, e da alienação que isso resulta. O professor também pode ficar apenas no campo da burocratização da sua prática docente, não tendo como fazer a relação entre a realidade e os conteúdos que trabalha, seguirá a cartilha das categorias para avaliar os estudantes fornecidos pelo Estado<sup>7</sup>, fará formação continuada (cursos, palestras, eventos).

---

<sup>7</sup> Realiza-se uma ação corretiva – em grau praticável na estrutura do sistema do capital – pela formação do Estado moderno imensamente inchado e, em termos rigorosamente econômicos, perdulariamente burocratizado. Na verdade, tal estrutura corretiva pareceria bastante questionável do ponto de vista do próprio capital, *par excellence*

Como explica Mészáros (2011, p.106), o capital conseguiu atingir o seu desenvolvimento produtivo objetivo em correlação com “as práticas políticas totalizadoras” exercidas através do Estado moderno. E conforme o sistema do capital vivencia crises, elas afetam as diferentes formas de manifestação do Estado. Ainda o autor, diz que, o Estado moderno tem como finalidade específica, realizar a ação de controlar de modo geral “as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado”.

Segundo Mészáros (2010, p.95), algumas décadas atrás foi possível obter do “capital concessões”, no que se referi a políticas ou programas que atendiam necessidades da classe trabalhadora através dos movimentos sociais (direito trabalhistas, programas para amenizar desigualdades extremas entre grupos sociais, acesso a direitos sociais, etc.), “como sob a de melhoria gradual do padrão de vida” desses sujeitos, porém, elas estão sendo revertidas para atender demandas de ônus financeiros gerados com as consecutivas crises do sistema capitalista. E os resultados gerados nesse contexto em sua ampla maioria, são repassados para a classe trabalhadora pagar a conta.

O capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser *assimilados* pelo conjunto do sistema, e *integrados* a ele, e resultaram em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de autoexpansão. Hoje, ao contrário, enfrentar até mesmo questões parciais com alguma esperança de êxito implica a necessidade de desafiar o *sistema do capital como tal*, pois em nossa própria época histórica, quando a autoexpansão produtiva já não é mais o meio prontamente disponível de fugir das dificuldades e contradições que se acumulam (daí o sonho impossível de se livrar do buraco negro da dívida “crescendo para fora dele”), o sistema de capital global é *obrigado a frustrar* todas as tentativas de interferência, até mesmo as mais reduzidas, em seus parâmetros estruturais (MÉSZÁROS, 2010, p. 96).

---

a entidade econômica que prega a eficiência. (Este tipo de crítica inútil é um tema constantemente recorrente em algumas escolas de teoria econômica e política burguesa, que defendem – em vão – a “necessária disciplina da boa administração”.) Portanto, é tanto mais revelador que o Estado moderno tenha emergido com a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão das estruturas econômicas do capital, complementando-as na forma da *estrutura totalizadora de comando político do capital*. Este implacável desdobramento das estruturas estreitamente entrelaçadas do capital em todas as esferas é essencial para o estabelecimento da viabilidade limitada desse modo de controle sociometabólico tão singular ao longo de toda a sua vida histórica. A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e Proteger permanentemente a produtividade do sistema. (MÉSZÁROS, 2011, p.107)

Para Harvey (2005, p.85), o Estado não é apenas uma gama de Instituições, que se correlacionam, mas também um processo, no qual se exerce o poder. Um exemplo disso são as leis que regulam o parâmetro do que é direito coletivo ou individual. Esse poder não é exercido unicamente pelo governo, mas, a estrutura estatal se torna um campo viável para se exercitar diferentes possibilidades exercer o poder. Ainda que o Estado tenha inúmeras Instituições, dependendo de sua importância (Ministérios, Secretarias etc.), eles não são fundamentais, no sentido da parte estrutural do Estado. A estrutura de composição (órgão) do Estado, como no caso do neoliberalismo pode-se falar em diminuir a estrutura desse aparelho capitalista. Porque não vai alterar a sua função de totalizador e controlador sociometabólico.

O Estado moderno ajuda a regular o microcosmo socioeconômico, em que, a dinâmica (eficácia) é decorrente do que compõe o capital, extração do trabalho excedente, acumulação e concentração do que é produzido nas mãos da burguesia. “O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2011, p.108). A ação corretiva (negociação híbrida, coerção ou imposição) do Estado é feita dentro dos limites e necessidade do controle sócio metabólico.

O Estado parece imparcial, porque ajuda a regular a convivência sócio produtiva entre as classes antagônicas, e faz isso no campo legal e político, com isso ele protege as diversas maneiras como o capital se apresenta na realidade histórico-material. Assim, ele consegue controlar implacavelmente a força de trabalho em nossa sociedade e ainda, faz ficarem instituídas e legítimas as relações de desigualdades, entre os antagônicos como se fosse algo desejável, constitucional e irrecusável. Como referencia Mézáros (2011), produz-se no local de trabalho uma tirania legalizada, que não tem uma face definida. O Estado moderno agrega inúmeros processos, procedimentos, órgãos representativos, funcionários, corpo político, coletivo de legisladores etc.

Isto se deve à capacidade do Estado de sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) e suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital) do processo de reprodução econômica. Sem esta estrutura jurídica, até os “microcosmos” do sistema do capital – antagonicamente estruturado – seriam rompidos internamente pelos desacordos constantes, anulando dessa maneira sua potencial eficiência econômica. Sob outro aspecto da mesma fragmentação entre produção e controle, o maquinário do Estado moderno é também uma exigência absoluta sistema do capital. Ele é necessário para evitar as repetidas perturbações que surgiriam na ausência de uma transmissão da propriedade compulsoriamente regulamentada – isto é: legalmente prejudgada e santificada – de uma geração à próxima, perpetuando também a alienação do controle pelos produtores. (MÉSZÁROS, 2011, p. 109)

Nesse sentido o Estado moderno faz o seu papel intervindo entre os antagônicos, por meio das leis, políticas públicas, programas e projetos que cria diretamente ou contribui

indiretamente. Esta prática não é fixa, ela acontece de acordo com a necessidade de controle social, regulação ou expansão do próprio capital. Segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 763), após uma longa fase de expansão do capitalismo, que começou no pós-guerra, ele entrou no processo de repetidas crises, e devido a esse contexto, cria estratégias para lidar com esse movimento, “– neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e terceira via – redefinam o papel do Estado”, principalmente com o impacto nas políticas sociais. A relação estabelecida entre público-privado na dinâmica da nova função do Estado (neoliberal) “incentiva o setor lucrativo, mas também para o público não-estatal” na realização das políticas públicas, ou mesmo, adotada o privado como forma de eficiência-produtiva na gestão da coisa pública.

De acordo com Mészáros (2007), com a tirania do imperativo tempo do capital nas relações metabólicas do trabalho, como pode ser atribuído ao trabalhador professor, ele é mediado pela figura do Estado, que personifica\substitui a figura do capitalista, e cria um sistema reprodutivo do capital, no qual os valores e os significados legitimados nesse processo se constituem como vínculos monetários. Eles residem nas relações de competição ou concorrência metabólica. Ainda que essas relações não resultem em um ganho financeiro para o sujeito, ele também é conduzido a viver em um constante estado de competição ou concorrência do mercado.

Um exemplo disso, tomando como experiências de Mato Grosso, é a necessária formação que o professor precisa fazer para contar pontos a cada ano que disputa um processo seletivo de contratação. Ele precisa fazer cursos na sua área, participar de eventos e ter publicações em eventos ou revistas. É que essas relações de expropriação, de dominação sobre o tempo do professor (a), que o mercado extrapolou a dimensão das relações comerciais e faz parte das relações sociais.

Portanto, a dinâmica do trabalho capitalista ocorre com todos os trabalhadores em nossa sociedade capitalista, sejam os que fazem o trabalho manual ou intelectual. O trabalhador é condicionado a se adequar ao ritmo e os processos impostos dentro das Instituições, sejam elas públicas ou privadas. Nesse campo, o trabalhador produz o que for determinado pelo patrão, organiza o seu tempo para dar conta do tempo de trabalho, que precisa vender, e retrata a vida a partir do imediatismo aparente, e age movido por suas necessidades básicas de manter a vida. (MARX, 1982, p. 483-484) Por isso, para Marx esse processo de trabalho assalariado transforma o trabalho vivo em trabalho morto.

O sujeito social não se afirma no trabalho capitalista. Essa forma de trabalho não

representa a sua dimensão ontológica, só o destitui dela por meio da alienação<sup>8</sup>. E isso impede o sujeito inclusive de se desenvolver livremente nos aspectos físicos e mentais. Não é que a condição ontológica desapareça da nossa práxis, na condição de trabalho vivo, mas, ela fica ocultada na intensa gama de relações vinculadas ao trabalho capitalista. O caráter contraditório do trabalho revela que se de um lado ele é o meio para a construção da humanização do sujeito, por outro, na sua representação do assalariamento, ele se configura como mecanismo de alienação entre o trabalhador e o que ele produz com a sua prática.

Dependendo da atividade que o trabalhador desempenhe, ele é educado a deteriorar o seu próprio corpo, ou mesmo ser levado a pensar que necessita apenas aprender sobre determinadas capacidades ou um pequeno conjunto de conhecimentos técnico-científicos, para estarem aptos para o mercado de trabalho. Na particularidade do processo de produção do capital, o movimento que conduz ao trabalho assalariado (capitalista,) reduziu o gesto criativo-criador do sujeito social a uma condição mecanicista de intervir no mundo, o aprisionando ao ato de simples reprodutor da realidade objetiva.

Uma implicação imediata da alienação do homem a respeito do produto do seu trabalho, da sua vida genérica, é a alienação do homem em relação ao homem. Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra do mesmo modo em oposição com os outros. (MARX, 2003, p. 118)

O trabalho alienado retira do ser humano a sua necessidade de criação e produção da realidade social para satisfazer as suas necessidades no coletivo, e isso incide sobre a sua objetividade. O professor vivenciando essa condição da alienação, não se reconhece como classe trabalhadora, se identifica de certa forma como recorte de sua classe na condição de categoria professorado. Mas, essa não é uma condição fixa, o sujeito pode reverter esse processo, ao procurar meios de repactuar a sua leitura de mundo, unindo a realidade com a teoria, refletindo sobre o que produz com a sua práxis enquanto sujeito histórico. Essa não é

---

<sup>8</sup> Dessa condição histórica do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de “imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 42). E a incorporação da propriedade privada no próprio homem levou a coloca-lo na órbita da propriedade e da alienação. Marx se opõe apaixonadamente à atitude da economia política, que não considera o trabalhador “como *homem*, no seu tempo livre-de-trabalho, mas deixa, antes, essa consideração para a justiça criminal, os médicos, a religião, as tabelas estatísticas, a política e o curador da miséria social” Ele recusa a aceitação da reificação pela economia política, sob a forma de considerar o trabalho “abstratamente *como uma coisa*”. Marx indicou o *trabalho alienado* como a conexão essencial entre todo o estranhamento e o sistema do dinheiro. A propriedade privada é considerada somente como o *produto*, a consequência necessária do trabalho alienado, isto é, “da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (MÉSZÁROS, 2006, p.137).

uma tarefa fácil, porém, é possível. Faz-se necessário combater as amarras externas e internas que o capital produz em nós e em nossas relações.

Nesse sentido, o trabalho vivo sobre determinadas condições pode ser emancipador e libertador para o sujeito, da mesma forma, que o trabalho assalariado pode ser procriador da humanização. A dominação sobre o trabalho é a apropriação, expropriação e a exploração da força de trabalho, ou seja, a classe burguesa se tornou proprietária dos meios de produção, dos instrumentos de trabalho e consome a força de trabalho como um simples insumo que é necessário a produção de mercadorias (MARX, 1982, 34).

Segundo Marx (2013, p. 392), “o capitalista só compra a força de trabalho, porque ela é fundamental para produzir outras coisas úteis (com valor de uso)”. Se por um lado ele ajuda na expansão do capital, por outro isso incide no “dispêndio excedente de força de trabalho”. Nesse processo, o trabalhador não se reconhece como dono das coisas que ele produziu, a qual não se restringe a mercadorias, mas também, a sua própria condição humana (relações sociais, políticas, culturais). O capitalista e o trabalhador se vêm em relação direta pela troca de mercadorias, ou seja, paga uma quantidade de dinheiro e trabalhador vende tantas horas de trabalho por dia (que é jornada de trabalho), semana, mês, semestre, por tempo contínuo (emprego fixo). Essa venda da quantidade de horas é definida pelo capitalista.

Os trabalhadores adicionam valor às mercadorias no processo de trabalho até criar o equivalente exato do valor de sua própria força de trabalho. Suponhamos, diz Marx, que isso ocorra depois de seis horas de trabalho. O mais-valor surge porque os trabalhadores trabalham além da quantidade de horas necessárias para reproduzir o valor equivalente de sua força de trabalho. Quantas horas extras eles têm de trabalhar? Isso depende da duração da jornada de trabalho. Essa duração não pode ser negociada no mercado como uma forma de troca de mercadorias, em que o equivalente é trocado pelo equivalente (como ocorre com os salários). Não é uma quantidade fixa, mas fluida. Pode variar de 6 a 10, 12 ou 14 horas, com um limite de 24 horas — o que é impossível, em virtude do “limite físico da força de trabalho” e do fato de que “o trabalhador precisa de tempo para satisfazer as necessidades intelectuais e sociais [...]”. A variação da jornada de trabalho se move, assim, no interior de limites físicos e sociais” (HARVEY, 2013, p. 150).

O capitalista (o Estado em relação ao professor) se apropria do tempo de trabalho do trabalhador, o explora pagando-lhe um valor inferior ao que de fato ele produz e o expropria da sua capacidade de ler e ver a realidade histórico-objetiva tal como ela é. É o Estado que fornece o local, os materiais, as verbas para a manutenção da escola, e paga aos profissionais da Educação pelo o seu tempo de trabalho. São constantes os conflitos entre o Estado e a classe do professorado, por causa da diminuição do tempo de trabalho, da destinação das verbas no período e na quantidade certa, por causa das condições de trabalho e para ter material pedagógico.

Assim, como o trabalhador em uma empresa ou fábrica, disputa com o patrão questões semelhantes, tais como: condições de trabalho, a diminuição da carga horária de trabalho, tempo de prestação de serviço, adicionais de insalubridade ou periculosidade. A lógica do metabolismo criado pelo capital, em boa medida, não permite que o trabalhador pense que existam alternativas de modos de produção para além do capitalismo.

E nesse ponto, a educação é um elemento fundamental, porque quando o sujeito constrói problematizações, reflete sobre a sua realidade, e aplica o conhecimento que construiu, ele promove transformações com a sua práxis social, e pode romper com essa lógica alienante do capital. Segundo Cury (2000), tudo o que a classe dominante quer é ter o controle sobre o direcionamento da produção social, e por esta razão, ela interfere na Educação pública para fomentar o saber técnico, em vez do saber crítico-científico.

Na medida que reflete e produz a separação da teoria e da prática, da cultura e da política, do saber e do trabalho, a função da educação sob a hegemonia burguesa não muda substancialmente. Ela quer a estabilização do sistema capitalista através da desarticulação da cultura operária. (CURY, 2000, p.45)

O capital se reproduz interligado a ideologia dominante e, na mesma medida, os seus contrários também se reproduzem. Para Kuenzer e Caldas (2009), o capital é uma relação social ou pode ser definido como um sistema de controle sociometabólico. E, nesse sentido, a educação formal, tem sido campo fértil para a reprodução dessas relações. Como o trabalho docente é parte da expressão da totalidade do trabalho no capitalismo, então, ele encontra-se permeado pela lógica e contradições deste. Sendo assim, o trabalho docente configura relações que denotam valor de uso e de troca.

Para produzir valores de uso no processo de trabalho, a atividade do homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim: a realização de um produto ou de um serviço para atender necessidades humanas. (KUENZER; CALDAS, 2009, p, 23 )

As relações dialéticas, estabelecidas entre superestrutura e estruturais da realidade objetiva, podem ser compreendidas por meio da contradição e da historicidade. Ambos os elementos em um movimento constante. A escola, nesse sentido, é entendida como uma Instituição contraditória, que abriga a luta dos contrários (trabalhadores e burguesia). E o embate entre as classes se expressa por meio do controle que se faz do conhecimento teórico-científico, desde os mecanismos inerentes a sua produção, a sua circulação, sistematização, aplicação e divulgação.

A classe burguesa pode ter representantes orientados e condicionados pelos processos burocráticos do Estado dentro da escola pública, como professores, pais ou estudantes que sejam embutidos com a mentalidade de classe média. Isso porque os verdadeiros donos do



capital, os que são proprietários dos meios de produção, esses não colocam os seus filhos para estudarem em nenhuma Instituição pública de ensino. E a classe trabalhadora também terá como os seus representantes pais, professores e estudantes.

O Estado criou os mecanismos para ter controle sobre o ritmo de trabalho de todos os sujeitos que fazem a escola, ele controla os professores por meio do livro ou ponto digital, definiu a quantidade de hora-aula e tempo mensal para cada disciplina (fragmento das áreas do conhecimento), criou as categorias que os professores devem utilizar para avaliar os estudantes, instalou programas municipais e estaduais em que os professores precisam deixar escrito em partes específicas o que fazem em sala de aula e com qual objetivo, envia livros didáticos que em boa medida reproduzem a ideologia dominante, criou um sistema de formação continuada com diversos níveis de fragmentação do conhecimento e de reflexão-sobre a prática docente, criou mecanismos para estimular a competição entre os próprios professores - por isso existe a hierarquia de poderes dentro das Secretarias de Educação, que refletem nas escolas, além do sistema de contagem de pontos para atribuição de aula e o tempo-formação necessário para subir de categoria na profissão de acordo com o plano de carreira-cargo.

As dimensões do trabalho (assalariado e vivo), que resulta na produção de valor de uso e troca, que estão em relação constante. Por isso, eles podem ser na mesma dinâmica, utilizados para a realização e a desqualificação do sujeito pelo trabalho. E, portanto, para entender o docente e seu compromisso e reconhecimento de que pertence a classe trabalhadora, é importante analisar o trabalho realizado por ele incluindo essas duas dimensões.

Decorre dessa afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. Contudo, é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor - para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores - contribui para a transformação dessa mesma realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias. (KUENZER; CALDAS, 2009, 15)

O trabalho docente como prestação de serviço (venda da força de trabalho) a uma Instituição, é submetido ao controle do tempo, dos conhecimentos a serem trabalhados, das formas de avaliação que devam acontecer, da especificidade da formação continuada que deve ser feita, da disposição dos materiais pedagógicos que servirão como ferramentas de trabalho e em alguns casos até mesmo a metodologia utilizada em sala de aula (principalmente nas escolas privadas). A precarização do trabalho docente nesse vertente é crescente, pois, esse trabalhador

encontra uma estrutura organizada, burocraticizada em que lida com a crescente demanda quantitativa por formação e prestação de serviço especializado (por áreas do conhecimento), e que precisa produzir dentro dos parâmetros estabelecidos dentro dela. Por exemplo: tem-se metas sobre a quantidades de sujeitos a serem formados por um docente na escola, o quanto conseguirá ensinar dos conteúdos pretendidos para a série ou ano que atenda.

O fato de o trabalho do professor ser não material não significa que seja improdutivo; como já se afirmou anteriormente, ele se articula à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela formação básica e superior, quer pelo disciplinamento, baseado nas demandas do regime de acumulação. Ao conceber o trabalho do professor como não material, inscrevendo-o no campo dos "serviços", é preciso diferenciar "serviço" como expressão para designar o valor de uso particular de um trabalho ou mesmo para uma troca entre o usuário e o trabalhador - dar aulas particulares, atender a uma pessoa doente por solidariedade - e "serviço" como expressão de uma relação de compra e venda de força de trabalho que se integre ao processo de produção de mercadorias ao gerar um valor excedente que será apropriado pelo capitalista. No primeiro caso, uma vez que não há produto material, o professor atua tal como o artesão, como trabalhador autônomo e independente que vende um trabalho ou serviço, decidindo quando fazer, como fazer e qual o preço; nessa situação, o trabalho tende a ser mais qualificado, mais prazeroso e pode claramente expressar um compromisso de classe. No segundo caso, o professor vende sua força de trabalho para uma instituição, que passa a determinar seu trabalho em todas as dimensões, retribuindo-o por meio de um salário; nessa situação, o trabalho tende a ser mais controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado, tendo em vista acumular o capital dos proprietários ou associados, no caso das cooperativas (KUENZER, CALDAS, 2009, p.17).

Os professores tem uma carga horária de trabalho intensa dentro da escola ou em Instituições em que possam exercer sua atividade profissional, trabalha com diversas turmas, acaba fazendo substituições de colegas afastados para ter uma renda extra, faz formação continuada na escola ou por conta própria (pós-graduação, cursos, nova graduação), trabalha dois ou três períodos por dia, em alguns casos até três períodos, sem ter acesso a inúmeros recursos pedagógicos, a estrutura física adequada e o material escolar primário docente (apagador, canetão para lousa, giz, Datashow).

Caso a venda da força de trabalho se dê para instituições privadas, o espaço para o compromisso de classe é limitado pelos controles institucionais, com vistas à produtividade. Nesses casos, formula-se a hipótese de que a concepção de intelectual tradicional, cuja atuação se apresenta como politicamente neutra, por sobre os compromissos de classe, melhor explica o trabalho docente, não necessariamente por falta de concepção, mas como condição de exercício profissional. Já no caso do professor da escola pública, acentuam-se as contradições entre a intensificação e a precarização do seu trabalho e os compromissos de classe renovados cotidianamente pela prática social em que está inserido; nesse caso, tem-se como hipótese que é possível identificar manifestações de organicidade com a classe trabalhadora. De todo modo, tal como tem se dado a crescente privatização dos serviços educacionais, embora o trabalho mantenha sua característica não material, a tendência à sua mercantilização é um aspecto cada vez mais presente, que diminui as possibilidades de intervenção criativa e independente dos profissionais da área (KUENZER, CALDAS, 2009, p. 17).

O professor na maioria das vezes leva trabalho para casa, como por exemplo: corrigir provas, trabalhos, preparar atividades, planejamento e materiais-atividades adaptados para estudantes com dificuldades na aprendizagem. Ainda que se tenha a hora atividade semanal, a estrutura que se tem nas escolas brasileiras, faz com que esse tempo seja insuficiente. E muitas vezes ele é usado para substituir horas de formação continuada dos professores dentro das escolas. Outro aspecto comum na vida de muitos professores é ficar na escola o dia todo, porque, se na hora do almoço ele decidir ir a própria casa, ficará sem almoçar, porque mora muito longe da Instituição, e se ainda tiver que cozinhar o almoço, ele acabará ficando sem fazer a refeição por falta de tempo.

De acordo com Del Rosso (2008), a intensificação do trabalho docente significa o aumento do tempo de trabalho do professor ou do coletivo de professores que trabalham na escola, com a utilização e correlação da energia intelectual, física e psicoafetiva para realizar atividades individuais ou coletivas. Nessa vertente, do aumento do dispêndio da força de trabalho docente, leva-se em consideração para caracterização desse processo de intensificação, a relação colaborativa entre os colegas de profissão da Instituição, as condições de trabalho e o compartilhamento de conhecimentos técnico-científicos sobre sua atividade laboral ou outras em confluência que são realizadas.

Alguns dos resultados desse aumento de atividades como encargo da atividade docente, pode ser stress, desgaste físico-mental, psicológico, emocional e relacional com a comunidade em que interage-participa. Para Apple (1989, p. 48), esse aumento e intensificação do trabalho docente acabam deteriorando ao longo do tempo, a saúde, o psicológico e contribuindo para as rupturas sócia-familiares desses trabalhadores. Tem dias em que o professor quase não tem tempo para tomar água ou café no seu ambiente de trabalho, porque faz inúmeras atividades, algumas ao mesmo tempo e outras de forma consecutivas.

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola. Tal equação se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios; entretanto, se as novas exigências educativas anunciadas pelas mudanças tecnológicas e societárias do atual momento histórico têm sido frequentemente assinaladas pelas políticas educacionais, o mesmo não tem ocorrido com as condições de exercício da prática educativa, que deve agregar novas funções sem o correspondente suporte prático (KUENZER; CALDAS, 2009, 24).

Alerta Apple (1989), que o professor ou professora ao ser obrigado a entrar em um ritmo intenso de trabalho, ele tende a acumular atividades, busca compensá-las fazendo na hora do intervalo, horário de almoço, antes do expediente ou mesmo depois da carga horária diária de

trabalho, isso por vezes, implica na perda do ritmo do tempo de trabalho. E o Estado (Secretaria de Educação) pode controlar pelas avaliações que podem ocorrer na Instituição escolar anualmente sobre o desempenho individual dos docentes.

Ainda em Apple (1989), esse excesso de atividades são definidas pelas instâncias administrativas educacionais, que quer controlar e “super extrair o tempo docente” para destiná-lo a produtividade de currículo, de ensino, de formação que agregue novas técnicas-conhecimentos a sua área ou sirva para que instrumentalizar o professor, para realizar outras atividades que inicialmente não são da sua competência. Um exemplo dessa situação é a formação para exercer função de direção ou coordenador pedagógico na escola.

A produtividade do trabalho docente contida na formação continuada, que é elaborada na escola, faz com que o próprio grupo de professores defina temas, escolham ou que sejam orientados pela direção escolar, a realizarem alguns cursos para os seus colegas. Tem Instituição que faz tabela para que ocorra um revezamento entre os docentes, na execução e proposição dos cursos. Geralmente, os cursos só acontecem após o cumprimento da carga horária diária de trabalho dos professores. Outro item que é combinado pelo coletivo docente é quais e quantos dias serão utilizados na semana, mês ou semestre para cumprir a carga horária do curso ofertado.

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola. Tal equação se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios; entretanto, se as novas exigências educativas anunciadas pelas mudanças tecnológicas e societárias do atual momento histórico têm sido frequentemente assinaladas pelas políticas educacionais, o mesmo não tem ocorrido com as condições de exercício da prática educativa, que deve agregar novas funções sem o correspondente suporte prático, (KUENZER, CALDAS, 2009, 24).

Tem situações, em que o professor ou a professora deu aula nos dois turnos (matutino e vespertino) e ainda fica após as 17h00min na escola até às 20h30min ou até às 21h00min, por causa da formação continuada que precisa fazer para validar na contagem de ponto a cada início de ano letivo na escola, devido à questão de distribuição das aulas para as turmas. Ao sair da escola muitos desses trabalhadores voltam para as suas casas, e realizam outras atividades domésticas ou de atendimento as suas necessidades e de familiares. A situação desse trabalhador docente ao final desse período é de exaustão.

Da mesma forma, os professores são convocados em datas específicas, para se reunirem em formações coletivas da rede pública, ofertadas pela Secretaria de Educação, seja ela municipal ou estadual. Porém, em muitos casos, essas formações gerais não resultam em ações

específicas de interação entre diferentes docentes da própria Instituição em que trabalha ou das outras, para elencar problemas que estejam afetando de forma ampla os estudantes no seu processo de aprendizagem, ou mesmo, sobre melhorias nas suas condições de trabalho. Isso significaria uma prática de pesquisa e investigação sobre a realidade que atuam.

Segundo Hargreaves (1995), essa aceleração e densidade, de realização das atividades por parte do docente, que em boa medida, nem sempre tem as condições necessárias de trabalho, que sofre com o desgaste emocional, isso pode resultar em um quadro sistemático de adoecimento desses profissionais. O professor concursado após uma série de exames e procedimentos avaliativos por parte da Secretaria da educação, ainda pode receber afastamento da escola, o que na forma supostamente ajude a abrandar o contexto em que está, mas, e os professores contratados que não podem contar essas condições?

Os serviços educacionais, como os demais serviços, sofreram os impactos da crise do capitalismo no final do século XX e início deste: forçados a se reorganizar para serem competitivos e assegurar acumulação, desencadearam as estratégias próprias da reestruturação produtiva, nesse sentido não se diferenciando das demais empresas, a não ser pela especificidade de seu processo de trabalho. Assim, combinaram complexificação tecnológica com redução de força de trabalho, hierarquizada segundo novas formas de articulação entre qualificação-desqualificação e quantidade de trabalhadores, além de incorporar mecanismos de descentralização, em particular de terceirização, ou, no caso dos professores, de contratos por tarefas específicas, com tempo determinado. Em decorrência, a resistência desse tipo de trabalho não material a submeter-se às leis da exploração capitalista tende a cair por terra, vendendo os profissionais sua força de trabalho para objetivar um resultado com o qual na maioria das vezes não concordam. Por meio de seu trabalho, objetivam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria, e não fruto da coincidência entre sua subjetividade, sua consciência e as condições materiais de existência, no sentido de utopia, de projeto de transformação da sociedade. Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica - a do direito a um serviço público de qualidade - e não pela realização da lógica da mercadoria. Mas nem isso é possível nos Estados de tipo neoliberal que, ao materializar a lógica das políticas mínimas, por um lado, empurram parte de suas responsabilidades para o setor privado, na perspectiva do público não estatal, e, por outro, reduzem a política de direitos a ações de filantropia. Essa mesma lógica submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis do mercado (KUENZER; CALDAS, 2009, 18).

As autoras ao tratar do trabalho docente como não material, dizem que esse trabalhador sofre com ato de ter que decidir entre vincular-se ou não vincular-se afetivamente ao estudante que está atendendo, pois em muitos casos, esse profissional não tem o real retorno das contribuições a longo prazo que fez ao estudante. Isso porque pode trabalhar atendendo determinados estudantes por dias, semana, meses ou até por um ano. Quando chega o final do processo formativo escolar dos estudantes, os professores que trabalharam com eles, não terão a noção de como o fruto do seu trabalho resultou na materialização da formação desses sujeitos

sociais. A desistência do professor não é por uma escolha pessoal, mas é a expressão do processo que o condiciona, que o explora, precariza as suas condições de vida e trabalho. A desistência como forma de não reconhecimento como integrante da classe trabalhadora e do rompimento com o projeto de transformação social se manifesta marcada pelo esgotamento físico e afetivo, intensificação do trabalho, precarização das condições de trabalho, o não reconhecimento do fruto do seu trabalho, adoecimento por causa de longas jornadas de trabalho por muitos anos etc.

O sistema de controle sobre o trabalho docente, na mesma medida que configura o mesmo ambiente de trabalho para diferenciados coletivos de professores, ele institui e legaliza mecanismos de fragmentação e individualização desses coletivos. Contribui Oliveira (2006), pontuando que na dinâmica latino-americana de intensificação do trabalho docente, é possível identificar três dimensões pontuais, são elas: a primeira é assumir de forma gradativa novas funções, atividades dentro da escola, o que faz a jornada de trabalho aumentar e nem sempre é pago por isso, e ainda tem que prestar contas sobre essas atividades aos órgãos competentes educacionais. A segunda característica é o professor trabalhar em mais de uma unidade escolar para conseguir fazer a manutenção de suas condições. A terceira maneira de intensificar o trabalho do professor é o aumento oficial de suas atribuições e responsabilidades dentro da escola, sem melhoria das suas condições de trabalho ou acréscimo em sua remuneração.

Devido a essas formas de exploração do trabalho docente, este trabalhador além de perder o controle sobre o seu tempo de trabalho, muitos deles vivenciam a formação continuada (produtividade), como meio dicotômico entre a teoria, ou seja, da sua prática pedagógica e como ajuda a formar os estudantes e os próprios pares. Se o docente não atribui importância ao conhecimento como possibilidade de compreender essa realidade, em que todos os trabalhadores são explorados, inclusive ele, como poderá ensinar isso aos estudantes?

Como irá estabelecer os nexos recíprocos entre as situações, os fenômenos, os conflitos e as diversas relações que somos capazes de estabelecer com o mundo, a natureza e a comunidade? O Estado também interferiu nas legislações educacionais, nas quais está definido o que é a tarefa do professor, função da escola, como deve acontecer os ciclos de formação dos estudantes, os conteúdos a serem trabalhados, para cada etapa do processo formativo, e ele também definiu em qual nível cada sujeito na escola poderá intervir na organização desta.

Os estudantes são condicionados pelos espaços-tempos que são permitidos a ocupar na escola, o quanto podem interagir sobre as verbas e os recursos destinados a Instituição, a quantidade de aulas obrigatórias anuais entre outros. Já os pais ou familiares, podem ter outros

impeditivos ligados ao tempo de trabalho que precisam vender ao mercado, e quando muito, eles aparecem nas reuniões marcadas aos sábados para falar sobre o desempenho (não-aprendizagem significativa) dos seus filhos e filhas dentro da escola.

O produto que a escola ajuda a produzir, por meio da prática docente, é o próprio trabalhador, que se forma no sistema público educacional, e sai habilitado com capacidades de obediência a hierarquia de poder, a cultivar relações de interesse-conveniência, para ter companhia para ir à escola, para ter carona, para obter favores, e com conhecimentos básicos (informática, matemática, ler, escrever). É por isso que a escola recebe recursos do Estado para formar os alunos, e fazer a manutenção das suas condições mínimas.

Ao final do processo formativo (que se refere ao Ensino Médio, já que o Estado se nega a oferecer o ensino em grande escala no Ensino Superior de forma obrigatória como faz com as outras modalidades da educação). Os estudantes serão destinados à sociedade e deverão buscar meio de vender a sua força de trabalho. Quanto mais estudantes a escola mantém em escala de formação de massa, ela irá receber recurso do Estado.

Segundo Cury (2000), é por meio da categoria da reprodução, que podemos compreender o fato da sociedade, buscar formas para fazer a manutenção das relações básicas que sustentam as suas Instituições, fazendo a autoconservação dela. O capitalismo nessa fruição se reproduz, porque o capital instaurou-se no metabolismo social, por meio das relações de trabalho assalariado, que influencia as relações sociais dos trabalhadores. “O capitalismo se mantém porque gerou uma cultura da acumulação. E a educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação fio reproduzir ideias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital” (CURY, 2000, p. 27).

O capital se reproduz interligado a ideologia dominante, e na mesma medida, os seus contrários também se reproduzem. O modo como produzimos a nossa existência, contém as contradições geradas nos processos e mediações, produzidas entre classe trabalhadora e classe dominante, capital e trabalho, trabalho assalariado e trabalho vivo. “As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação”. (CURY, 2000, p. 28).

Em nossa sociedade capitalista, só a exploração, o capital, a classe dominante, a dominação e exploração do trabalho, não poderiam articular e formar o contexto histórico tal como o conhecemos na atualidade, para que ele exista são necessárias às relações antagônicas, para que se produzam consensos acerca da “reprodução das relações de produção”.

É assim, que pessoas agem para concretizar e reproduzir as mesmas relações que as aprisionam, por que estão alheias ao que produzem (papel da ideologia dominante – produtora

de consensos que fazem a classe trabalhadora continuarem tendo apenas a sua força de trabalho para vender). Eles vêm à ação que estão realizando para sanar uma necessidade imediata, mas, não compreende a conexão que há entre a sua ação e dos demais sujeitos sociais no campo da história.

Um exemplo disso é o trabalhador que reivindica o aumento do salário, sem saber que o patrão não paga 30% do que ele produz com o seu trabalho, devido ao processo de alienação que vivencia e o faz ter estranhamento com o que produz. Não basta dizer ao trabalhador sobre sua condição de explorado, se faz necessário contribuir no seu processo formativo, para que ele entenda a sua condição de classe trabalhadora (isso envolve, leituras, reflexões, participação política, conflitos internos e externos sobre questionamentos referente a realidade atual e sua matriz histórica). Esse é um dos caminhos possíveis, e outros podem ser inventados ao longo do processo histórico.

No modo de produção capitalista o trabalhador além de não deter os meios de produção e as suas ferramentas de trabalho, ele também perde o controle sobre o ritmo e a organização do seu trabalho. O sujeito no processo de produção capitalista torna-se apêndice da máquina, o que é a chave para a produção de mais valia e resulta na sistematização da exploração da força de trabalho e na contribuição efetiva para a acumulação/reprodução do capital (CURY, 2000, p.29).

Na produção ideológica da classe dominante, ele instaura a sua hegemonia<sup>9</sup>, porque têm e consegue direcionar culturalmente a classe trabalhadora, a aceitar e praticar os seus interesses em diversas instâncias da vida social, ainda que isso não erradique as ações autorais da classe trabalhadora sobre os seus próprios interesses: “Ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção” (CURY, 2000, p. 48). A classe dominante com ares de bondade e condescendência busca fazer pactos e alianças com a classe trabalhadora, como é o caso dos reformismos que ocorrem na educação, com livros didáticos empregados de sua ideologia, com a criação de programas públicos que para ter acesso estabelece vários critérios, para fragmentar cada vez a luta da classe trabalhadora.

Essa fragmentação não se refere ao reconhecimento de que somos singulares enquanto sujeitos históricos, ou que fazemos parte de um recorte de classe trabalhadora (negros, mulheres, pessoas com deficiência, homens, pessoas com orientação sexual diferente, feministas), mas de que existe a ilusão, que esses coletivos não estão conectados, que eles não

---

<sup>9</sup> “O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas o contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria [...]” (GRAMSCI, 2002, p. 95, v.3).



são colocados frente à frente em algumas situações como opostos, por causa de um sistema desumanizador, como é o caso do sistema capitalista.

As medidas de repressão-branda, que a classe dominante utiliza,, caso isso não de jeito em alguma situação incomodas, ela chama o aparato do Estado e as forças de segurança pública. “Através desse mecanismo, a classe dominante desarticula o projeto dominado e o rearticula em torno do seu. Contudo, esse mecanismo é contraditório, porque na defesa dos seus interesses as classes subalternas se permitem reelaborar o discurso dominante, rearticulando-o em face de suas necessidades” (CURY, 2000, p. 49). Porém, a história não está fechada em si, ela está em um constante movimento, que permite a classe trabalhadora também buscar meios para fazer práticas de resistências, diminuir os impactos do sistema de expropriação e exploração que acontece sobre ela.

Segundo Kuenzer e Caldas (2009), o trabalho docente é um processo que produz e reproduz as formas concretas já conhecidas da formação sociocultural, no qual o professor só pode ser denominado como um “intelectual orgânico” no campo da práxis. E para compreender tal dimensão da categoria trabalho, é necessário apreendê-lo como uma síntese gerada a partir da totalidade do trabalho. O trabalho docente é o dispêndio de energia que o professor realiza para ajudar a produzir o processo formativo dos sujeitos dentro da escola, no campo da formação humana, intelectual, teórico-científico, técnica-tecnológica (elementos básicos como manusear o computador, digitação, elaboração de tabelas, os saberes técnicos pode se encontrar no ensino profissionalizante integrado ao ensino médio) ao realizar a mediação entre o estudante e o conhecimento.

Nessa dinâmica composta por múltiplas relações e conexões, o trabalho docente tem seu caráter geral sem perder a sua especificidade, que é inaugurar, organizar, possibilitar, mediar, potencializar, reproduzir e forjar processos formativos. A relação de dominação do trabalho sob a ótica do capital produz dois elementos distintos e são eles: a resistência e a desistência. A resistência é devido às práticas crítico-emancipatórias, e as de desistência é a perda do sentido do trabalho e o descomprometimento com a organização escolar em que se atua. Se de um lado as práticas de oposição e resistência ocorrem dentro da escola, por outro lado, eles são a expressão da opressão que está acontecendo. Porém, esses mesmos atos de resistência em si mesmos não conduzirão a uma transformação desse contexto.

As autoras Kuenzer e Caldas (2009) afirmam que se as práticas de oposição apesar de expor uma relação de exploração e dominação, não veem alternativas além de se adequar a dominação ideológica praticada, ela se transforma em conformismo e adaptação. O tempo do

capital origina-se na divisão social do trabalho orientada pela ótica do capital. Segundo Mészáros (2007), a ordem sociometabólica capitalista, degrada o tempo histórico significativo, ou seja, o trabalhador perde o controle sobre o seu tempo de trabalho, e conforme vende a sua força de trabalho, as suas relações e atividades começam a ser organizadas, para favorecerem, facilitarem ou incrementarem o seu potencial profissional. Qual trabalhador que trabalha por produtividade ou tem a carteira assinada ou é contratado, pode no meio da semana ou em meses que não sejam os das férias, fazer uma viagem? Sair sem ter uma data definida para voltar? A “liberdade” que se tem no capitalismo, é sempre limitada, parcial e fragmentária da condição ontocriadora.

As formas de reprodução sociometabólicas do capital degrada o tempo histórico significativo dele (o seu tempo de vida e de produção da humanidade), porque o seu objetivo fundamental é conduzir a irreprimível e contínua autoexpansão do sujeito social, que está intrínseco ao modo de intercâmbio societário capitalista, ou seja, que sirva a reprodução, expansão, produção e manutenção do capital. E isso só é possível, pois ocorre a sistematização da exploração do tempo de trabalho do trabalhador.

### **3 A ESCOLA DO NO CAMPO COMO CENTRO CULTURAL: O trabalho como Princípio científico-educativo**

O trabalho está na essência da ontologia do ser social. E, na perspectiva marxista, essa dimensão é compreendida em suas propriedades dialética, histórica e material. Nós dependemos da natureza, e só construímos as nossas condições materiais de existência, a partir do intercâmbio com a natureza: “E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza, em meios de vida” (FRIGOTTO, 1999, p. 98).

A construção da natureza humana refere-se aos nossos valores éticos, morais, a definição de determinados comportamentos, hábitos, consciência histórica, a práxis, a necessidade de convivência social, entre outros aspectos. Portanto, essa ação sensível do ser humano se materializa como uma condição imperativa e, nessa dinâmica, o trabalho produz valor de uso, e, ao ser socializado, torna-se um princípio científico-educativo. Essa relação educativa imperativa ao trabalho é porque nos associamos em coletivos, para produzir a nossa existência e os meios para a manutenção desta. O trabalho não significa somente uma atividade de produção, ele é efetivado para sanar necessidades coletivo-subjetivas.

Nas nossas relações de intervenção no mundo existe o trabalho e no estabelecimento das nossas relações sociais contém trabalho. Na interação/transformação com o meio ambiente tem o trabalho. A produção e a manutenção da vida são feitos por meio do trabalho, o sujeito constrói a sua consciência no campo subjetivo (sujeito) e no objetivo (social), e assim, ele se faz e se refaz, em um complexo, dinâmico e intenso movimento de produção, reprodução e transformação das suas condições materiais, e da sua própria natureza humana. Nessa perspectiva o trabalho contribui na produção da cultura, enquanto se transubstancia para a sua dimensão didático-pedagógica.

E isso acontece tanto na concepção de trabalho útil a vida, como na concepção do trabalho alienado capitalista. Ambos são geradores e fazem parte do processo de produção da cultura. Essas relações entre trabalho e cultura, fazem parte de todos os espaços sociais e das Instituições coletivas, como é o caso da escola, seja pública ou privada, do campo ou da cidade. Contudo, em relação com uma proposta da escola do/no e campo, os sujeitos que fazem esse espaço, precisam identificar essas concepções de trabalho, e pautarem as suas práticas formativas no trabalho útil como produto de cultura. Fazendo a escola do/no campo como um centro cultural.

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 instrumental jamais pode prescindir de sua formação ética (FREIRE, 2001, p. 26).

Esse mundo da cultura para a liberdade de classe começa no campo, em que formamos novas práticas de intervenção no mundo, tendo como fundamento, uma concepção de trabalho, que nos humaniza e que nos torne solidários uns aos outros, que nos faça aprender e respeitar a convivência coletiva de forma orgânica, que nos torne conscientes dos resultados que produzimos com a nossa práxis. A educação é fruto do trabalho do homem, e ela faz parte da sua cultura.

Os sujeitos sociais são os que definem a educação, e quais serão os seus objetivos e finalidades. Como nós vivemos em uma sociedade capitalista, esses objetivos e finalidades, são orientados no campo econômico-legislativo pela burguesia. Ao mesmo tempo em que a classe trabalhadora, ainda de maneira desarticulada em sua base, realiza práticas no interior da escola, para disputar o espaço escolar e o seu conteúdo.

De maneira geral – no que se refere à estrutura para o currículo – a definição de tempos e conteúdos que constam na legislação educacional, na organização do trabalho docente, na atribuição da avaliação institucional, na atribuição das aulas de acordo com cada ano escolar, e ao mesmo tempo, tem algumas especificidades que pertence a cada escola.

Essas diferenças também existem quando falamos em uma escola do campo ou uma escola da cidade. É inegável na atualidade que tanto a escola do campo como a da cidade, em certa medida centram as suas atividades formativas para o trabalho não imediato capitalista.

Segundo Frigotto (1999), a especificidade da escola dentro do conjunto articulado de mediações produzidas pelo sistema capitalista, não é formar trabalhadores de forma imediata para o mercado de trabalho, a sua demanda é formar um conjunto geral de conhecimentos que possam treinar/instrumentalizar os trabalhadores para ocupar diversos espaços laborais dentro do sistema produtivo do capital.

Ora, observando a prática escolar da ótica, não do trabalho produtivo material imediato e individual, mas principalmente sob o aspecto do trabalho mental, “intelectual” e no interior do corpo coletivo de trabalho, certamente pode-se perceber sua contribuição na reprodução da força de trabalho dos que supervisionam, administram, planejam em nome do capital, dentro da própria empresa capitalista (FRIGOTTO, 1999, p.163).

Diz o autor que a função da escola no campo do desenvolvimento ideológico/condições objetivas gerais da reprodução capitalista corrobora para constituir as condições técnicas, administrativas e políticas, que permitem ao capital selecionar aqueles que irão realizar a sua função não com as mãos, mas, com a cabeça (intelectualidade) no interior do sistema produtivo capitalista.

De fato, a burguesia a princípio se dispensa do trabalho manual e, em seguida, com o crescimento do capital e surgimento da força de trabalho coletiva, que ele explora,

também se distancia das funções de natureza mais intelectual ligadas à organização, gerência e controle da produção. Delega essas funções a “funcionários” do capital que zelam pela eficácia na extração da mais-valia. Mais amplamente a burguesia cria seus intelectuais orgânicos que se constituem nos organizadores e ideólogos da classe (FRIGOTTO, 1999, p.163).

O processo de escolarização dentro da nossa sociedade capitalista teve seus avanços na forma como se organiza em diversos níveis, que permitem o ensino da ciência e da técnica, e em cada um deles é possível formar diferentes intelectuais que possam exercer funções distintas no sistema produtivo.

Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho. Assim, ao se colocar a função técnica, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos básicos, a sistematização do saber em vista de sua transmissão enseja, na ligação cultura e produção, a adaptação à divisão hierárquica do trabalho (CURY, 2000, p. 60).

Ao abordar essa reflexão sobre a mediação que a escola produz no processo produtivo, é necessário atentar-se para o resíduo histórico e material<sup>10</sup> que é a divisão social do trabalho como produto específico da acumulação/reprodução do capital, em que as relações produzidas de trabalho, influenciam as relações sociais do trabalhador.

A escola, enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral — em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para treinamento — e, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes, é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe. O aspecto crucial é, então, o de circunscrever os mecanismos utilizados pela classe burguesa para manter sob seu controle a escola que lhes é funcional, e em que medida isso é viável. De outra parte, na medida em que a escola é um local de disputa, e a classe trabalhadora tem interesse na quantidade ou na qualidade do saber que se pode veicular através dela, cabe discutir que tipo de escola se articula com a ótica dessa classe (FRIGOTTO, 1999, p.172).

Em confluência a esse argumento, discorre Peripolli (2009, p.83), ao afirmar que, ensinando que a realidade concreta da escola, do assentamento ou comunidade, mesmo que esteja em lugares de difícil acesso (região inóspita), ainda assim, eles estão ligados ao todo, que é articulado social e político-economicamente. “Vale lembrar que, para o capital, não existem fronteiras”.

E o modelo econômico neoliberal em vigência, ainda segundo autor, influencia as políticas agrícolas e educacionais do campo e da cidade. E que, portanto, na área da educação esse projeto neoliberal “sustentado pelo paradigma de acumulação flexível”, tem a finalidade de financiar e influenciar programas, políticas educacionais e pesquisas, para direcionar o

---

<sup>10</sup> [...] o neoliberalismo corresponde a ação econômica, política e ideológica na liberalização absoluta do mercado na conjugação com a reestruturação produtiva do capital e de reorganização do trabalho. (CUNHA, 2010, p. 82)

quadro geral do saber articulado, que é necessário para fomentar conhecimentos (competências e habilidades) técnicos individuais dos trabalhadores em formação. Assim, “A este projeto interessa trabalhadores aptos, capazes, que atendam aos interesses do capital. Cabe, neste caso, à escola, desenvolver estas aptidões, estas capacidades” (PERIPOLLI, 2009, p.84).

Essa formação não é imediata para o mercado de trabalho. Mas, a escola contribui para formar uma base ampla desses saberes técnico-científicos dos trabalhadores que poderão ocupar diversos postos ou funções no processo produtivo. O sujeito formado por esse conjunto de mediações que estão presentes dentro da escola do campo e da cidade, não necessariamente formará os sujeitos com as mesmas habilidades/competências ao mesmo tempo ou terão acesso a todas elas durante o tempo que frequentarem o sistema educacional.

Essa produção educacional ligado ao processo produtivo, presente nas mediações, que faz e cria na dinâmica de interligar diferentes coletivos de sujeitos, o faz em prol da “universalização de valores burgueses”, como se eles fossem únicos (FRIGOTTO, 1999, p. 176). Eles são predominantes, devido à hegemonia da classe burguesa, mas, não são os únicos! E isso fica evidenciado abaixo:

Nesta perspectiva coloca-se, portanto, a necessidade da universalização da educação para todos. Ou seja, que todos tenham um mínimo de informação/instrução, sendo que esta venha, preferencialmente, ao encontro dos valores e do projeto burguês, do capital. E, neste caso, a educação/escola se tornou um instrumento capaz de difundir tais valores como sendo universais, ou seja, de todas as classes sociais. O que é um engodo, uma vez que, em se tratando de cultura, não são, necessariamente, os valores burgueses os universais. Existem “culturas” de diferentes classes sociais, de diferentes povos e não apenas uma única (PERIPOLI, 2009, p.86).

A burguesia tratou de incluir os trabalhadores do campo e da cidade em sua produção cultural, como meios de replicação dela, de serem assimiladores, praticantes de sua forma predominante em sua práxis, vigilantes (solidariedade metabólica), propagadores alienados, etc.

Como demonstra Cury (2000, p.27), a mediação entre os processos apesar de possibilitar ao sujeito entender as concepções/formas que ele produz socialmente (cultura), ao viver estágios densos da alienação, sem dominar as ferramentas básicas (leitura, escrita) de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, isso acarreta grades desafios para compreender o seu lugar na história e dentro do campo da luta de classes (na condição de trabalhador).

Argumenta Mészáros (2005, p. 87), que não há surpresa em como o desenvolvimento vinculou-se a doutrinação “da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital”, como se isso fosse algo fatalista e determinado. E os ideólogos capitalistas, que ajudaram a produzir uma base de “objetividade científica” e de suposta “neutralidade de valor”,

tinham como finalidade fortalecer e sistematizar um conjunto de valores/práticas de aceitação/reprodução do sistema do capital. “As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo ethos capitalista”, e fez/faz com que os indivíduos procurem adequar as suas aspirações de forma a não “fugir à áspera situação da escravidão assalariada”. A formação e importância do processo sociometabólico para o sistema produtivo capitalista.

Assim, o “capitalismo avançado” pôde seguramente ordenar seus negócios de modo a limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos e mesmo fazê-lo de maneira discriminadora/elitista. As determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a “educação” *contínua* das pessoas no espírito de tomar como dado o ethos social dominante, internalizando “consensualmente”, com isso, a proclamada inalterabilidade da ordem natural estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 87).

O trabalhador nessa condição alienada, não deixa de vivenciar aspectos da cultura da classe trabalhadora, pois nenhum processo de hegemonização é total, mesmo que de forma desconectada da história de sua classe, enquanto projeto social-associado de transformação da realidade objetiva.

O trabalhador camponês ou urbano acaba vivenciando essas práticas culturais da classe trabalhadora, nos limites oriundos das condições materiais e de formação. As práticas culturais da classe trabalhadora se manifestam na defesa pela dignidade humana (a reivindicação coletiva de que todos possam ter acesso à saúde, educação, transporte, saneamento básico, etc.), de manter a esperança na modificação das condições coletivas atuais (em que uns tem muito e outros quase nada). Essa prática cultural de classe trabalhadora não acontece de forma predominante em sua ação de intervenção no mundo, e tende a estar vinculada a leitura dos seus aprendizados com a vida/interações sociais e necessidades coletivas.

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção (CURY, 2000, p. 48).

É nesse sentido, que o conjunto de mediações<sup>11</sup> produzidas pela classe burguesa, que

---

<sup>11</sup> Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. É neste sentido que a hegemonia não é só aliança entre grupos de classe dominante, mas funciona a nível das relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite à classe subalterna reivindicar seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia. Isso se faz possível porque a ideologia dominante articula, inclusive satisfaz certos interesses das classes subalternas. Através desse mecanismo, a classe dominante desarticula o projeto dominado e o rearticula em torno do seu. Contudo, esse mecanismo é contraditório, porque na defesa dos seus interesses as classes subalternas se permitem reelaborar o discurso dominante, rearticulando-o em face de suas necessidades (CURY, 2000, p.48).

perpassam e ajudam a produzir a escola, tem como objetivo influenciar a organização, as concepções de educação trabalhadas, as metodologias, as práticas pedagógicas, os tempos e espaços, como mais uma gama de instrumentos de elaboração de consensos, para a internalização dos valores da cultura burguesa. Na correspondente ação contra hegemônica da classe trabalhadora, é possível, que ela também se reorganizar dentro do interior da escola e disputar esse espaço com base em uma educação que dialogue sobre a realidade e seu processo histórico.

Mas, também é preciso salientar que existem muitas instituições do campo e da cidade que são desafiadas a produzir práticas pedagógicas baseadas em uma concepção de trabalho humanista. Isso não invalida que o sujeito precise trabalhar para fazer a manutenção das suas condições materiais. Contudo, o elemento que se destaca nessa situação, é que existem formas cooperativas e associadas de produzirmos.

A escola que centra a sua formação em uma educação a serviço do capital pressupõe um ensino unilateral do ser social. Já a escola crivada com a concepção de uma educação que esteja a serviço da classe trabalhadora reivindica a liberdade e pressupõe um ensino imbricado ao processo formativo omnilateral; nesse sentido nos faz saber Manacorda (2007, p.80), que a dinâmica da vida social na dimensão unilateral<sup>12</sup>, já não é mais pensada, organizada ou estruturada pelos sujeitos sociais que os vivenciam, mas pelo sistema capitalista que os expropriam e exploram.

A formação omnilateral<sup>13</sup> aparece em contraposição à formação unilateral, trazendo em seu bojo a proposta de romper com uma formação limitadora do sujeito social, construindo possibilidades, por meio das quais, esse sujeito possa viver um processo educativo com ênfase

---

<sup>12</sup> A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa. Em primeiro lugar, deve-se observar que tudo o que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, se manifesta no não-trabalhador como estado de apropriação, de alienação, e a imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são, conjuntamente, dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isso também vale para o capitalista (MANACORDA, 2007, p.78 - 80).

<sup>13</sup> A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. Trata-se, no entanto, de perspectivas indeterminadas, a que falta ainda um conteúdo real. Mas, à medida que o curso da posterior pesquisa permitir melhor determinar o processo de desumanização, e a divisão do trabalho se tornar uma divisão específica não apenas no interior da sociedade, mas também no interior da fábrica, com a perda de todas as especializações, e o operário apareça acossado e arrastado pelo variar de uma tecnologia, isto é, de uma ciência operativa, dele separada, mas que muda incessantemente suas condições de trabalho e lhe demanda uma versatilidade sem conteúdo, então também a perspectiva do trabalhador onilateral se configurará de forma mais determinada e concreta (MANACORDA, 2007, p.90).



em sua integralidade.

A educação escolar, em confluência com essa proposta de ensino para omnilateralidade, pressupõe a elevação qualitativa da consciência, a ruptura com o próprio sistema capitalista. Ela não pode ser gestada em condições meramente idealistas, mas, sim, substanciada, na materialidade do real histórico e dialético. E, em nossa sociedade capitalista, a escola é uma das Instituições que contribui na formação da consciência do sujeito social. É preciso lutar dentro da escola e pela escola, nessa fase de transição histórica, em que a classe trabalhadora procura meios de se organizar e libertar e si e ao seu opressor (burguesia), para tornar essa Instituição um centro cultural votado aos interesses da sua classe.

### 3.1 A PEDAGOGIA SOCIALISTA-COMUNISTA NA ESCOLA EXTENSIVA DO CAMPO

Para trabalhar uma pedagogia que esteja a serviço dessa formação omnilateral, é necessário que ela esteja a serviço do projeto emancipatório da classe trabalhadora, como é o caso da Pedagogia Socialista-Comunista. De acordo com Pistrak (2006), a Pedagogia comunista tem como cerne a necessária organização coletiva para o trabalho social, como possibilidade de transformação revolucionária do modo de sociabilidade vigente capitalista. “O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação” (PISTRAK, 2000, p. 45).

O trabalho sendo essencial para o ser social, precisa fazer parte das atividades desenvolvidas dentro da escola, mas não como uma formação complementar, e sim, como parte fundamental do fazer pedagógico, desde a sala de aula até a inserção na comunidade. Pistrak (2006) ainda afirma que a escola enquanto um centro cultural, para estar no cerne dessa transformação, precisa romper com os reformismos puramente conteudistas, e propondo-se a alterar a forma como a instituição atua junto à sociedade. Cabe modificar as suas práticas pedagógicas, a sua estrutura, organização e funcionamento interno.

Não são as disciplinas ou os conteúdos os protagonistas da escola, são os sujeitos (estudantes, professores, pais, profissionais da educação e comunidade). Então, a organização interna da escola não tem que colocar em primeiro plano quais disciplinas e tempos, serão destinadas a elas, mas sim, o processo pedagógico integral. Essa formação do sujeito em sua integralidade está conexas à formação politécnica, ou seja, a educação do sujeito para que desenvolva as suas múltiplas capacidades e potencialidades de acordo com as condições reais.

A politecnia refere-se ao domínio de inúmeras capacidades intelectuais e manuais que podem ser desenvolvidas pelo ser social através da relação escola-trabalho. Frigotto produziu conhecimentos que também nos auxiliam a entender a formação politécnica, tais como:

Tornando-se, então, as relações sociais de trabalho, mediante as quais os homens produzem sua existência, e o trabalho, enquanto tal, como princípio educativo, a análise da escola que se articula com os interesses da classe que tem seu trabalho alienado, expropriado, não passa pela separação entre escola e trabalho, mas se situa na apreensão da “escola do trabalho”, como nos é posta dentro da evolução da concepção marxista de escola politécnica (FRIGOTTO, 2010, p. 209-210).

Essa relação entre a politecnicidade como expressão da formação integral ressalta a apropriação dos trabalhadores aos conhecimentos historicamente produzidos, que lhes permitiram ter um arcabouço conceitual que o oriente da práxis para a transformação social-revolucionária. O trabalhador ao ter tal formação integral, teria as condições de compreender o processo global de produção vigente em nossa sociedade. E isso permitiria a esse sujeito social analisar, contestar, problematizar, optar em que área realizaria sua atividade laboral, o aprendizado de múltiplas áreas que ajudam no estudo da sociedade e da sua relação com a natureza.

Essa concepção de educação vislumbra ações transformadoras no âmbito do modo de produção, na organização social atual, na formação de se ensinar/apreender conhecimentos etc. Lutar pela possibilidade concreta de produção e materialidade dessa concepção é um grande desafio dentro da estrutura organizativa do sistema econômico-educacional existente. Portanto, a potencialização dessa formação politécnica tornou-se reduzida no campo da nossa sociedade que alimenta a divisão social do trabalho, e com ela a produção negativa da unilateralidade do sujeito social. Que é desde os anos iniciais do Ensino Fundamental orientados a pensar em uma profissão como se fosse o grande e talvez único conhecimento técnico-científico, que lhe permita obter assalariamento para comprar um conjunto de mercadorias, que sane as suas necessidades imediatas e de médio prazo (aluguel, roupas, transporte, medicamentos, Internet, etc).

A escola extensiva do/no campo enquanto centro cultural, que se conecte a um projeto mais amplo de transformação social, por meio da relação entre EdoC que traz em seus pressupostos teóricos metodológicos a relação entre educação (omnilateral, politécnica) e trabalho (socialmente útil, associado), possa contribuir na formação de sujeitos, que trabalhem para modificar o modo como se relacionam por meio do trabalho, com a natureza e o meio ambiente. Essa relação entre trabalho e escola para a produção das relações sociais, com base na humanização, produção da solidariedade, da dignidade e da emancipação dos trabalhadores é o cerne para reivindicação/disputa do espaço da escola dentro da luta de classes.

Para superar o modelo liberal de escola unificada não é suficiente negá-lo. [...] o desenvolvimento de uma nova forma implica o esgotamento da antiga, fazer exaurir todas as suas energias, o que se obtém pelo desenvolvimento máximo das contradições existentes. Essa perspectiva de superação implica, portanto, passar, também, pelo

modelo liberal de escola unificada, não como objetivo final da luta, mas como forma de acirramento das contradições, de maneira a preparar terreno para o amadurecimento das condições de desenvolvimento de uma escola radicalmente diferente (MACHADO, 1989, p. 130).

A escola extensiva do campo pode ser uma expressão dessa alternativa de superação do modelo liberal da escola na zona rural. Porque a sua proposição é alicerçada na criação de vínculos entre os diversos trabalhadores camponeses, para se organizarem politicamente em torno de necessidades em comum, visando produzir a compreensão da situação desse trabalhador, o fortalecimento do protagonismo destes sem deixar de lado suas especificidades coletivas. Uma das frentes da luta dos trabalhadores que defendem o campo como espaço de produção da vida com qualidade, é a educação, enquanto direito social e meio de articulação de resistência. Podem-se escolher temas relacionados à realidade vivida por sujeitos, que precisam ser estudados e elucidados, tendo como finalidade criar conhecimentos crítico-científicos, que os orientem sobre o que precisam mudar, e o que querem preservar.

E tudo isso para que os sujeitos sociais que compõem a comunidade, na qual está inserida a escola possa participar ativamente desse processo. O processo formativo deixaria de ser pensado e organizado, em torno das disciplinas como elementos principais da aprendizagem escolar, e passaria a ser para a vida, e para formar sujeitos crítico-reflexivos. Em tal processo complexo de aprendizagem, o trabalho ganharia um destaque dentro e fora da sala de aula. Na própria sala de aula, possam-se fazer atividades produtivas, assim como, elas poderiam compor a relação dos estudantes com a sua comunidade. E isso aos poucos criaria novos comportamento e hábitos.

Os sujeitos que vivem a escola como um centro cultural compreendem a necessidade de correlacionar o tempo escola e o tempo comunidade, porque, neste caso, o ensino, o processo formativo que acontece na escola se estende a comunidade na qual ela está localizada. Esse é um importante diferencial da escola do/no campo, pois ela não faz apenas atividades para a comunidade participar de forma fixo-oficiais, ela a convida a ser coparticipante no processo decisório democrático que se realiza dentro da Instituição.

Portanto, a comunidade não vem à escola do/no campo somente para festas oficiais, ou reuniões pedagógicas em que os professores falam sobre a conduta dos estudantes e do seu aprendizado. Ela pode propor diálogo, sobre as questões que afetam o coletivo, para contribuir/questionar as atividades pedagógicas, para se informar sobre assuntos da comunidade, para falar da sua história, para ensinar sobre a sua cultura local, para desenvolver o trabalho cooperativo e socialmente útil. Essa é uma das possibilidades a ser viabilizado pela

escola do/no campo, que se torna um centro cultural. E mesmo com a materialização dessa possibilidade, não necessariamente todos os elementos citados acima serão produzidos ao mesmo tempo. É sempre interessante nos atentarmos que estamos discorrendo sobre um processo, que não é linear e que agrega inúmeras contradições.

De acordo com Caldart (2013, p.140), ela define o tempo escola como a convivência direta dos estudantes na instituição escolar para realizar o desenvolvimento de atividades, cursos e formas de participação no programa pedagógico geral desta. Ainda conforme a autora a organização desse tempo, varia de acordo com as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e professoras, dos cursos que podem ser realizados, e dos projetos que foram sistematizados no projeto político pedagógico. Já o tempo comunidade é tempo em que os estudantes interagem e participam de atividades que são feitas junto com a sua comunidade de origem. Eles participando da organização das atividades sociais coletivas- cooperativas, da organicidade metabólica da sua comunidade, promove estudos coletivos fazendo dela a extensão do processo formativo que acontece na escola.

Segundo Caldart, a relação entre o tempo escola e o tempo comunidade, é um meio de tornar a escola um “espaço de formação conectado com a comunidade e com a organização coletiva e a luta social, seja na relação com a base acampada e assentada, seja pela participação nas lutas nacionais e internacionais dos trabalhadores” (CALDART, 2013, p. 145).

Nessa relação entre esses dois tempos-espacos é possível compreender o processo de escolarização para além da formação técnica. Em um desenvolvimento coletivo e organizativo do trabalho útil, da atividade docente, podem surgir interesses diferentes que revelam contradições internas desse sistema metabólico, é preciso que os sujeitos participantes identifiquem e superem esses elementos. Fazendo análises cada vez mais profundadas, planejadas e reflexivas sobre a sua realidade camponesa, e isso, impacta no modo de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

Esse sujeito com uma consciência crítica-reflexiva pode se reconhecer nessa tarefa histórica, de que ele faz parte da classe trabalhadora, que tem reponsabilidade sobre o que ele faz e como faz. Nessa perspectiva, a cultura que ele auxilia a produzir com a sua prática não é apenas um conjunto de elementos sem conexão e separados entre si, como a música, a dança, a literatura, a fotografia, a poesia.

A Educação do Campo não imprime somente a formação integral, porém, ela é uma concepção de formação humana, que oportuniza aos sujeitos terem tempos, espacos que dialoguem e busquem compreender/abstrair como acontece aas relações de opressão,

exploração e violência contra o trabalhador camponês.

Ao decorrer desse desvelamento e construção de conhecimentos, os sujeitos camponeses, podem criar vínculos em torno de pautas (necessidades) coletivas. O papel da escola como centro cultural que trabalha na confluência a Educação do campo, tem o papel de defender e incentivar o protagonismo dos trabalhadores camponeses, a valorização da sua diversidade/especificidade e ajudar na correlação de mecanismos de entendimento/superação decorrentes dos desafios político-organizativos do movimento dos trabalhadores do campo, feito por intermédio da luta pela terra, como elemento que compõe “o projeto histórico da classe trabalhadora” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2016, p. 317 - 318). Apesar de cada um desses elementos terem aspectos singulares, eles são instrumentos para ensinar sobre tudo o que já foi produzido pelo homem.

A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das ideias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo (CURY, 2000, 27).

Acredito que poderia ter na escola do/no campo germes e dimensões que podem se instituir com impulsos de libertação, considerando ainda a natureza da luta e das relações com as particularidades do ser social e as singularidades produzidas subjetivamente. Nesse sentido a escola do/no campo como um centro cultural pode contribuir na formação das futuras lideranças dos movimentos sociais (principalmente os ligados a luta pela terra como matéria para produzir a vida), em seu espaço à busca que pode ser produzida tendo como uma das alternativas, gerar práticas que relacionem o ensino com a realidade histórico-objetiva dos sujeitos que a constroem, promover estudos sobre as diferentes concepções de trabalho em nossa sociedade atual e como elas influenciam a materialização das suas condições materiais no campo. Além, de destacar a importância do trabalho útil como meio primordial para elaborar novas relações sociais e de trabalho social-associado, incentivar a leitura do que é o campo e a complexidade dos sujeitos que nele residem, vincular atividades teóricas e práticas sobre a sustentabilidade/agroecologia, sistematizar o conhecimento produzido sobre a realidade vivencia por esse coletivo de sujeitos que moram na zona rural.

A escola organizada com base nos interesses dos trabalhadores camponeses se tornaria assim, um dos espaços potencializadores na produção de novas formas de organização social-associada no campo, tendo como um dos objetivos, a formação para o trabalho coletivo-cooperativo. Afinal, “a cultura não é, está sendo, e não podemos esquecer o seu caráter de classe” (FREIRE, 2001, p. 54).

A escola do/no campo é espaço de trabalho como princípio educativo, de organização, participação, de ensino baseado na realidade dos educandos. E essa concepção de escola é conexas a uma educação política-ideológica.

O professor Pistrak (2006) nos diz que é preciso dois elementos para uma educação política-ideológica, são eles: a autonomia e a criatividade para fazer novas e reconstruir velhas práticas sociais. As ações culturais, estudar, o trabalho e o ato de ser político, para agir conscientemente, precisam estar inclusos no programa de formação educacional, para romper com o ensino metafísico, e fornecer as bases para um ensino revolucionário, em consonância ao processo geral da Educação. “É por isso que dedicamos grande atenção ao trabalho social da escola, concebido como uma das formas mais importantes do trabalho coletivo” (PISTRAK, 2006, p. 101).

A escola precisa refletir o contexto real que a sociedade vivencia na atualidade, pode ser um dos caminhos para o trabalho social coletivo, ajudando na obtenção e fomentação do conhecimento crítico-científico, como produto do trabalho cooperativo, da técnica coletiva e da tecnologia. Afinal, só se podem propor transformações a partir da base material que os sujeitos históricos vivenciam em seu tempo histórico. Na escola pistrakiana, o ensino e o processo amplo da educação, estão interligados. A ciência e o trabalho nessa conjuntura escolar, eles fazem parte do mesmo processo orgânico, de formação e fomentação do conhecimento. Com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos que ocupam e fazem à escola do/no campo, o tipo de trabalho que interessa, é o socialmente útil.

Parto do pressuposto de que não será qualquer escola que atenderá aos interesses das classes populares. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada. Escolas que lutam pela humanização, pela reafirmação dos trabalhadores como sujeitos de sua própria história. Uma escola que leve os trabalhadores a refletir e lutar por seus direitos e, principalmente, entender a necessidade social e econômica da terra enquanto espaço de produção de todas as formas de vida (POLONIATO, 2015, p. 18).

Os sujeitos produtores da escola que reconhecem e se reconhecem na função sociocultural, político, ambiental, pedagógica e ideológica no processo de emancipação, autonomia, liberdade, participação e conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, luta por uma sociedade igualitária. E promove a integração entre os movimentos sociais que objetivam derrubar essa estrutura de exploração do capital.

E uma das suas principais contribuições é formar o sujeito camponês, como sujeito da sua história, e também para compor o campesinato na dimensão do movimento a ser apreendido como coletivo e histórico-político. O trabalho social educativo tem como princípio norteador de sua concretização, uma educação que prima por promover transformações sociais de forma

consciente-reflexiva, para desenvolver atividades cooperativas na comunidade camponesa, visando trabalhar vários aspectos da pessoa humana (valores socialistas/comunistas). Segundo Freire (2001), o educador em relação direta com os estudantes, assume a prática de curiosidade epistemológica sobre o contexto que atua, e “provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos do ato de conhecer”.

O professor em ação cooperada com os sujeitos da comunidade escolar na escola do/no campo como centro cultural, baseado na concepção emancipadora da EdoC, procura criar e mediar situações de aprendizagens no âmbito escolar, que contribua para a autonomia dos estudantes e os ajude a praticá-la por meio de experiências de decisão democrática em um contexto diverso, de responsabilidade coletiva, de valorização dos conhecimentos sobre o campo e da cultura.

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para. Conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo (FREIRE, 2010, p. 44).

O professor é o agente principal que realiza essa mediação entre o estudante e o objeto que este deseja construir dentro da escola. É necessário que este profissional entenda e participe ativamente do espaço que ocupa, como um sujeito de práxis revolucionária. E o professor ou professores, que trabalhem em Instituições formais ou não formais, nesses lugares, necessitam entender a relação entre a práxis social e a práxis educativa, trabalho e capital, teoria e prática. A realização de pesquisa-ação na/com a comunidade ajudam nessa articulação política da escola como um centro cultural.

Os encontros organizados na escola do/no campo, para reunir professores, pais, estudantes e comunidade em geral, pode servi para dialogar sobre o cotidiano do campo, práticas formativas por meio de projetos, eventos culturais, festivais musicais, teatralização das histórias dos trabalhadores camponeses etc. Nas relações sociais que se estabelecem entre os seres humanos, reside uma dimensão pedagógica, pois, à medida que aprendemos nós também ensinamos a quem nos ensinou. Dessa forma, os trabalhadores que estão organizados em coletivos, podem dispor dos seus conhecimentos produzidos, por meio de sua atividade de trabalho e práticas culturais para se educarem, transformarem o contexto histórico e se alfabetizarem no letramento político e social.

A escola extensiva do/no campo pode apresentar diversas estruturas físicas/organização pedagógica, entretanto, uma de suas facetas é composta por espaços estruturais diferenciados

da escola urbana. Essa faceta em particular é composta por salas de aula, refeitório, banheiros, sala dos professores, secretaria, almoxarifado, diretoria e quadra de esportes, ela destina espaços para produzir hortas comunitárias, espaços para criação de animais específicos, a elaboração de parques, de reserva florestal, espaços para preservação de nascentes ou fontes d'água naturais.

A escola extensiva do/no campo tem espaços coletivos múltiplos, pois a dinâmica de correlação desses espaços, não se refere somente aos espaços físicos, mas, também de luta e da prática de resistência. De início — quando existe a necessidade dos assentados promoverem manifestações nos acampamentos como meio de resistência ao poder público e as várias facetas do Estado — é prática comum que os estudantes estejam nesses momentos, sendo formados (com aulas em barracas, ou em locais públicos que estejam acampados, correlacionam o conteúdo das disciplinas, com as suas vivenciais objetivas) e se formando no campo político-ideológico (aprender formas de se expressarem, de formularem pautas coletivas, de nomearem necessidades coletivas, de dialogarem e decidirem em uma gestão comunitário-democrática, desvelando que eles precisam ter uma organização política, que só possuem). [ reescrever o final desse parágrafo ]

Caldart (2015) afirma que, desde o início da estruturação basilar da Pedagogia do Movimento do MST, a finalidade era compor escolas que produzissem o ensino, a partir da realidade vivenciada na zona rural. Essa foi uma forma das próprias famílias se apropriarem e compreenderem, a luta que estavam travando por e pela terra.

Ao definir esse item de conexão entre a escola e a realidade, se fazia imperativo a relação entre a teoria e a prática, dentro do campo dos antagonismos gerados pelos sujeitos camponeses diversos. Porém, lidar com essa questão, colocava em perspectiva a não-negação da especificidade desses coletivos de trabalhadores, que podiam construir pontos em comum para lutarem juntos, resistirem e se mobilizarem em defesa do campo.

Na escola tinha que caber as lutas dos camponeses, as suas formas de trabalhar, a suas histórias e realidades. “A escola era chamada a ajudar na compreensão das questões postas pela realidade, a tomar posição e a agir organizadamente diante do que essas questões exigem, articulando teoria e prática”.

Este desafio formativo posto à escola, mas não só a ela ou a ela isoladamente, supõe construir no percurso de trabalho com as novas gerações uma visão de mundo que inclui várias dimensões, entre elas a apropriação de conteúdos das ciências e das artes, a mobilização de conhecimentos já apropriados para essa tomada de posição diante dos desafios da ação concreta, o pensamento crítico, a afirmação ou consolidação de valores, de posicionamentos políticos e ideológicos, de equilíbrio afetivo, de hábitos de trabalho e de vida social. Na base da formulação dos objetivos formativos mais amplos do MST há uma análise coletiva da realidade atual, que vai se complexificando



conforme se acirram e explicitam as contradições sociais específicas em que se move a luta social e a organização que lhe corresponde. (CALDART, 2015, p. 32)

Essa complexificação ocorre porque a luta pela terra se manifesta de diferentes formas, em espaços geográficos e com coletivos de sujeitos camponeses diversos, ainda que, estes estejam vinculados à classe trabalhadora na dinâmica da luta de classes. E tendo a clareza dessa diversidade, o primeiro princípio formativo se traduz no aspecto geral, que inclui a todos, que participam desse movimento pedagógico da luta pela terra.

Esse princípio apesar de orientar o projeto educativo do MST, ele também se constitui como um grande desafio, porque nele estão presentes as estratégias de luta pela reforma agrária popular, por meio da construção de diálogos com a sociedade sobre dois aspectos, o primeiro é a democratização do acesso-usufruto da terra e o segundo é encontrar a viabilidade para o modelo de agricultura camponesa, que respeite o meio ambiente, e que resulte em práticas agroecológicas sustentáveis.

O lugar onde você mora fica a muitos quilômetros da cidade e você e outros meninos e meninas querem estudar, mas lá não existe escola. Você e as famílias da sua comunidade se juntam e coletivamente constroem uma, conseguem apoio e autorização do poder público e educadores da própria comunidade fazem parte do dia a dia escolar. É assim que nascem as escolas que atendem crianças e adolescentes sem terra na zona rural brasileira (MST, 2019).

As escolas do campo que estão presentes em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST, nascem do esforço social-associado dos próprios camponeses, que acreditam e lutam pelo direito a educação. O poder público é problematizado a dar uma resposta ao coletivo de trabalhadores sem terra, à medida que se organizam para reivindicar o direito a terra e a educação, os quais estão previstos na Constituição Federal de 1988. Então, não acontece em primeiro plano a “boa vontade do Estado” em fornecer os direitos sociais e as condições estruturais, para esse coletivo de trabalhadores rurais. São eles que de maneira coletiva e organizada, criam as comunidades assentadas rurais, e começam a partir da terra a plantar as suas condições materiais.

Esses trabalhadores forjam casas improvisadas, barracas, escolas de baixo da sombra de árvore, estradas improvisadas, poços de água, lavouras etc. O básico de estrutura organizativa coletiva ao mesmo tempo, em que passam a cobrar do Estado os direitos que lhes são assegurados. Eles não são bandidos como querem fazer crer o preconceito social (baseado nos princípios da cultura dominante da terra como propriedade privada), são sujeitos politizados movidos por suas necessidades subjetivas-coletivas.

Ao ocupar uma terra improdutiva, uma das principais preocupações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é assegurar o direito à educação das famílias camponesas. Foi assim, por exemplo, com a Escola Bernardo Sabino, no

Assentamento Palmares, em Luzilândia, norte do Piauí. A alfabetização das crianças começou a acontecer pelos próprios assentados em um barracão de palha e hoje mais de 20 anos depois, se tornou uma referência na região pela qualidade de ensino. (MST, 2019).

O MST (2019) discorre que, dentre os relatos de educadores e educadoras camponesas sobre o início das escolas nos assentamentos, uma das ações de organização da comunidade, é procurar os que possuem maior grau de escolaridade para realizar as aulas, geralmente são trabalhadores com ensino médio. Isso ocorre inicialmente porque não existe uma escola institucionalizada nesses espaços, e depois esse quadro perdura, porque os professores da cidade não optam por dar aulas nos assentamentos, ou mesmo, desistem por causa da distância. E os próprios assentados que realizam inicialmente as aulas, acabam buscando formas para obter formações na área da Educação, e assim, fortalece a luta por esse espaço.

No sul do país, no assentamento Eli Vive1, no Paraná, a Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber, as salas são de madeira, mas o envolvimento de educadores é grande e o mais importante acontece: o processo de aprendizagem, independe das condições de infraestrutura que não são como da cidade. “A escola é toda feita de madeira e foi construída pelos próprios assentados. As famílias quando chegaram no local se organizaram e construíram salas de aulas. A estrutura ainda é precária, as crianças merecem estruturas melhores, porém isso não impede que o trabalho seja realizado dentro da proposta pedagógica que o próprio município impõe para a educação no campo”, conta José Carlos de Jesus Lisboa, diretor da escola. Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber, assentamento Eli Vive1, no Paraná/ José Ca de Jesus Lisboa O conceito de educação do campo foi formulado a partir da iniciativa de movimentos populares do campo, que começaram a pressionar o Estado por políticas públicas específica para as populações não-urbanas. Até então as escolas rurais era sucateadas e eram desassistidas pelo poder público. Além do MST lutaram pelo direito à educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e movimentos dos povos da floresta como indígenas, quilombolas e ribeirinhos (MST, 2019).

As escolas institucionalizadas pelo Estado ou município, em áreas de assentamentos, elas não são de propriedade do MST, elas atendem as regras definidas para o sistema público de educação brasileiro. O diferencial que elas possuem, ou pode vir a construir em alguns casos, é colocar em pauta a diversidade e as necessidades da população do campo, como está especificado inclusive na própria LDB de 1996. “Quem escolhe professor é o estado ou município, o movimento não interfere nessa escolha”. (MST, 2019).

Logo abaixo estão sistematizadas algumas informações sobre as ações que o MST sistematiza por meio da educação, e como fica evidenciado o seu projeto de formação de sujeitos que produzam as suas vidas no campo sem agredir o meio ambiente, que se organizem em coletivos de trabalhadores para compartilhar os seus resultados do que produzem. Isso não significa que dentro do próprio Movimento não haja contradições, coletivo de trabalhadores que contribuem para a desarticulação desse projeto econômico-social. Afinal, vivemos em

forma de sociedade capitalista, em todos os espaços geográficos e socialmente produzidos há a luta de classes.

O projeto “uso das caldas em sistemas agroecológicos” da escola Vinte e Cinco de Maio venceu em 2018 o 3º lugar na XII Feira de Ciência e Tecnologia do estado. O Colégio Estadual do Campo Contestado, situado no Assentamento Contestado na Lapa, estado do Paraná, ganhou o prêmio Orierê-Cabeças Iluminadas, do Centro Cultural Humaitá, com o tema Zumbi dos Palmares. O Prêmio foi criado em 2009 pelo Centro Cultural, com intuito de valorizar e evidenciar a herança Africana e Afro-Brasileira no Paraná. Em 2002, um trabalho inédito de conservação ambiental em assentamentos do MST no Pontal do Paranapanema, em São Paulo, ganhou o Whitley Gold Award, um dos mais importantes prêmios ambientais do mundo. Desde 2005, através do Projeto Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), mais de 100 médicos Sem Terra já se formaram em Cuba e na Venezuela. Eles atuam em 16 estados brasileiros, no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Programa Mais Médicos, atendendo principalmente a população mais pobre da zona rural, vilas e periferias. (Julia Kaiane Prates da Silva, nascida e criada no assentamento de São Virgílio, na cidade de Herval (RS), chegou à final da 10ª Olimpíada Nacional em História do Brasil. A olimpíada aconteceu em agosto de 2018, em Campinas, no interior de São Paulo. Em 2017, o documentário 'Do Corpo da Terra: Filme do Setor de Saúde do MST' foi premiado no 12ª edição do Festival Taguatinga de Cinema. (MST, 2019).

Como é possível observar, a escola é um dos espaços essenciais para se formar sujeitos, que ajudem a construir uma nova alternativa de organização coletiva, de distribuição e acesso aos bens sociais, tais como: moradia, tecnologia, conhecimento mítico sobre a realidade objetiva contemporânea, forma de produzir coletivamente, cultura alimentar sem agrotóxicos, valorização da diversidade no campo e em sociedade. A escola não é o único espaço em que ocorre a projeção e a possibilidade de tal formação econômica-social, porém, é o espaço legitimado pela sociedade para se produzir e ensinar os conhecimentos historicamente acumulados. Uma das principais vias para uma geração educar a outra.

Outra iniciativa, bastante comemorada no setor, é a produção de hortas medicinais. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, existem três experiências intercaladas na produção de fitoterápicos. A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), localizada em Guararema, foi construída entre 2000 e 2005 por mais de 1.000 militantes do MST, que fabricaram até os tijolos utilizados nas edificações. Julia Kaiane Prates da Silva, nascida e criada no assentamento de São Virgílio, na cidade de Herval (RS), chegou à final da 10ª Olimpíada Nacional em História do Brasil. A olimpíada aconteceu em agosto de 2018, em Campinas, no interior de São Paulo. Em 2017, o documentário 'Do Corpo da Terra: Filme do Setor de Saúde do MST' foi premiado no 12ª edição do Festival Taguatinga de Cinema. A escola é voltada para a formação política de militantes de movimentos sociais do Brasil e de todo o mundo. A escola também possui uma biblioteca com mais de 40 mil livros doados, três salas de aula, um auditório e dois anfiteatros. Foram construídos também quatro blocos de alojamento, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgotos e casas destinadas aos assessores e às famílias de trabalhadores que residem na escola. Escola do MST desenvolve embalagens sustentáveis de banana verde. O projeto “Embalagens sustentáveis de banana verde”, de autoria do professor Robson Almeida da Silva, do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) da Floresta e Chocolate Milton Santos, no município de Arataca, no Sul da Bahia, foi um dos cinco vencedores do Nordeste indicados ao prêmio nacional “Respostas para o amanhã” (MST, 2019).

Podemos explicitar alguns dos elementos acima citados a partir das experiências

vivenciadas pelos Assentamentos Roseli Nunes que fica na cidade de Mirassol D'Oeste e tem a escola Madre Cristina<sup>14</sup> como coração da comunidade, e também o Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara<sup>15</sup> que fica no Assentamento Antônio Conselheiro, Agrovila de Tangará da Serra, MT.

Como a análise do objeto, não trata dessas escolas e de suas práticas, só será exemplificado alguns componentes formativos trabalhados por essas Instituições. Na busca por balizar o que tem sido apontado sobre a escola extensiva do campo. No projeto Político Pedagógico da Escola Madre Cristina, está definida concepção de educação, que vincula a prática pedagógica desenvolvida na Instituição com a luta pela terra, a resistência frente aos desafios vivenciados no campo pelo seu coletivo de sujeitos diversos.

Construir o projeto político pedagógico da escola é fazer uma opção coletiva do caminho que escola irá seguir. Na luta pela terra existe muita dor e sofrimento. Existe também muita esperança e alegria. Alegria de quem já sente o brotar do novo, forjado com muita luta e teimosa resistência. Esperança de ir forjando um Projeto Popular nesta terra chamada Brasil. Existe também muita fome e muita sede. Fome de pão e de terra partilhada, diz o Sem Terra e sede de olhar o verdor da roça na terra conquistada e de ajudar muitos sem-terra a ser movimento. [...] uma educação específica e diferenciada, isto é, educação no sentido amplo do processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas do educando, por meio do trabalho pedagógico que leve a um senso crítico enquanto cidadão participante e transformador da sociedade (PPP, 2014, p.7-18).

A comunidade assentada do Roseli Nunes<sup>16</sup> tem buscado produzir formas de trabalho associado, como é o caso da realização da feira que eles fazem nas quintas-feiras na

---

<sup>14</sup> Para conhecer mais informações sobre a escola Madre Cristina acesse o blog da Instituição. Disponível em: <<https://www.escol.as/260098-ee-madre-cristina>>

<sup>15</sup> E para conhecer sobre a Escola Centro Municipal de Ensino Ernesto Che Guevara, acesse o blog da unidade escolar. Disponível em: <<https://www.escol.as/258325-centro-municipal-de-ensino-ernestoche-guevara>>

<sup>16</sup> Mas toda essa nossa resistência e persistência em fazer uma agricultura para a vida se encontra ameaçada. O assentamento está cercado de grandes monoculturas de cana-de-açúcar para produção de biocombustível, monocultivos de Teca para exportação de madeiras, soja transgênica em grande escala, e extensas áreas de pastagens para criação de gado de corte. E devido as pulverizações aéreas e terrestre de agrotóxicos, que são contínuas nessas áreas de monocultivos, a nossa produção agroecológica está sendo contaminada pelo vento, pela chuva, afetando diretamente nossos rios, mantando toda forma de vida e levando a uma perda irreparável da biodiversidade. Anunciamos que estamos na contraposição ao projeto do agronegócio, que vem matando a vida dos camponeses, tirando a nossa cultura, costumes e saberes. Pois entendemos que o nosso território tem muito valor, conquistamos nossa terra e daqui tiramos o nosso sustento. Construimos aqui uma escola que é referência em educação do e no campo, a Escola Madre Cristina, que foi constituída pela luta do MST. Uma escola do campo que está engajada na luta em defesa do território e da luta do MST em sua formação para a libertação das pessoas. Estamos em constante mobilização para garantir a permanência da nossa juventude em nosso assentamento, correndo atrás de projetos, ações no campo da produção e cultura para que possamos dar condições de fixação deles em seu território, evitando assim o êxodo dos nossos jovens para as áreas urbanas. Possuímos um sentimento por nosso pedaço de terra, pelo assentamento, existe uma memória que é viva em todos que aqui foram assentados. Entendemos que construímos a nossa própria história neste processo de luta pela terra e pelo nosso território, desde a época de acampamento até os dias de hoje. (Assentados/as do Assentamento Roseli Nunes, 2017).

Universidade do Estado de Mato Grosso no campus de Cáceres, MT. As pautas de suas lutas, também são debatidas por meio da escola, e quando é necessário o embate como meio de resistir ao desmonte do Assentamento, os trabalhadores se reúnem e organizam em acampamentos na frente de órgãos públicos, se for o caso, e ali produzem relações de formação política e de aprendizagem.

Em carta aberta à sociedade em 2017, os assentados do Roseli Nunes, denunciam as pressões que sofrem do agronegócio mato-grossense, no que tange a localidade do próprio assentamento. Essas pressões se manifestam, em cercar o assentamento com outras monoculturas, usos indiscriminados de agrotóxicos que acabam contaminados o solo e água, e isso atinge diretamente a produção agroecológica dos assentados. Além das práticas de ameaça a liderança do Roseli Nunes, com o discurso ideológico do “progresso” os componentes do agronegócio tentam a qualquer custo cooptar famílias de dentro da organização social, para fazer com que elas ajudem na desmobilização dos trabalhadores assentados e produzam conflitos entre eles. No relato feito pelos homens e mulheres (trabalhadores camponeses), em sua carta aberta eles explicitam a contraposição entre o projeto do agronegócio e o projeto da agricultura/agroecologia social-sustentável.

E o papel fundamental da escola, como meio de trabalhar a resistência comunitária ao modelo do agronegócio e firmar a luta pela vida! É nessa fruição que no capítulo das análises, será abordado a Escola Estadual Florestan Fernandes que fica no Assentamento 12 de outubro em Claudia, MT, enquanto articulada a esses primeiros indícios do que é a escola extensiva do campo. Bem como, o seu papel junto à articulação que se estrutura para formar o projeto dos trabalhadores camponeses nessa área, que está ligado ao projeto da classe trabalhadora.

O agronegócio tem como finalidade concentrar nas mãos de poucos os recursos naturais, a propriedade privada da terra “que acompanha a concentração e centralização de capitais no mundo”, o incentivo a monoculturas (milho, soja, algodão), a produção e venda de agrotóxicos que contamine/mate as pessoas lentamente com doenças (câncer de todos os tipos) e faça a plantação resistir/produzir rápido, crie uma cultura padrão de alimentação (alimentos geneticamente modificados, alimentos enlatados), “dependência da política de créditos”, trabalho rural assalariado com baixos retornos financeiros para o trabalho, em condições precárias de trabalho por uma carga horária extensa (FRIGOTTO; CIAVATA; CALDART, 2016, p. 337).

Esse modelo implica no direcionamento de uma concepção de educação, que faça os coletivos camponeses compreenderem esse contexto como algo próprio de suas condições e

tempo histórico (conteúdo ideológico da forma objetivam-te do capital manifesto na sua faceta do agronegócio).

O agronegócio combina trabalho assalariado com busca de atrelamento de todos os agricultores, inclusive os pequenos agricultores familiares, a esta lógica de dependência do mercado de insumos sintéticos industriais. Sua lógica de produção leva à redução do “mercado de trabalho assalariado rural”, mantém os dados da baixa escolaridade, assim como a baixa remuneração do trabalho dos assalariados; simplifica o trabalho e reduz as exigências de qualificação para a maioria dos trabalhadores além de levá-los a problemas de saúde ainda mais graves do que na cidade pela exposição aos agrotóxicos e pelas condições precárias; leva à expulsão dos camponeses de suas terras e à destruição de comunidades rurais inteiras, com a concentração da propriedade fundiária pelas próprias empresas do agro, cujos donos não moram no campo; leva, assim, ao fechamento cada vez mais acelerado de escolas no campo. A agricultura camponesa, que faz o contraponto ao agronegócio, também busca desenvolver as forças produtivas da agricultura, mas em outra lógica, que implica restabelecer a relação metabólica ser humano e natureza e que reconhece como *principal função da agricultura a de produzir alimentos, saudáveis e ambientalmente sustentáveis, para o conjunto da população*. O confronto de lógicas produtivas traz junto um confronto de matrizes formativas que incide tanto nas necessidades de acesso à escola quanto na concepção de “qualidade” da educação. É bem importante frisar que a novidade deste momento histórico não é o agronegócio – embora a ressignificação teórica e política do conceito o seja –, mas sim, a explicitação material do confronto (este é nosso objeto de trabalho educativo) (FRIGOTTO; CIAVATA; CALDART, 2016, p. 339).

Ambos os modelos de agricultura para o campo, como nos esclarece Caldart (2016, p. 325), encontram espaço nas escolas do campo e orientam concepções de educação e práticas pedagógicas. Como define Caldart, a Educação do Campo ainda está em disputa devido a esses dois modelos de agricultura. Se por um lado o agronegócio colocou de volta o rural (educação rural e investimento público para que também empresas privadas a trabalhasse) no projeto econômico neoliberal brasileiro, no período em que foi instituída a EdoC, por outro existe uma dinâmica de coletivos camponeses que querem uma educação do campo que valorize a diversidade, que se construa culturas alimentares saudáveis sem agrotóxicos ou insumos industrializados a serem utilizados nos cultivos, que defenda práticas agroecológicas e formas sustentáveis de viver na zona rural.

Essa concepção de EdoC que é orientada pela defesa dos trabalhadores do campo, e contribuiu para a formação humana, dignidade e respeito a diversidade/natureza que está vinculada a concretização da escola extensiva do campo.

Os professores, ao praticarem o seu trabalho docente na escola extensiva do campo, precisam correlacionar a teoria com a prática, usufrui de metodologias de ensino voltadas a atender as necessidades específicas dos estudantes camponeses, os conteúdos que trabalhar com conexão econômico-social, demonstrar que não tem dicotomia entre o trabalho manual e intelectual dentro da própria escola, que o sujeito faz e se refaz pelo trabalho, que o ato

educativo é praticado por todos e que na mesma medida ele é político, que o fator econômico influencia a composição da educação desde o aparato burocrático ao acesso as Instituições públicas de ensino.

A questão a se colocar não é que haja um “super professor”, ou que ele faça essas atividades individualmente, mas, se faz necessário que o sujeito professor ou professora seja um ativista político-social engajado nos espaços coletivos que ocupa. A escola do/no campo torna-se um ponto de referência dentro da comunidade assentada, para promover a formação formal, os diálogos sobre pautas coletivas, como meio para obter informações, para realizar projetos, para ocorrer campanhas de saúde, enfim para debater os problemas e a vida do coletivo orgânico e associado.

Além dos espaços físicos usados pelos professores e estudantes dentro da escola do/no campo, também faz parte desse processo formativo da luta pela terra, os espaços sociais do próprio assentamento, tais como: cooperativas, associações, instituições religiosas, barracão comunitário, as casas das famílias entre outros.

Nas experiências da comunidade que são corporificadas e testemunhadas pela práxis de seus integrantes, de acordo com os tempos-espaços em que se compartilha a vida, e se instaura os múltiplos processos de aprendizagem social, começa-se a valorizar o saber que é produzido por eles, é cunhado comportamentos, hábitos e expressões verbais. Os heróis podem ainda ser das histórias oficiais dos livros, nacionais ou internacionais, mas, se legitima o espaço para a valorização dos heróis locais, homens e mulheres que foram ou são trabalhadores reais, que lutam, resistem ou lutaram para que outros depois deles tivessem a oportunidade de viver e ajudar a produzir a comunidade ou o assentamento camponês. As histórias que eles produzem e contam para outras pessoas que não residem na comunidade ou assentamento, que representam nas atividades da escola, que escrevem nos meios digitais, em cadernos ou mesmo para as crianças, fortalece os seus vínculos sociais e com o espaço rural como meio de produzir a vida.

A escola extensiva do campo se move e se movimenta de acordo com os espaços de luta que o trabalhador camponês precisa enfrentar e provocar em nossa sociedade civil. Os espaços em que esses trabalhadores precisam realizar as suas práticas de resistência ao capital, não são fixos, portanto, a escola extensiva do campo também é influenciada por esse movimento. Essa escola não é performaticamente itinerante, o seu movimento de mover-se e movimentar-se, é que expõe o seu ato de deslocar de um lugar para outro, produzindo práticas de mobilização social.

As práticas de resistência que são gestadas de muitas formas dentro da escola extensiva do campo, tomam forma e materialidade no discurso e nas práticas dos sujeitos que trabalham, são formadas, que são informados, que tem seus filhos(as) ou parentes estudando na Instituição e aqueles que de alguma forma contribuem para a luta pela terra como direito social. Essas práticas de resistência assumem seu caráter concreto à medida que os sujeitos dialogam sobre a sua realidade histórico-objetiva, buscando desvelar os nexos existentes que a formam. Elas também se mostram nas práticas de mobilização da comunidade assentada junto a outros movimentos sociais, órgãos públicos, cooperativas e associações de representação coletiva.

#### **4 A ESCOLA EXTENSIVA DO CAMPO COMO PARTE DO PROJETO EDUCACIONAL DA CLASSE TRABALHADORA CAMPONESA: os desafios da educação do/no campo**

A escola do campo como centro cultural incorpora a “luta do seu povo, a sua cultura”, as suas histórias como organização sócio-política, sendo o campo elencado como espaço de possibilidades, para a manutenção da vida digna e com condições para se exercitar a relação entre o ensino e o trabalho, que debate os conhecimentos sobre o trabalho com a terra (agricultura familiar, sustentabilidade e práticas agroecológicas). (ALENCAR, 2008, p. 208).

Não são todas as escolas do\no campo que tem a mesma estrutura física, a qualidade\quantidade dos espaços ou ensino, até porque é um projeto do próprio Estado tornar as condições dessas escolas precárias, para que os trabalhadores camponeses desistam de viver



no campo e do campo.

Tem um foco prioritário (não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento. E assumindo a contradição de disputar junto ao Estado, “o colaborador mais disposto” do capital, políticas que possibilitem atender exigências formativas do polo do trabalho. Entendemos que, nessa novidade histórica, está a definição principal da especificidade da EdoC e, ao mesmo tempo, sua associação às lutas históricas do conjunto das classes trabalhadoras do país, de todo mundo (FRIGOTTO; CIAVATA; CALDART, 2016, p.321).

A educação do campo como referenciada pelos autores é marcada pelo movimento coletivo organizado politicamente, que reivindica a formação educacional a partir da cultura e do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores camponeses e não para eles. Porém, a concepção de educação influenciada pelo agronegócio está presente na formação de alguns trabalhadores camponeses, que pensam a escola como “algo dispensável”, e que só matricula os seus filhos ou parentes nela (quando o fazem), porque têm a obrigatoriedade legal, como consta na Constituição Federal de 1988 e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esses sujeitos estão agindo nos limites das suas condições financeiras, educacionais, alienação, cultural, política e ideológica.

Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o tome uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho. Assim, ao se colocar a função técnica, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos básicos, a sistematização do saber em vista de sua transmissão enseja, na ligação cultura e produção, a adaptação à divisão hierárquica do trabalho (CURY, 2000, p. 60).

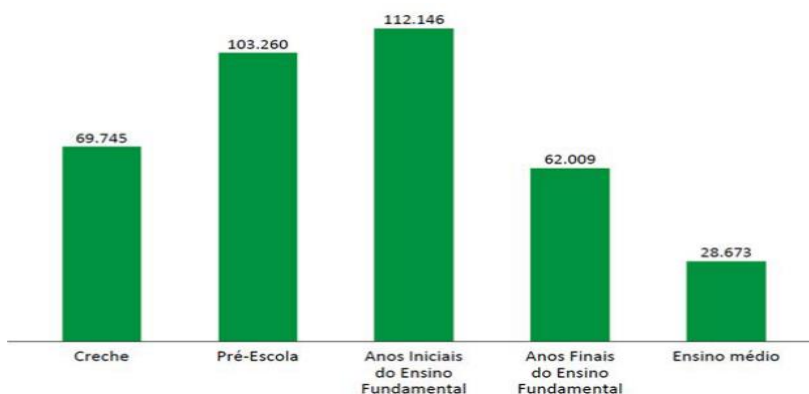
Na mesma medida têm outros trabalhadores camponeses que defendem a escola, porque acreditam na educação como forma de mudarem as suas condições de vida. Esses dois coletivos de trabalhadores estão presentes na escola extensiva do campo. Lembrando que ambos coletivos de distintos trabalhadores são formados por camponeses, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares ou assalariados. E não existe um quantitativo definitivo para cada um desses coletivos de trabalhadores. Por isso, mesmo com tamanha diversidade de sujeitos do campo é possível construir pautas em comum entre eles, inclui-se nessa perspectiva, a educação.

A EdoC baseada na ação social-associada que resulta na luta por políticas públicas no âmbito da educação, como disseram os autores acima, significa disputar com o Estado procedimentos, práticas, recursos financeiros, tempos escolares, processos pedagógicos, currículo, recursos didáticos e materiais pedagógicos, para que se assegure as condições necessárias a uma educação qualitativa para os sujeitos do campo, com base em suas lutas, interesses, cultura e necessidades.

A concepção de educação é uma importante ferramenta para a conquista da emancipação desses trabalhadores. Existe uma conjuntura de elementos que influenciam a formação dos desafios enfrentados pela Educação do Campo nas escolas localizadas na zona rural. Antes de pontuá-los a partir da definição feita pela Caldart, Frigotto e Ciavata, discorreremos sobre dados referentes à situação atual da população do campo, com ênfase na área da educação.

O IBGE (2015) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) demonstra que 84,72 % dos brasileiros vivem nos centros urbanos e 15,28% moram na zona rural. E a região com percentual mais elevado de brasileiros morando na zona urbana é o Sudeste com 93,14%. Já a região Nordeste é a que têm 26,88% de habitantes na zona rural. No ano de 2018 existem 181.939 escolas destinadas a Educação Básica brasileira, dessas, 60,6% são públicas e 22,3% são instituições privadas.

**Gráfico 1 - Número de escolas por oferta de vaga para cada modalidade do ensino em 2018**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019, p. 8) ao publicar notas técnicas sobre o Censo Escolar<sup>17</sup> de 2018, abordou dados demonstrativos que revelam o número de matrículas em 2014, que foram de 49.771.371 ao todo (rede pública e privada) e de 40.680.590 na escola pública. A partir desse período até o ano de 2018 houve diminuição das matrículas nos anos subsequentes. No ano de 2015 foram 48.796.512 de matrículas e de 39.738.780 na escola pública. No quadro abaixo está explicitado os dados

<sup>17</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica. (INEP, 2019, p.3) A Região Norte e a Região Centro-Oeste, que se encontram mais distantes da meta 1 do PNE, tanto para as crianças de 0 a 3 anos de idade, quanto para as de 4 a 5 anos, foram as Grandes Regiões com a maior proporção de crianças que não frequentava escola ou creche por não haver estabelecimento na localidade ou por falta de vaga nas escolas ou creches existentes – 32,1%. (IBGE, 2018, p.87).

referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018, incluiu-se no último ano citado os dados referentes às escolas públicas municipais. Estaduais e privadas que ficam localizadas na zona rural.

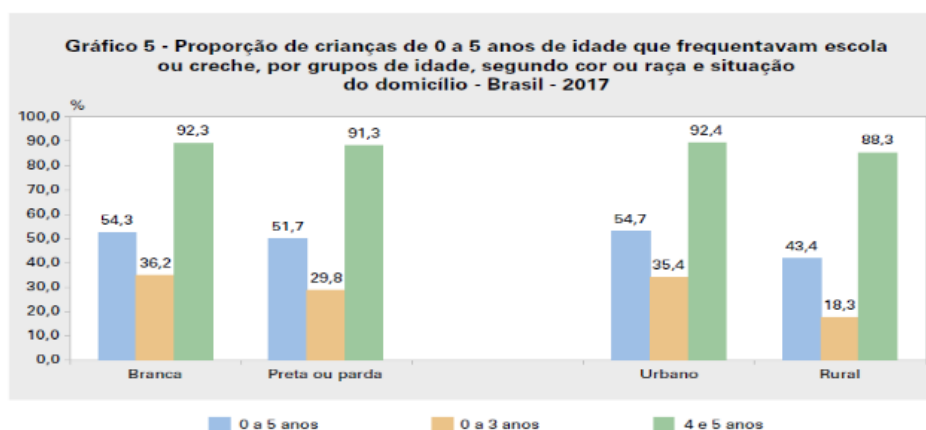
### Quadro 1- Número de matrículas da educação básica, segundo localização da escola/2018

ANO	Nº DE MATRÍCULAS	EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA	ESCOLA PÚBLICA NO CAMPO	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO	ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO	ESCOLAS PRIVADAS NO CAMPO
2016	48.817.479	39.834.378	-	16.595.631	-	22.846.182	-	-
2017	48.608.093	39.721.032	-	16.222.814	-	23.101.736	-	-
2018	48.455.867	39.460.618	5.384.944	15.946.416	830.380	23.103.124	4.499.423	88.644

Fonte: Notas estatísticas do Censo Escolar de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP em Janeiro de 2019.

De acordo com esse Censo Escolar de 2018, 21,4% das escolas brasileiras são de pequeno porte (tem até 50 matrículas), e dentre esse percentual 49,6% estão situadas na zona rural. E ao tratar desse indicador por região é identificado que 29,2% dessas Instituições ficam localizadas na região Centro-Oeste. De acordo com o Censo da Educação Escolar de 2018 divulgado pelo INEP (2019), dos 10,7% das matrículas para a Educação Infantil foram em escolas localizadas na zona rural. E 96,9% das matrículas nas escolas do campo para essa modalidade da educação básica, foram para a rede pública de ensino. As matrículas na pré-escola são de 13,4% e só abarca 6,7% das matrículas em creche.

### Gráfico 2 - Proporção de crianças de 0 a 5 anos estavam matriculadas na escola ou creche – 2017



Fonte: Notas estatísticas do Censo Escolar de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP em 2019.

De acordo com o IBGE (2018), a frequência escolar é maior das crianças de 0 a 5 anos na zona urbana, que atingiu o percentual de 54,7%, em compensação a criança da zona rural na mesma faixa etária resultou em 43,4%. Segundo o Instituto o índice de menor frequência na zona rural, ocorre em vista da baixa renda de seus moradores e também pelo menor nível de escolaridade. Itens que influenciam na compreensão da relevância dessa modalidade educacional, no processo formativo da criança em longo prazo. Esses dois fatos contribuem para que as crianças de 0 a 5 anos de idade, não frequentem a escola na idade correspondente a etapa educacional supracitada.

A educação a partir dos dados elencados denota que o conhecimento, em seus diversos níveis de aquisição, faz diferença na vida do trabalhador e das relações que ele constrói, incluindo com a própria família. As condições materiais dessas crianças na zona rural interferem desde a alimentação que tenham acesso até a estrutura físico-pedagógica da escola a onde estuda. O cenário das escolas em assentamentos ou acampamentos variam de acordo com o local, estrutura e coletivo de sujeitos.

As adversidades enfrentadas por esses brasileiros começa na falta das condições básicas (ter roupas adequadas, sapatos, alimentação, material para frequentar a escola (lápiz, caderno, borracha etc.), afinal, estudante sem calçado ou roupa apropriada (para as estações do ano), tendo que sair de casa de madrugada sem se alimentar para percorrer longas distâncias (até mesmo de a pé), sem ter condições de ter os materiais básicos escolares, terá dificuldades de aprendizagem, não pela limitação intelectual, mas porque sua conjuntura socioeconômica restringe em determinados aspectos o seu pleno desenvolvimento.

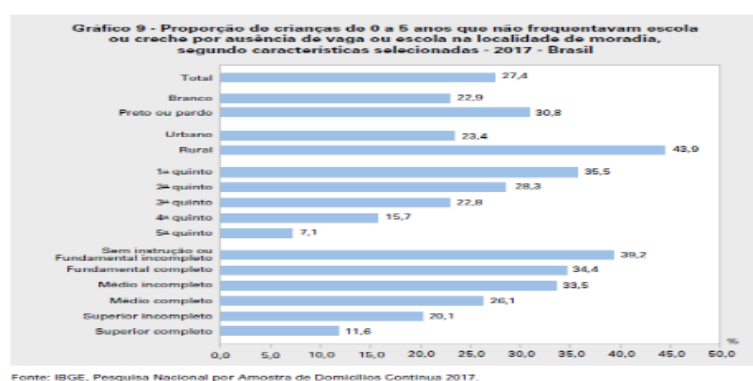
De acordo com o Decreto nº 7.352 (2010, p.84), o Art. 4º define que, a União, “por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”, para garantir ampliação e qualificação da disponibilização da educação básica e superior para os sujeitos do campo.

Nas modalidades da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, “com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo”, a educação profissional e integrada, ao mesmo tempo ou posterior ao ensino médio, “com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada”, a educação superior (principalmente para a formação de professores do campo, formação de gestores e profissionais da educação). Neste mesmo artigo também é estabelecido que os entes

federativos serão responsáveis pela “construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo”, presando o cumprimento das normas referentes a sustentabilidade, acessibilidade, as especificidades regionais e as diversas faixas etárias. Além da produção de materiais “didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários” que trabalhem as características e identidade dos diferentes coletivos de sujeitos camponeses, a manutenção e acesso ao transporte escolar. “A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária. § 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo”.

### Gráfico 3 - Proporção de crianças de 0 a 5 anos que não frequentavam escola ou creche por ausência de vaga ou escola na localidade de moradia, segundo características selecionadas - 2017 - Brasil

(22,9%), assim como para as crianças que residem em domicílios rurais (43,9%) em relação às residentes em domicílios urbanos (23,4%).



Fonte: IBGE (2018, p.92).

Ainda que possam existir inúmeras dificuldades de acesso à escola de maneira quantitativa, estruturais ou de permanência dos estudantes nela, esse é um espaço que precisa ser disputado, por pais, professores, estudantes e a comunidade em geral, no sentido, de unidade de classe trabalhadora. Esse trabalhador camponês que desacreditou da escola, e que afirma, que ela não é necessária no campo, aprendeu a pensar a vida no campo de acordo com as suas condições de trabalhador alienado/explorado, com base em suas necessidades básicas e tenta dessa forma ensinar o que aprendeu para os seus filhos.

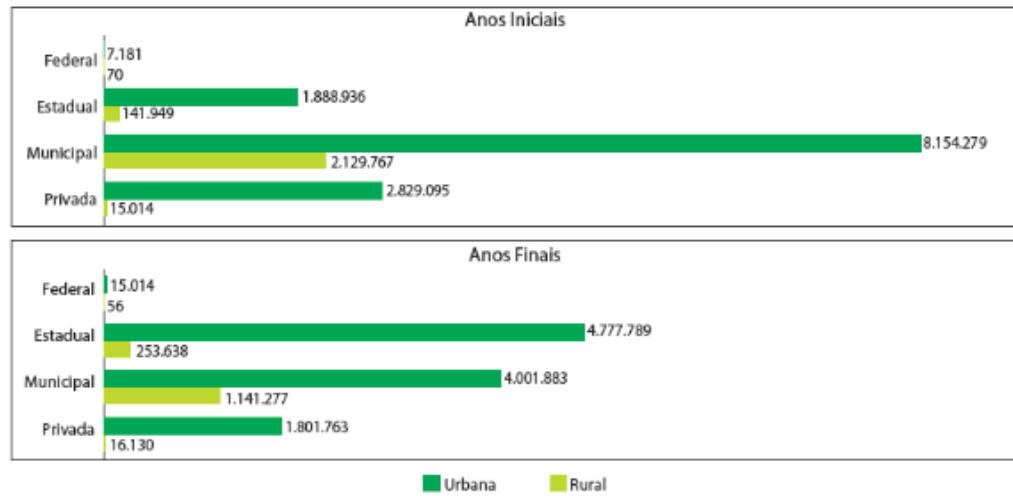
Os camponeses que vivem o profundo estágio da alienação e de um processo de exclusão social violento, seja de maneira parcial ou não. Todas as vezes que ele é cerceado em seu direito de ir e vir sem ser necessária uma ação brusca de violência por parte do Estado, pelo fato de não saber ler ou escrever (afastado das ferramentas básicas para ter acesso ao conhecimento), que não saiba o valor do seu próprio trabalho.

A escola é uma instituição que tem a sua função social predominante como espaço mediador da hegemonia dominante, contudo, nesse espaço o trabalhador camponês pode construir muitos conhecimentos e adquirir várias ferramentas filosóficas para ler, se posicionar politicamente, decidir, refletir, valorar as coisas, questionar, escolher quem quer ser e transformar a sua realidade.

De acordo com o IBGE (2018) o total de 27,4 das crianças brasileiras de 0 a 5 não estão na escola ou creche por falta de vaga/escola no lugar em que residem. Desse percentual 22,9% são brancos e 30,8% são negros e pardos. Além desse fato, 23,4% dessas crianças que se encontram fora da escola moram na zona urbana e 43,9% na zona rural. “Afim, os grupos populacionais que menos frequentam escola ou creche são os mais afetados pela ausência de escola, creche ou escassez de vagas a onde residem. E são os que mais cursam a rede pública de ensino” (IBGE, 2018, p.92).

Retomando os dados sobre a educação no campo, as matrículas para o ensino fundamental (86,4%) estão concentradas em escolas urbanas. O total de 98,9% das matrículas no campo é destinado à rede pública de ensino.

**Gráfico 4 - Número de matrículas no ensino fundamental segundo dependência e localização da escola – Brasil – 2018. Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica**



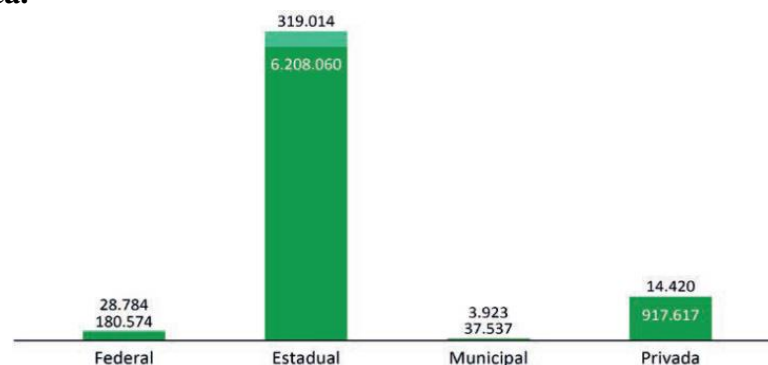
**GRÁFICO 13** Número de matrículas no ensino fundamental segundo dependência e localização da escola – Brasil – 2018

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

No ensino médio se observa que 95,3% das matrículas foram feitas nas escolas urbanas. E mesmo com menos de 5% das matrículas do ensino médio sendo feitas nas escolas da zona rural, desse total 96,1% pertencem a Instituições escolares da rede pública. “Nos últimos cinco anos o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1%” (INEP, 2019, p.6).

**Gráfico 5 - Número de matrículas no ensino médio segundo dependência administrativa e localização da escola – Brasil – 2018. Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.**



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

Pode-se destacar que “A educação, é uma das principais bandeiras de luta do MST, que busca formas pedagógicas de promover uma educação do campo com mais qualidade e mais participatividade”. (MST, 2018). Como base nessa afirmação, buscamos sistematizar e dispor nesse trabalho, os dados sobre a educação do campo, que se refere às escolas de acampamentos

e assentamentos ligadas ao Movimento.

### Quadro 2 - Dados do MST sobre a Educação

ESCOLAS PÚBLICAS CONSTRUÍDAS EM ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS S E NO BRASIL	CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS COM ACESSO A EDUCAÇÃO PÚBLICA NAS ESCOLAS DO MST	ESTUDANTES ALFABETIZADOS	ESTUDANTES EM CURSOS TÉCNICOS E SUPERIOR	CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PARCERIA COM UNIVESIDADES PÚBLICA
2.000	200.000	50.000	2.000	100

Fonte: Dados obtidos na página do MST-2014.

Uma nova visão de mundo pode ser construída através da educação. Com base nessa orientação, o Movimento ressalta o papel essencial da educação na transformação dos sujeitos, através de dois exemplos, que foram as escolas de assentamento que superaram as notas almejadas para a Prova Brasil, como demonstrou o Índice de Desenvolvimento na Educação Básica-IDBE<sup>18</sup>. Nessa direção, “A Escola Amadeus Carvalho no Assentamento Marrecas, localizada no município de São João do Piauí, ultrapassou as metas projetadas para este ano, tanto no 5º quanto no 9º ano”, na realização da Prova Brasil. A segunda escola foi a “Escola Sabino Bernardo, no Assentamento Palmares, município de Luzilândia”. (MST, 2018).

A questão a ser salientada não é a nota, mas, o ato de buscar atender a forma do Estado e ao mesmo tempo o conteúdo de formação político-pedagógica do movimento social dos trabalhadores rurais. Essa formação não é isolada. Ela faz parte de um projeto amplo de construir uma sociedade igualitária.

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial: I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a

<sup>18</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. O cálculo do Ideb obedece a uma fórmula bastante simples: as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos iniciais, anos finais e ensino médio), que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem). Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2017/ResumoTecnico\\_Ideb\\_2005-2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf)>



computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto. (MEC, DECRETO Nº 7.352, 2010, 81).

### **Quadro 3 - Disponibilidade de laboratório de informática, internet e internet banda larga biblioteca e banheiros para PNE nas escolas/2018.**

Recursos	Escola Federal	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escolas Privadas
Bib./sala de leitura	98,1	85,4	82,7	91,9
Banheiro (dentro/fora)	99,8	96,3	99,5	98,8
Banheiro PNE	93,8	59,1	57,6	68,7
Dependências PNE	79,5	43,4	37,7	52,7
Lab. de ciências	83,4	37,5	28,8	57,2
Lab. de informática	98,8	81,8	64,4	68,4
Internet	99,3	93,7	85,9	98,7
Banda larga	95,1	80,8	70,2	94,1
Pátio (cob./desc.)	89,9	74,2	88,0	90,1
Quad. esp. (cob./desc.)	70,0	72,8	73,3	83,6

Fonte: Notas estatísticas do Censo Escolar de 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP em Janeiro de 2019.

Após ter sido sistematizado os dados sobre a educação no campo é imperativo a realização do debate abordando o atentado contra a população camponesa representada pelo fechamento de escolas na zona rural. De acordo com Oliveira (2017), o fechamento das escolas do campo é um dos resultados dos conflitos agrários brasileiro, e mostra por outro lado, o desprezo dos nossos governantes com a educação pública destinada aos filhos da classe trabalhadora do campo: “Pelos dados do Gepec, de 2002 para cá foram fechadas mais de 30 mil escolas rurais no país”. Segundo o MST (2015), só em 2014 foram fechadas quatro mil e oitenta e quatro escolas do campo, se dividisse esse número pelos 365 dias do ano, seria o total de oito escolas fechadas por dia na zona rural.

Dentre as regiões mais afetadas, norte e nordeste lideram o ranking. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Há tempo que estes números preocupam entidades e movimentos sociais ligados ao campo e à educação, ainda mais pelo fato dos municípios mais pobres serem os mais afetados (MST, 2015).

Complementa Oliveira (2017) – citando o dirigente do MST, Senhor Carlos Roberto da Silva – que o fechamento das escolas do campo, é uma forma de incentivar o êxodo rural, por que as condições para que as crianças e adolescentes tenham acesso à escola fora da comunidade camponesa em que residem, são muito difíceis, que inclui em diversos casos, acordar de

madrugada, caminhar por diversos quilômetros, para entrar em transporte escolar em condições precárias.

O número de escolas no campo diminuiu significativamente nos últimos dez anos. De acordo com Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), em 2008 existiam no Brasil mais de 85 mil escolas rurais públicas. Em dez anos esse número caiu para pouco mais de 56 mil escolas. De acordo com levantamento da UFSCar, o número é maior, pois entre os anos de 2002 a 2017 já havia sido registrado o fechamento de 38 mil escolas. (MST, 2019)

A tática usada pelo Estado, de acordo com o MST (2019), é de suspender as atividades da escola do campo, em vez de decretar o seu fechamento definitivo. Assim, ela não constará em nenhuma das avaliações ou relatórios sobre a educação básica. Isso dificulta saber com exatidão o número de escolas que estão sendo fechadas no campo, seja de forma direta ou indireta. De acordo com a LDB, a comunidade camponesa precisa concordar com o fechamento da escola do campo, e dificilmente isso ocorre. O argumento do Estado ou município para fazer essa ação é a relação entre a taxa custo-benefício por estudante. O coletivo de sujeitos do campo expressa um número significativo de brasileiros, que precisam dos serviços públicos pagos por meios dos impostos, e que são prestados por ele.

Já para Erivan Hilário, do setor de educação do MST, o fechamento destas escolas representa um atentado à educação, um direito historicamente conquistado. “O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação”. “O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio”, aponta. Segundo Erivan, a situação que vivemos “não está isolada desta opção, porque o agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola”. Ele observa que ao mesmo tempo em que há fechamento sistematizado das escolas no campo, o número de construções de novas unidades educacionais nos centros urbanos têm crescido (MST, 2015).

O Estado desestrutura a escola do/no campo na medida em que não fornece os materiais pedagógicos adequados, que atrasa o pagamento das verbas para o custeio dos serviços e a manutenção da estrutura física da Instituição, que não fornece cursos ou projetos de qualificação continuada para os professores do campo, com base nas necessidades apresentadas por uma escola do campo, e todas as vezes que burocratiza o trabalho docente não contratando, em número suficiente, os profissionais da área de educação que se fazem necessário.

A falta de investimento das prefeituras locais é apontada como um dos grandes motivos para o fechamento das escolas no campo. As prefeituras, por sua vez, alegam que o número de alunos matriculados não é o suficiente para manter novas unidades educacionais. Porém, o fechamento dessas escolas atingiu cerca de 80 mil alunos em todo o país (MST, 2015).

Esses são mecanismos utilizados pelo Estado para diminuir as condições favoráveis ao trabalhador camponês. E a situação das escolas do campo, que ficam localizadas em assentamentos ligados ao MST, pode ser cada vez mais atacadas. E frente a esse contexto é

preciso lutar, ocupar espaços de diálogo, de protestos, denunciar/anunciar, procurando formar uma unidade produtora de práticas de resistência. Porque há a correlação de forças entre os ruralistas, Estado (que representam a burguesia) e os trabalhadores camponeses organizados por meio do MST.

De um lado tem aqueles que querem usar a terra para fomentar o agronegócio, e do outro o trabalhador que quer ter o direito social a terra para viver com dignidade no campo, tendo qualidade de vida. E ambos disputam o direito e produção da educação no campo. Mediante a esse embate, sobre qual concepção de educação orientará as práticas formativas nas escolas camponesas, a EdoC interligada aos trabalhadores rurais, que querem contribuir para a construção da emancipação da sua classe, trata de alguns desafios para a superação da situação de opressão/exploração imposta pelo sistema capitalista.

Os autores Caldart, Frigotto e Ciavata (2016, p.352), destacam sete desafios enfrentados pela EdoC na atualidade, são eles: o primeiro é fortalecer a ampla participação dos sujeitos camponeses respeitando a diversidade que os identificam-compõe, em uma ação social-associada para travar lutas em comum, por meio de práticas coletivas político-organizativas, em defesa de condições igualitárias, e qualitativas de produção/manutenção da vida no campo.

A EdoC é formada pela diversidade dos trabalhadores (“ninguém deve deixar de ser quilombola, indígena, pescador, atingido por barragens, mulher camponesa, agricultor familiar ou Sem Terra para “ser da EdoC”) que estão produzindo a sua vida no campo, então, o que essa concepção de educação busca enquanto parte do projeto educativo da classe trabalhadora brasileira, é estabelecer/fomentar conexões materiais entre esses sujeitos para que lutem e construam práticas emancipatórias de classe. Faz parte desse movimento: potencializar as novas organizações coletivas, mobilizações a partir da unidade entre os sujeitos camponeses, e o incentivo para que aqueles que não fazem parte de nenhum movimento social comecem a participar de algum ligado à defesa do campo.

O segundo desafio descrito pelos autores Caldart, Frigotto e Ciavatta (2016, p.352), é defender o protagonismo dos trabalhadores organizados coletivamente, na efetivação da Educação do Campo. Faz parte dessa concepção teórico-praxista de educação as adequações necessárias “de forma organizativa e método formativo de atuação” nas escolas do campo, para trabalhar com a diversidade que constitui os sujeitos residentes na zona rural. O terceiro desafio é:

Continuar e fortalecer desde lutas e práticas coletivas, a construção de uma base teórica comum de análise da realidade, em vista da unidade política entre os diferentes sujeitos da EdoC. Unidade política quer dizer condução das lutas e das atividades para

objetivos comuns e desde interesses sociais e políticos comuns. É preciso um esforço rigoroso e paciente para evitar que confusões teóricas nos levem a uma desorientação estratégica (FRIGOTTO; CIAVATA; CALDART, 2016, p. 353).

A Educação do Campo é para ser vivenciada de acordo com as condições e as contradições produzidas pelos sujeitos camponeses. Em alguns lugares haverá assentamentos em outros não, em algumas comunidades haverá indígenas e quilombolas em outras não, em outros espaços terá agricultura familiar, e, em outras, práticas de assalariamento para o cultivo da terra, etc. A variação entre esses contextos pode ocorrer em diferentes espaços geográficos rurais, mas, é possível construir através da organização social-associada pautas em comum entre os diferentes sujeitos que fazem o campo.

A Educação do Campo é um instrumento importante na criação dessa unidade fortalecedora da especificidade camponesa, que precisa ser trabalhada, compreendida, reconhecida e atendida no campo das lutas pela autonomia/dignidade humana como pauta histórica da classe trabalhadora. O quarto desafio é realizar ações de combate ideológico e resistência ao agronegócio.

Para nós não pode haver meio termo nem titubeios de posição: ou se está ao lado do capital ou ao lado do trabalho; ou se está do lado do agronegócio ou da agricultura camponesa. Seus projetos são inconciliáveis e as classes que os representam estão em luta. A EdoC nasceu desde o polo do trabalho, dos camponeses, de um projeto de campo que represente o futuro da humanidade: isso é inegociável! Não há reformas ou aperfeiçoamento a defender no modelo do agronegócio ou do capital para a agricultura: é o modelo, sua lógica, que precisa ser superada, “substituída” (FRIGOTTO; CIAVATA; CALDART, 2016, p.353).

O quinto desafio é denunciar e resistir, em concomitância, às reformas empresariais da educação. Nesse desafio os autores propõem a defesa da escola unitária e a formação politécnica.

Luta pela possibilidade de construção de projetos educativos emancipatórios, que preparem e insiram desde já as novas gerações de trabalhadores nesses e noutros combates: pela desalienação e desmercantilização da vida. E é preciso pressionar recursos públicos e ou políticas públicas que possibilitem esta construção autônoma pelos trabalhadores, no âmbito da produção, da educação, da cultura e comunicação. Este desafio implica construção de formas organizativas próprias ao nosso tempo, cooperação entre práticas, entre grupos, entre escolas, auto-organização de estudantes, experiências de educação politécnica, no campo e na cidade, na diretoria e educação da luta maior pela construção de novas relações sociais, de caráter socialista, que não virão senão por uma ação contínua, persistente e estrategicamente orientada para sua construção pelos trabalhadores em todas as esferas (FRIGOTTO; CIAVATA; CALDART, 2016, p. 359).

O sexto desafio é organizar ações cooperativas, coletivas e sistematizadoras de acesso por parte das famílias camponesas à escolarização pública. O que se têm atualmente no campo legal são leis que asseguram o direito a todos terem acesso a Educação Básica, contudo, na

prática ainda existem crianças, adolescentes e adultos que estão fora da escola, tanto no campo, como na cidade. A escola do campo tem que estar vinculada às especificidades dos sujeitos que nele residem, na perspectiva de terem acesso e qualidade na prestação dos serviços públicos, como é o caso da saúde, transporte, saneamento, educação, etc. Infelizmente, alguns programas criados para atender a educação do campo, não têm cumprido plenamente essa função.

(Pronacampo, lançado pelo governo federal em 2012), por exemplo, são frutos de lutas, mas têm assumido a concepção da “educação rural”, adequada às tendências do desenvolvimento capitalista neoliberal, agora também para o campo. Estão muito longe do que deveria ser a garantia pelo Estado de um sistema público e universal de educação para a população trabalhadora do campo. O agronegócio cada vez mais incide nas escolas existentes, aproveitando a abertura geral da política à entrada das empresas na educação pública, através de materiais didáticos e paradidáticos, projetos de formação de professores, atividades diretas com os estudantes. Mas sua lógica produtiva não precisa da universalização da educação básica, muito menos que o Estado invista em um sistema público de educação no campo e supere a precariedade física da maioria das escolas ainda existentes (FRIGOTTO; CIAVATA; CALDART, 2016, p. 359).

Como ainda esclarecem os autores às famílias camponeses, se informadas e ativamente participantes da constituição das escolas do campo, e da concepção de educação (formação humana) que é trabalhada nelas, podem articular ações de resistência ao modelo de educação que mercantiliza a vida, que serve ao interesse do agronegócio que ataca e ameaça a fonte de manutenção das condições materiais do pequeno agricultor. “Nosso enfrentamento implica, principalmente, realizar lutas coletivas, massivas pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação pública e no próprio campo” (FRIGOTTO; CIAVATA; CALDART, 2016, p.360).

O sétimo e último desafio é incentivar a cooperação e o exercício de comparação de formações educacionais sobre a especificidade do campo. A práxis inerente a esse desafio é de fazer com que educadores e educadoras do campo, sistematizem e promovam interação entre projetos diferentes que lidem com a EdoC, para formar sujeitos construtores de uma realidade camponesa potencialmente igualitária. É fazer o intercâmbio entre os projetos educativos que tiveram êxito no atendimento à diversidade dos sujeitos camponeses, e potencializar essas experiências.

## 5 O TRABALHO DOCENTE E O MOVIMENTO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO\NO CAMPO

Nesta seção são abordados os conhecimentos técnico-metodológicos pertinentes ao trabalho docente (práxis pedagógica) do professor do campo e a definição de movimento pedagógico. O qual este profissional usa para contribuir na formação de sujeitos da sua história, e conscientes do que produzem com a sua práxis social, nos espaços coletivos que ocupam. Não serão realizados apontamentos detalhados sobre o trabalho docente materializado para cada etapa da Educação Básica, pois, existem especificidades que o professor (a) precisará atender para formular as atividades pedagógicas, que sejam correlatas ao contexto singular da turma que irá trabalhar, como por exemplo: os conhecimentos iniciais que os estudantes possuem, as suas concepções políticas, ideológicas, religiosas, culturais, que leituras do real eles produzem e quais são as suas condições socioeconômicas.

Serão explicitados alguns aspectos gerais dos conhecimentos técnicos pertencentes à profissão docente, tais como: elaboração do planejamento pedagógico, condução do diálogo com os estudantes, para expor os conteúdos escolhidos com a participação deles, a escolha do material para pesquisa, a seleção de materiais pedagógicos entre outros. Esse caminho do movimento pedagógico, não traz uma receita pronta com sugestões de como e de que forma, as atividades pedagógicas devem ser organizadas-trabalhadas na escola do\no campo. Apenas propõe um diálogo crítico-reflexivo, acerca de algumas possibilidades que podem estruturar tal processo.

A ordem social metabólica capitalista até a atualidade, é possivelmente a que mais degrada o fardo do tempo histórico significativo (tempo de vida subjetivo e coletivo), por meio do tempo reificado do capital (tempo de trabalho alienado, assalariado, que serve para produzir excedente e fomentar o processo de auto expansão do capital).

O capital, portanto, deve tornar-se cego com relação a todas as dimensões do tempo diversas da dimensão relativa ao trabalho excedente explorado ao máximo e o correspondente tempo de trabalho". É por essa razão que se deve apagar das equações do capital todo valor e todo significado possíveis, potencialmente emergentes das relações historicamente criadas, com exceção daqueles diretamente ligados ao imperativo sistêmico da acumulação de capital. Isso ocorre quando os significados e valores envolvidos concernem tanto às relações pessoais dos indivíduos entre si – como indivíduos separados –, quanto aos grupos sociais dos quais os indivíduos particulares formam uma parte, ou de fato à humanidade em geral, quando essa relação pode e deve ser conscientemente alcançada, sob determinadas circunstâncias históricas, como nosso próprio tempo histórico atual. Significados e valores tornam-se preocupações legítimas nesse sistema reprodutivo apenas se são prontamente redutíveis aos "vínculos monetários" (no que se refere aos indivíduos isolados), ou ao imperativo da lucratividade, quando o tema em questão é a

relação de classe de exploração e dominação estrutural que assegura a acumulação na ordem social estabelecida (MÉSZÁROS, 2007, p. 35).

O autor ainda discorre que a construção da história humana, implica em compreensão da necessidade histórica, ou seja, da sua formação processual ao decorrer do tempo. Os sujeitos sociais formam um corpo social múltiplo e diverso em inúmeras dimensões. A humanidade para ser desenvolvida, modificada e até em certos aspectos reproduzida necessita da intervenção dos sujeitos particulares na história, o que também significa apontar, que essa ação individual compõe a ação coletiva dos grupos sociais, que são organizados socialmente.

Não apenas no sentido de que a quantidade crescente de *tempo livre* que se tornou disponível para os indivíduos pelo desenvolvimento produtivo da humanidade – ainda que, pela duração das sociedades de classe, apenas do modo mais perverso – é a condição necessária para a ampliação de suas escolhas alternativas (e para os valores associados), em agudo contraste com a sua existência restrita à mera sobrevivência no passado mais remoto. O que é diretamente relevante aqui é que a diferença objetiva entre o tempo dos indivíduos e o tempo da humanidade constitui a fundação objetiva do *valor* e do *contravalor*. Pois as *potencialidades da humanidade* nunca são *idênticas* às dos indivíduos cada vez mais restritos. Só podemos realmente falar, no que diz respeito a essa relação, do *intercâmbio* reciprocamente enriquecedor entre a humanidade e os indivíduos, por meio do qual as potencialidades reais de ambos podem ser integralmente desdobradas de modo contínuo. Pois os indivíduos podem adotar como suas aspirações próprias os valores que apontem em direção à realização das *potencialidades positivas* da humanidade e, assim, também desenvolver a si mesmos positivamente; ou, ao contrário, podem fazer escolhas que ajam contra as *potencialidades positivas* da humanidade e as conquistas historicamente alcançadas. No último caso, evidentemente, tornam-se os portadores mais ou menos conscientes do contravalor, ainda que suas ações sejam na realidade inteligíveis pelas determinações retrógradas de classe, e não por motivações puramente pessoais, como os discursos morais filosóficos abstratos e religiosos frequentemente as descrevem (MÉSZÁROS, 2007, p. 36).

As potencialidades da humanidade originam-se nas ações dos indivíduos particulares, que formam os grupos sociais. E a educação viabiliza essa formação histórica entre as gerações, os grupos sociais e os sujeitos. Portanto, a contestação e validação do valor se constrói nessa progressão temporal entre os sujeitos particulares e a sociedade.

## 5.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DIALÉTICO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O movimento pedagógico se pauta em três dimensões, são elas: a primeira é a relação contínua de produção das contradições alicerçadas no plano da história, em

concomitância a historicidade do ser social, a segunda é a mediação<sup>19</sup> criada entre o professor e estudante, para produzir o conhecimento crítico-científico, a partir da problematização, apreensão e reflexão correlata ao seu tempo\contexto histórico, e por fim, a terceira é o engendramento do processo de superação, que conflua na subversão da lógica metabólica do capital. Essas dimensões também envolvem práticas de reprodução, criação e transformação da história. Assim como, da própria historicidade de vida dos sujeitos que constroem esse processo.

Mas, além de um conjunto de técnicas que o professor usa para materializar o seu trabalho docente, na fruição da práxis pedagógica, existem elementos que colocam os sujeitos em relação contínua com o objeto cognoscente (algo possível de ser conhecido, estudado e analisado). Porque o conhecimento não está separado do trabalho, que o sujeito realiza em sociedade. Diariamente vivenciamos e ajudamos a produzir fenômenos sociais, econômicos, políticos, ideológicos etc. A questão é que na ampla maioria dos trabalhadores (que estão na condição severa de alienação), não se volta para o contexto em que vive como meio de produção de diversos objetos cognoscentes. Eles são mediados e mediadores de inúmeras contradições, as quais impulsionam a constituição das relações de classe.

O duplo caráter do trabalho demonstra uma dessas contradições, ao mesmo tempo, em que a professora (o) e o estudante estão trabalhando de forma colaborativa, para humanizar-se nesse percurso, construir conhecimento, criar e manter comportamentos sociais, eles também são condicionados a pensar\agir para a formação técnica e para o trabalho assalariado.

O modelo tecnicista é muito claro: as estratégias cognitivas não são mais que comportamentos práticos para transformar o aluno num sujeito prático, competente. É prevista uma sequência do ensino, semelhante à instrução programada ou ao planejamento curricular que adquire característica de controle do trabalho do professor. Não importaria muito uma atividade mais autônoma por parte do aluno, nem sua disposição de aprender (LIBÂNEO, 2002, p. 54).

Essa formação técnica não precisa ser somente sobre uma atividade laboral em particular, mas, pode estar associado ao ensino da leitura, da escrita, do domínio de saberes básicos sobre a matemática e a informática. E quando falamos em uma escola do campo, pode-se incluir nessa pasta de conhecimentos técnicos como lidar com a terra, como fazer o cultivo de culturas, como realizar a criação de determinados animais e como

---

<sup>19</sup> “A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (CURY, 2000, p.27).



fazer o manuseio de alguns instrumentos de trabalho.

O movimento pedagógico está relacionado ao trabalho docente, em relação à mediação que o professor ajuda a construir entre o estudante e o conhecimento. Essa construção tem como base, a própria realidade apreendida, vivenciada pelos sujeitos do ato ensinante-aprendente e vice-versa, estando ambos, em relação constante de produção da história e das suas historicidades. Tendo como elemento fundamental a cultura local, que ajudam a criar ao mesmo tempo, em que reproduzem e transformam a sua própria realidade. Essa relação, inicialmente direta entre estudante e professor no ato de produzir conhecimento, se desdobra em princípio pedagógico, que impacta sobre a construção das suas outras relações sociais, de leitura do mundo e como intervir nele conscientemente.

Existe um movimento nessa conjuntura, do que é esse fazer docente, a relação que o professor ou professora ajuda o estudante a se apropriar e reproduzir o conhecimento. Essa relação deixa evidências materiais, no papel de ambos dentro da nossa sociedade. Eles fazem parte do processo de produção da história, quando concretizam a prática social, no sentido de manter a estrutura organizativa socioeconômica, que já encontraram quando nasceram, quando mantêm\constroem práticas político-culturais, valores éticos, morais e ideológicos. Já a historicidade é a forma subjetivo-objetivo, de como o sujeito pratica a sua existência.

O homem cria a história e vive na história já muito tempo antes de conhecer a si mesmo como ser histórico. Na concepção materialista, ao contrário, a razão se cria na história apenas porque a história não é *racionalmente predeterminada*, ela se torna racional (KOSIK, 1969, p. 224).

A consciência histórica é uma dimensão essencial da realidade humana, mas ela em si mesma, não é capaz de dizer o que é a formação da história. O sujeito social precisa construir conhecimento crítico-científico, que lhe permita estabelecer um caminho metodológico, para poder descobrir as relações e as conexões do objeto histórico.

A razão na história torna-se razão no momento mesmo em que se realiza. A razão histórica atinge a própria racionalidade na sua realização. Na história o homem realiza a si mesmo. O homem se realiza, isto é, se humaniza na história. O sentido da história está na própria história: na história o homem se explicita a si mesmo, e este explicitamento histórico — que equivale à criação do homem e da humanidade — é o único sentido da história (KOSIK, 1969 p. 225)

Não existe uma razão da meta-história, ou seja, a lógica interna da história é concretizada no espaço-tempo em que ela estiver ocorrendo. O próprio sujeito social na medida em que está construindo a história, com a sua práxis social, ele também está se

apropriando dela, criando sentido e significados para as situações, os objetos, as relações e o tempo.

No conceito da práxis a realidade humana-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser. A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade) (KOSIK, 1969, p. 56).

O sujeito ao compreender a história como elemento em desenvolvimento, como resultado das necessidades coletivas, ela é contextualizada com base em seu surgimento, a partir das conexões produzidas no coletivo. Para Freire (2001), existe uma relação entre a nossa experiência existencial, a nossa experiência social, histórica e na correspondência entre o contexto teórico\concreto que praticamos. “Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz”. (FREIRE, 2001, p. 73)

Na prática de estar e produzir o mundo humano-social, fomos aprendendo que esta ação produz um saber concreto, portanto, podemos aprender sobre esse fazer histórico, que gera as nossas relações sociais, a forma como pensamos e intervimos na realidade objetiva. Tornamo-nos objeto cognoscente, bem como, a nossa realidade histórica. Assim, fomos historicamente construindo conhecimentos diversos, sistematizando-os, avançando em seu processo de desenvolvimento e criando meios de ensiná-los.

Nós somos formados nos locais de convivência que ocupamos, e dentro do campo das relações sociais\trabalho que estabelecemos durante a vida. Afinal, o Mészáros (2011), tem razão quando diz que, o tempo histórico é ilimitado e está em constante movimento. Essa forma de produzir a natureza humana é um processo de estar sendo no mundo, de se reconhecer nessa ação de fazer este ato de ser, como uma presença criativa e singular. “É, assim que a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos e pouco a pouco ganhando consciência do próprio fazer sobre o mundo”. (FREIRE, 2001, p.73).

O sujeito social aprendeu a se apropriar, a transformar, a dominar e a criar certas condições materiais-ambientais, para se tornar presença ontológica no mundo. Então, conforme o ser social estabelece o “não-eu”, ele cria ao mesmo tempo, o “eu objetivo\subjetivo”. E faz parte desse aprendizado sociocultural, a construção do ato de pensar e refletir sobre o eu objetivo\subjetivo, como devo intervir na realidade que integro e ajudo a materializar. Reflete-se acerca das transformações que são necessárias

coletivamente. Porque a natureza humana constitui-se social e historicamente, “a natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História” (FREIRE, 1996, p.16). Esse ser ontológico sabe se expressar, planejar a sua ação, criar objetivos e finalidades para os seus atos. Ele sabe sonhar, constatar, problematizar, se indignar, comparar, romper, avaliar, atribuir valor as relações e as coisas. “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” (FREIRE, 1996, p. 24).

Ser um sujeito da sua história é ser um ser ético. A prática consciente de ser presença ética no mundo, nos exige reconhecer a nossa responsabilidade de produtores da história. O diálogo, a participação, na perspectiva de transformação da realidade dos sujeitos, e o “ser mais” estão relacionados a essa formação ontológica do ser social. “Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados”. (FREIRE, 2000, p. 65) Nesse sentido, para Freire, a história é sempre tempo de possibilidades. Cada época histórica não se encerra nela mesma.

Cada período histórico faz parte do processo de construção da história, e isso pode ser evidenciado através dos hábitos, comportamentos, valores sociais, a linguagem e formas de organização político-social dos sujeitos. Ainda que não fomentemos as mesmas relações de produção, formas de trabalho, moeda, modelos de organização social, esses elementos tiveram o seu tempo e função social, por um determinado período, e a estrutura deles serviram como base para se construir novos elementos.

Se os modos de produção são mediadores entre os homens, os homens mediados podem se converter em mediadores entre a estrutura econômica e um novo homem. A mediação é dialetizada e historicizada. Esse caráter dialético, para ser tal, deve estar presente na História. E estar presente na História é vê-la a partir das relações sociais existentes (CURY, 2000p. 65).

A forma como está organizada a sociedade capitalista atual, não foi sempre dessa maneira, ela passou por intensas transformações, a cada época histórica. Nesse campo o velho e o novo coexistem, em relação constante e direta. Os estudantes em formação, seja do campo ou da cidade, precisam se apreender como sujeitos da história coletiva, que cada época histórica tem a sua lógica interna, que a realidade objetiva tem novos e velhos elementos históricos. Na escola do campo pode-se trabalhar uma concepção de educação progressista, em que, a práxis pedagógica do professor articule e elabore com

os estudantes, novas práticas de autonomia<sup>20</sup>, de liberdade<sup>21</sup> e emancipação<sup>22</sup>, para que eles se apreendam como sujeitos da sua história de vida\classe trabalhadora. A educação, para Freire (2001, p.65), é o ato de entender a realidade concreta e a práxis é o poder de transformá-la.

Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. A concepção problematizadora reforça a mudança. A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro conteúdo” — o de sua autonomia. O de sua responsabilidade (FREIRE, 2010 p.79).

Esse tipo de educação, elencada pelo professor (a) como fundamento teórico que orienta a sua práxis pedagógica, potencializa e possibilita que possa se construir com os estudantes, a práxis social emancipatória. O sujeito social a usa para intervir no mundo de forma consciente, reflexiva, autônoma-crítica, política-ética (ação-reflexão-ação), mediante a realidade vivenciada da desumanização imposta pelo sistema capitalista. A práxis é a dimensão na qual o sujeito constrói o movimento ontocriador da natureza humana, da realidade histórica, e o trabalho vivo como a ferramenta para a produção\entendimento do real.

Essa base de construção teórica, de análise da realidade objetiva, conduz o sujeito a refletir, a questionar, a perguntar, a romper com velhos saberes, com velhas estruturas internas e externas. Apesar de ser um processo moroso, e não ter uma fórmula exata, ele é primordial para o sujeito da sua história, para que entenda a extensão da radicalidade da sua práxis em sociedade. No momento do agir é que o sujeito incide sobre a realidade, e, quando ele reflete sobre ela, buscando sua materialidade histórica, as suas contradições e possibilidades, ele a decompõe, a analisa, fomentando a consciência reflexiva.

Digamos, entretanto, que enquanto a consciência comum não percorre a distância da consciência reflexiva não pode nutrir uma verdadeira práxis revolucionária. A consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade (VASQUEZ, 2001, p. 33).

Quando o sujeito permanece no estado da consciência comum, tende a não questionar sobre as coisas que vivencia. Ele não se vê como sujeito histórico para além do seu tempo de existência no mundo, internaliza os valores, as concepções sociais sem

---

<sup>20</sup> “A autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade”. (FREIRE, 2001, p. 55)

<sup>21</sup> “A liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social”. (KOSIK, 1969, p. 220)

<sup>22</sup> “O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”. (MÉSZÁROS, 2005, p.40)

saber como elas surgiram, acredita na meritocracia, concebe as coisas em si mesmas, valoriza as coisas apenas em sua significação imediatista e prática e compreende o trabalho como força de trabalho que precisa ser vendida ao capitalista.

O ponto de vista da consciência comum coincide, neste aspecto, com o da produção capitalista e com o dos economistas burgueses. Para a consciência comum, o prático é o produtivo, e produtivo, por sua vez, sob o prisma dessa produção capitalista é o que produz um novo valor ou mais-valia. Tentando satisfazer as aspirações “práticas” do homem comum e simples, desenvolve-se, às vezes, a partir do poder, um trabalho destinado à deformação, à castração ou ao esvaziamento de sua consciência política (VASQUEZ, 2001, p.36).

O conhecimento ao ser apropriado em seu sentido histórico-cultural, dialético, faz com que o sujeito comum eleve o seu nível de consciência, e comece a criar e apreender as conexões existentes entre o prático e o teórico, entre a aparência e a essência, entre o contexto atual e o contexto histórico. E, seja assim, capaz de entender o alcance da sua prática social, das suas limitações, de seu caráter subjetivo\coletivo, de suas potencialidades de transformação\revolução. Segundo Kosik (1969), já a práxis cotidiana que induz a percepção dos sujeitos, em boa medida, é orientada pela consciência comum. “A práxis utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” — em que é captada tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas — como forma de seu movimento e de sua existência.” (KOSIK, 1969, p.74)

A forma como entendemos a coisa em si, em que ela se manifesta, determinará se o que estamos refletindo em nossos pensamentos é a sua representação ou o conceito do que é a coisa. Sendo assim, é preciso formar os sujeitos, para que estes entendam que as formas fundamentais de interpretação filosófica das propriedades da realidade objetiva (a matéria), das suas conexões universais, e do desenvolvimento do saber em suas múltiplas formas, são advindas da dialética materialista.

O estudo das leis e das categorias da dialética tem um papel importante na elevação do nível cultural do homem. E isso porque os resultados do desenvolvimento do conhecimento científico e da prática social concentram-se nas leis e categorias filosóficas. As categorias e leis são graus do desenvolvimento do conhecimento e da prática sociais, conclusões tiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática (CHEPTULIN, 2004, p. 35).

Portanto, a dialética fomenta o pensamento crítico que abstrai a estrutura dos fenômenos, para poder nomear o que eles são sem deixar de anunciá-los, em suas aparências. Problematizar sobre a responsabilidade individual e coletiva, que ajuda a produzir, reproduzir e criar a forma de sociabilidade vigente, não é uma tarefa simples. Faz parte desse percurso perguntar: o que é de caráter social? O que é de caráter subjetivo?

Como se relaciona o referencial teórico trabalhado com o campo prático dos sujeitos que estão recebendo contribuições formativas na escola? Segundo Saviani (1996), a educação é uma forma de lutar para que haja uma nova relação hegemônica, que faça surgir um novo bloco histórico dirigido pela classe proletária (trabalhadora).

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico” (GRAMSCI, 1999, p.45).

Faz-se necessário para isso, a elevação do pensamento comum das massas populares para que formem e se apropriem do pensamento crítico-reflexivo, por meio do trabalho didático-cultural. A educação como instrumento de luta, deve se constituir em duas dimensões concomitantes: a primeira, na crítica/resistência ao sistema de mediações dominantes e sua ideologia; e a segunda, trabalhar o senso comum, para que a partir dele, possa se elaborar formulações e uma concepção de mundo crítica, reflexiva, dialética e transformadora de acordo com os objetivos da classe trabalhadora.

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 1996, p. 2).

Não existem caminhos fixos, com fórmulas exatas e sequenciais, que expliquem um passo a passo desse movimento de saída do senso comum para formar a consciência filosófica. O que existe é a constante possibilidade e necessidade, de produzir essa materialidade objetiva como ação de classe trabalhadora. Outro aspecto que pode ser abordado sobre esse tema, é que tal processo de elaboração da lógica dialética, não ocorre apenas dentro das Instituições formais educacionais. Porém, nesses espaços, em que a luta de classe se concretiza na disputa, armazenamento, reprodução, criação e direcionamento do conhecimento científico, ele pode servir de meio para a educação como instrumento potencializador da formação dos sujeitos sociais conscientes do que, como e quais as consequências do que ajudam a construir com o trabalho socialmente útil.

Conforme Cheptulin “o especialista contemporâneo deve aplicar os princípios da dialética, as formas e os procedimentos lógicos da pesquisa científica e da criação” (CHEPTULIN 2004, p. 3). A dialética se constitui, materialmente, na lógica do movimento da realidade objetiva, com todas as suas possibilidades e contradições. Sendo que, estes elementos concretos refletem na consciência dos sujeitos, seja no domínio de

uma consciência comum ou reflexiva (revolucionária). Todos os sujeitos sociais pensam e abstraem em certa medida o que é o real. E sobre este prisma, forma-se a leitura material das ações coletivas, como os homens se organizam socialmente para criar e recriar a vida.

E, nesse caminho, os sujeitos sociais vão desenvolvendo conhecimento histórico, aprendendo com as gerações anteriores a abstrair os elementos teórico-metodológicos na dimensão de proposta didático-filosófica-praxista, para embasar o ensino. A práxis social como premissa dialética é responsável pela transformação ou reprodução da forma social que vivemos atualmente. Ela também é fundamental, para a formação da consciência do sujeito social, pois, conforme a produção material define as relações de trabalho, vai se constituindo o conhecimento, e, na mesma medida, o ser humano transforma a sua realidade objetiva, os produtos refletidos e reflexionados em sua consciência.

Nesse entendimento constitui-se a práxis, a unidade necessária entre a teoria e a prática, pois, uma teoria só é formulada com base em um fenômeno material, e um conjunto de práticas instaura objetivamente um postulado teórico. De acordo com Saviani (2012), os professores e estudantes precisam compreender que a função social dos espaços institucionalizados do conhecimento, pode possibilitar e potencializar a apreensão das formas mais desenvolvidas do saber científico-cultural. Para identificar as suas manifestações e possíveis transformações, além de converter saber histórico-objetivo em saber científico-cultural praxista, para que seja internalizado nos espaços-tempos definidos dentro das Instituições educacionais.

Ao mesmo tempo em que estudantes e professores entendam o processo de produção do conhecimento, e possam assimilar os seus resultados, eles também têm a oportunidade de construir novas reflexões e abstrações que se tornam saber científico-cultural (SAVIANI, 2012, p.8). Nesse sentido justifica-se o porquê trabalhar a formação dos pesquisadores sociais da escola do campo (professores e estudantes), com base no método do Materialismo Histórico Dialético, e o diálogo sobre o fenômeno da educação pautado na Pedagogia Socialista-Comunista: “O que há de comum às leis e às categorias da dialética é que tanto umas como as outras refletem as leis universais do ser, as ligações e os aspectos universais da realidade objetiva” (CHEPTULIN, 2004, p.345).

A educação escolar, como um dos fatores para a elevação qualitativa da consciência, e a ruptura com o próprio sistema capitalista, não pode ser gestado em condições meramente idealistas, mas sim, substanciadas na materialidade do real histórico e dialético. Em nossa sociedade capitalista a escola é uma das Instituições que

contribui na formação da consciência do sujeito social. Portanto, ao compreender os espaços de formação, nesse sentido, é necessário analisá-los de acordo com os interesses dos dominados, bem como, construir com eles, uma teoria crítica da educação, pois, a classe dominante - que já define a função e a forma da escola - não tem por finalidade a transformação histórica desta.

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (SAVIANI, 2008, p. 32).

O que a classe dominante almeja é que a escola seja reproduzida para contribuir na manutenção da estrutura social, tal como ela está. Por outro lado, isso não erradica os interesses da classe trabalhadora em relação à escola, e, muito menos, exaure todas as suas práticas de resistência dentro dela, e dos demais espaços formativos. Nessa perspectiva, a escola se torna o campo no qual ocorre a socialização do conhecimento sistematizado culturalmente.

De acordo com Saviani (2008, p.16), a educação não está limitada ao ensino, mas “é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. Sendo assim, o ensino contido na forma da aula, pressupõe a presença de estudante e professor (a) na construção do conhecimento crítico-científico, enquanto ambos consomem o que produzem ao decorrer da atividade. O trabalho pedagógico é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p 21).

E o método que orienta esse trabalho pedagógico histórico- crítico pauta-se na compreensão do conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, com as suas diversas dimensões, e o transforma em saber escolar, para que estudantes e professores o internalizem, promovendo a mediação entre a educação e a prática social revolucionária. Ambos os sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem se tornam agentes sociais de transformação, e sabem definir sua prática político-pedagógica.

Em uma escola do\no campo, o ato de ensinar-aprender deve ter como base os conhecimentos culturais (a forma como se organizam na comunidade, as brincadeiras, as expressões que criam, as histórias protagonizadas por eles, que são utilizadas para ensinar aos demais, técnicas específicas de trabalho que dominem, que tenham aperfeiçoado ou criado, hábitos ou comportamentos desenvolvidos como características da comunidade a



qual pertencem entre outros) dos estudantes,. É preciso construir com eles a criticidade, incentivar a curiosidade problematizadora, a ética, a corporificação do discurso do e por meio do testemunho da prática, deve-se combater as formas de exploração, discriminação e violência impostas pelo capital.

A teoria correlata à prática para formar a práxis pedagógica, interpreta as necessidades de um tempo histórico particular, que esteja sendo produzido pelos sujeitos de uma determinada comunidade, sem deixar de compreender que este tempo é o resultado de um processo material, no qual coexistem inúmeras contradições, desafios e potencial para sua superação qualitativa. Estabelecer uma metodologia de ensino promove uma avaliação processual da aprendizagem dos estudantes, da própria prática docente, fazer ações de pesquisa teórica e sobre o contexto vivenciado por ambos, os sujeitos do ato educativo (professor e estudante).

É trabalhada também nessa relação pedagógica a aquisição da herança histórica da luta de classes em nossa sociedade atual. Freire (1996) define como práxis pedagógica a mediação, que o educador realiza entre o educando e a construção da autonomia do “ser mais”, bem como, das ferramentas filosóficas para apreensão da realidade, para poder agir reflexivamente e transformá-la, podendo o educando assim dizer e escrever a sua própria palavra.

Para o trabalho docente, faz-se exigência a reflexão sobre a prática educativa e crítica. Esse é um exercício pertencente à relação estabelecida entre a teoria/prática, sem a qual só o discurso da professora (°) não mudará o contexto no qual intervém, e só o seu ativismo, ou seja, a prática também não ajudará a mudar nada. Se o professor compreende que esta relação entre a teoria e a prática, é uma unidade dialética, ele pode usar um princípio teórico para intervir visando à reprodução ou a transformação do contexto sociocultural em que está, como também pode investigar e teorizar o seu contexto sociocultural, político-econômico, ideológico-filosófico da sala de aula, da escola, da sua comunidade e da classe trabalhadora. Nesse percurso é elaborado um conjunto conceitual, que ajude no processo de apreensão, reflexão e análise do real.

Além disso, afirmar o caráter sócio histórico da prática educativa - e o ensino como modalidade peculiar de prática educativa -significa dizer, também, que o processo de ensino se realiza e se produz num marco institucional, isto é, no quadro das necessidades e interesses vigentes na dinâmica da sociedade. Portanto, está inserido no âmbito de outras práticas políticas, culturais, organizativas, etc. O que reforça a dependência do ensino em relação aos objetivos sócio-políticos e pedagógicos (LIBÂNEO, 2002, p. 45).

O contexto teórico\concreto nos propõe a pensarmos sobre a necessidade de

tomarmos distância da nossa prática e a pensarmos de forma epistemológica, porque não podemos permanecer apenas no agir imediato dos hábitos que nos ensinaram a ter. Ter curiosidade epistemológica é buscar as razões do por que o objeto é daquela forma, o que ele gera de relações, o que ele é e como é representado. “É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”. (FREIRE, 2001, p.76). O professor ou a professora, que compreende essa ciência da práxis sabe refletir e articular atividades que coloquem os conteúdos das disciplinas, em correlação ao que vivenciam os estudantes em seu contexto.

Podemos dizer, então, que o processo didático é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais (LIBÂNEO, 2002, p.34).

No processo inicial de construção e sistematização do conhecimento crítico-científico, a professora (o) e estudante partem de uma base dialógica sobre as suas experiências de mundo, culturais, políticas, educativas, históricas, econômicas, de classe e ideológicos. Eles fazem essa ação para escolher os temas geradores, que são pertinentes ao contexto que vivenciam, para que sejam objetos da ação cognoscente.

Apesar do professor (a) ser o principal mediador (a) da construção desse tipo de conhecimento dentro da sala de aula, isso não significa que ele também não aprenda, à medida que ensina aos estudantes. Os próprios estudantes o ensinam enquanto aprendem. O ato de aprender e ensinar, não são lineares, fixos ou característica de sujeitos específicos, por exemplo: o professor apenas ensina e o estudante somente aprende. Tanto o professor quanto os estudantes aprendem e ensinam dentro do processo educacional escolar.

## 5.2 O MOVIMENTO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

No processo de produção do conhecimento - formativo Caldart (2015), destaca algumas matrizes formadoras. Elas são elementos que influenciam a concretização da forma de agir do sujeito social, atribuindo-lhe determinados valores e características, que só poderiam ser formulados com base nessas matrizes. A primeira matriz é o trabalho, a segunda luta social, a terceira organização coletiva, a quarta é a cultura e quinta é a

história.

Nessa concepção, educar é, em síntese, pôr em ação organizada, numa determinada direção e considerado o período histórico, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano, confrontando as contradições que as constituem na realidade concreta (CALDART, 2015, p. 38).

A contribuição feita pela Pedagogia do Movimento é o processo educacional do sujeito social, com base nas matrizes formadoras, e buscar meios de materializar essa relação no trabalho pedagógico escolar, que parte da especificidade dos coletivos dos trabalhadores camponeses e os desafios enfrentados por eles, que são decorrentes das contradições geradas no embate entre as classes sociais.

O movimento pedagógico está vinculado ao próprio processo de produção da vida, da nossa humanização, de como interpretamos a nossa realidade histórica, a nossa cultura, a nossa historicidade e a história, ainda que não compreendamos isso de imediato. E como vivemos dentro de uma sociedade dividida em classes, esse primeiro aspecto do movimento pedagógico também é influenciado pela estrutura dos condicionantes pertencentes ao metabolismo do capital (as relações de concorrência, as práticas de estranhamento entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho, os valores ético-burgueses).

Nessa relação pedagógica entre professora e estudantes, coexistem tanto as relações de produção da nossa humanização que está conexo a concepção originária do trabalho, como aquelas que podem nos conduzir a um estado severo de estranhamento sobre o que produzimos com a nossa práxis, que está correlato a concepção predominante do trabalho assalariado capitalista. A professora ou professor que compreende essa duplicidade de conexões e inter-relações que ajuda a movimentar o processo de ensino-aprendizagem precisa construir com os estudantes, o método dialético de produção e apropriação do conhecimento crítico-científico. Isso significa que o professor ou professora necessita compreender qual teoria orienta a sua leitura histórica da realidade e que orienta a sua práxis pedagógica.

Para essa elaboração teórico-científica dentro da multiplicidade de conjuntos conceituais pertencentes a inúmeras teorias, acredita-se que o materialismo histórico dialético é a base fundamental para orientar a leitura histórico-dialética e formativa do docente, e que esta mesma concepção teórica acabe por influenciar na organização e na materialização da práxis pedagógica dele.

O trabalho como práxis criadora do conhecimento crítico-científico ajuda a reconectar o pensamento e o movimento concreto (realidade objetiva), para fazer dela o objeto de estudo não apenas naquilo que ela aparenta ser, mas, no que ela de fato é, ou

seja, o fruto do trabalho de todos os sujeitos sociais independente de sua cor de pele, gênero, opção sexual, classe, posição econômica, opção religiosa e formação cultural. Todos ajudam de alguma forma e em certa medida, a produzir a realidade histórico-objetiva. A perspectiva da dialética materialista concebe o ser social, como um sujeito participativo e transformador da realidade objetiva, porque ele é produto e produtor da história.

Na existência do homem não se reproduz somente a realidade humano-social; reproduz-se espiritualmente também a realidade na sua totalidade. O homem existe na totalidade do mundo, mas a esta totalidade pertence também o homem com a sua faculdade de reproduzir espiritualmente a totalidade do mundo (KOSIK, 1969, p. 98).

O professor ou professora antes de exercer a sua práxis pedagógica radical, ele necessita construir uma base formativa, que possa lhe possibilitar o desvelamento do seu próprio processo formativo e a sua contribuição efetiva na história, no campo da luta de classes, por meio da sua práxis social, de forma consciente dos resultados que ajuda a efetivar subjetivamente e em sociedade. Portanto, tal sujeito utiliza do materialismo histórico dialético para compreender que vivência se tem em uma sociedade capitalista, e qual é o resultado de um longo processo histórico que sintetiza outras formas de organização em sociedade que já existiram, e que isso o (a) insere em um dinâmico, complexo, intenso e catártico processo de luta de classes.

Conforme a professora e o professor se compreendem e optam pelo Materialismo Histórico Dialético, como a teoria que os ajudem a entender a formação da nossa sociedade capitalista, o processo formativo dos seus estudantes e a concepção de educação que praticam isso auxiliará no modo de intervir nos contextos sociais que ajudam a produzir. Eles podem planejar-organizar, efetivar práticas de combate à alienação, alicerçados pelo compromisso histórico de classe trabalhadora, a necessidade de construirmos uma nova forma organizacional social e que vise condições materiais igualitárias entre os sujeitos.

Ele (a) pode pensar com criticidade e consciência reflexiva qual caminho pedagógico irá trilhar com os estudantes, para que eles construam o conhecimento crítico-científico, que os orientem a ajudar nesse complexo processo de criação de uma nova forma de metabolismo sociocultural. A construção do conhecimento crítico-científico parte do concreto para ser produzido. A consciência da prática é a ciência dela anunciada.

Desta forma, fazer ciência é *descobrir, desvelar* verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens. A ciência, que-fazer humano que se dá na

História que mulheres e homens fazem com sua prática não é, por isso mesmo, um “a priori” da História (FREIRE, 2001, p. 75).

Esse concreto é apreensão do real (condições históricas, culturais, econômicas, etc.) que processamos por meio da nossa consciência (os nossos pensamentos). E isso é essencial porque a partir desse princípio, o estudante e a professora (°) se inserem no processo da busca esperançosa da educabilidade, compreendendo que é a realidade objetiva que influencia e define a consciência. Portanto, nós somos a síntese das relações, das vivências que obtivemos em nosso tempo histórico, que podem e precisam ser clarificadas-qualificadas a luz da dialética materialista.

Conforme nos apropriamos de como aconteceu essa trajetória formativa, vamos apreendendo que a nossa práxis social explicita o nosso eu subjetivo intrinsecamente vinculado a nossa prática social coletiva. Esse entendimento é necessário para o processo de ensino-aprendizagem, porque emerge nessa dinâmica o compromisso histórico e de que temos a responsabilidade de produzir as novas condições materiais não apenas para a sociedade no tempo histórico em que existimos, mas também entendendo que estas serão deixadas como legado para os próximos que ainda nascerão. Não agimos aleatoriamente em sociedade, e se agimos como agimos é porque fomos educados por outros.

Não é só o tempo que vai do nosso nascimento a nossa morte que deve nos importar, mas também o passado e o próprio futuro que ajudaremos a configurar para as gerações posteriores a nós. Com o tempo passado podemos aprender a história ou aspectos da história da humanidade, que não queremos repetir. Na fruição desse diálogo sobre o tempo histórico e a sua lógica, constitui-se a tridimensionalidade do tempo. Eles são tempos distintos mais compõem uma unidade, são eles: o passado, o presente e o futuro. Essa tridimensionalidade existe em qualquer época histórica, ou seja, com o tempo passado podemos aprender o que foi construído e quais as necessidades coletivas que foram sanadas, as novas que surgiram no tempo presente, porque nós construímos a natureza humana, a realidade objetiva, a nossa historicidade, a história, o tempo futuro e as possibilidades reais do que podemos concretizar.

A tridimensionalidade do tempo se desenvolve em *todas* as épocas: se agarra ao passado com os seus pressupostos, tende para o futuro com as suas consequências e está radicada no presente pela sua estrutura. Se a primeira premissa fundamental da história é que ela é *criada pelo homem*, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista, uma *continuidade* (KOSIK, 1969 p. 223).

A sociedade não avançaria se tivesse sempre que começar do zero, ela ficaria presa

à mera repetição. A linguagem e formação do pensamento crítico são instrumentos para discorrer sobre o que é esse movimento da história em que o sujeito se faz humano. “A *práxis* humana objetivante e objetivada sob o aspecto das forças produtivas, da linguagem, de formas de pensamento, existe *como continuidade da história apenas* em relação com a *atividade* dos homens” (KOSIK, 1969, p. 225). Todos os sujeitos sociais estabelecem relações pedagógicas com aqueles com quem convivem, trabalham e estudam, por meio da *práxis* (trabalho vivo), nos diversos espaços coletivos que produzem.

E nessa mesma dinâmica de fomento a vida e das suas condições materiais objetivas, o sujeito também configuram as situações dadas com a sua *práxis* histórica. Só nesta base se pode desenvolver a dialética entre a situação – que é dada para cada indivíduo, cada geração, cada época e classe – e a ação que se desenvolve com base em pressupostos que são dados, já prontos e acabados. No tocante a este agir a situação dada se apresenta como condições e pressupostos; por sua vez o agir confere a esta situação um sentido determinado (KOSIK, 1969, p. 225).

A situação dada são condições históricas que existem fora da nossa consciência social, é a base sobre a qual agimos para produzir a nossa existência. “O homem supera (transcende) originariamente a situação não com a sua consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a *práxis*” (KOSIK, 1969, p. 226). Por meio de seu agir consciente do que está produzindo, o sujeito social cria sentido para o mundo e faz a sua gama de significados para explicar o que ele é: “Os homens agem dentro da situação dada, na ação pratica conferem um significado à situação, os modos e as formas de convivência em que atua com seu movimento social” (KOSIK, 1969, p. 226).

Isso repercute na nossa subjetividade (é a forma singular como somos, sentimos, pensamos e agimos), e também no nosso eu objetivo (que é a prática social e o trabalho coletivo). Não existem tempos separados e distintos para realizar a formação do eu subjetivo e objetivo. Essa formação ocorre constantemente e concomitantemente. O trabalho enquanto *práxis* social, atividade ontocriativa do homem é o fundamento básico que se relaciona dialeticamente às mediações ou forças produtivas das sociedades, e incute valores a partir da produção social.

Um dos primeiros elementos que o professor ou professora precisa compreender e trabalhar através das atividades pedagógicas, é que o trabalho em sua formação original está ligado à ontologia do ser social, ou seja, ele é o meio pelo qual o sujeito constrói a sua natureza humana, que utiliza para transformar\reproduzir o mundo, que serve como ferramenta para extrair da natureza as condições necessárias para fazer a manutenção da sua vida material e torna-se um princípio científico-educativo.

Já o segundo elemento está relacionado a compreender como os fenômenos, a realidade objetiva e os próprios sujeitos são constituídos por processos formativo-históricos. Para se compreender o que deve ser transformado, é preciso nomear o que está posto e como foi formado historicamente. Entender o processo constitutivo do que queremos transformar/reproduzir é fundamental para alterar/manter os seus aspectos essenciais da própria coisa. O terceiro elemento é a compreensão do que é a contradição, e de como ela representa tanto a possibilidade incipiente de transformação quanto a sistematização das relações conflituosas de classes, que movimenta o campo das tensões da história.

Então, quando o professor, professora e estudante dialogam e elencam os temas geradores com base no concreto vivenciado por eles, na mesma medida isso é uma expressão particular e ao mesmo tempo coletiva do seu eu subjetivo/objetivo. E a materialidade disso está na práxis de ambos os sujeitos, que praticam o trabalho intelectual e físico, enquanto força de trabalho para produzir o conhecimento crítico-científico. A criação, circulação, sistematização, proteção e divulgação desse conhecimento é a matéria prima em disputa dentro do campo da escola. Afinal, o conhecimento crítico-científico escolar é uma das formas possíveis do sujeito cognoscente se enxergar em sua condição ontológica de construtor da realidade objetiva e da sua própria natureza humana.

Caso essa apropriação não ocorra dentro da escola, enquanto um dos espaços institucionais importantes que temos em nossa sociedade, isso só ajudará a fomentar o ciclo vicioso da estrutura de reprodução do sociometabolismo capitalista. Sendo assim, nos manteremos coletivamente aprisionados as necessidades básicas (da precarização das condições materiais desiguais entre trabalhadores e burguesia). Isso precisa ser dialogado dentro da escola, essa estrutura tem uma base histórica e já produziu inúmeras contradições.

Tais relações de exploração e expropriação, que acontecem em todos os espaços sociais em que convivemos inclusive na escola (do campo ou da cidade). Então, se partirmos, por exemplo, da realidade de uma escola do/no campo, o professor ou professora podem trabalhar como os estudantes como eles são explorados enquanto trabalhadores, e como funciona a tão aguardada adesão ao mercado de trabalho. Para Caldart (2015), a matriz formadora do trabalho, requer trabalhar na escola diferentes níveis e técnicas de trabalho. E atividade laborativa escolar pode ser sobre realizar a manutenção da Instituição, no desenvolvimento de ações dentro do acampamento ou

assentamento, e atividades produtivas com os estudantes.

Nessas atividades, das mais simples às mais complexas, importa garantir o exercício real da organização coletiva do trabalho, em diferentes formas e crescendo em níveis de exigência (relação com a matriz da organização coletiva) e a apropriação dos valores e da ciência do trabalho (relação com a matriz da cultura). É fundamental garantir que nossos estudantes tenham, já no ensino fundamental, alguma experiência de trabalho na agricultura (na escola ou fora dela), visando inclusive tornar mais profundos o estudo e a relação de apropriação social e não de exploração ou dominação da natureza. (CALDART, 2015, p.)

Na realização do trabalho social-associado os estudantes, ao terem experiências de manuseio da terra, de cuidado com a preservação da natureza (solo, nascentes, reflorestamento etc.), podem ter condições de construir os primeiros conhecimentos sobre práticas agroecológicas e de sustentabilidade (na forma inicial de manutenção das condições da comunidade e posteriormente como forma de produção). Sugere Caldart (2015), que além dessas práticas laborativas acontecerem no local da escola, acampamento ou assentamento, também seria interessante que os estudantes pudessem vivenciar essas atividades laborais agroecológicas, agroindustriais e sustentáveis, em outros assentamentos e comunidades.

Outra parte importante que constitui a tarefa da escola é produzir e oportunizar espaço-tempo, para que os estudantes pesquisem os trabalhos que realizam e possam fazer a socialização do que aprenderam com os colegas de estudos, seja em forma de evento específico, feira de ciência do trabalho, seminário, apresentação cultural etc. O estudante ao ter acesso a formação crítica, é capaz de compreender que durante todo o seu processo formativo escolar, apesar de não está sendo remunerado, tem alguém que está contribuindo com o seu trabalho, para que ele tenha as condições de frequentar a escola (não negar o trabalho dos seus responsáveis em diversas dimensões) e que essa Instituição não é gratuita só porque é pública. O Estado concebe os investimentos que faz para a educação formal, como forma de qualificar em primeiro lugar a mão-de-obra para o mercado interno nacional, e depois vêm as outras possibilidades.

A educação, ao se produzir e reproduzir no seio da práxis social, varia em sua função política segundo o tipo de formação social e, dentro dessa, segundo a correlação de forças existentes entre as classes em um momento historicamente considerado. A função política dominante é controlada pelo poder de Estado. Este, ao nível da sociedade política, formula e chama a si as definições referentes à educação. Essas definições, absorvidas e materializadas junto à sociedade civil, tentam desarticular a concepção de mundo da classe subalterna, sujeitando-a a sua própria, pelos mecanismos de dissimulação e ocultação (CURY, 2000, p. 62).

Não é interesse do Estado, fornecer as condições para que se produza o conhecimento crítico-científico, ele enquanto braço do mercado de trabalho prefere



incentivar o conhecimento técnico, fragmentado, com pouca ou nenhuma correlação entre as áreas do conhecimento. Nessa perspectiva tem-se o discurso oficial do Estado, que se pronuncia favorável a uma formação crítica do sujeito, enquanto procura de inúmeras formas desarticular a formação do trabalhador e da sua prole dentro do sistema público de educação.

[...] A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar – se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear - se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2010, p. 38).

Como expressão da luta de classes no interior da escola do\no campo, está a disputa pelo conhecimento, mas também, ela se materializa em diversos outros elementos, tais como: a composição do currículo escolar, a organização dos espaços-tempos das atividades, o estabelecimentos das relações político-afetivas, na definição das condições de trabalho para o docente e os estudantes, na qualidade da estrutura física, na escolha dos temas a serem abordados em sala de aula entre outros.

A própria legislação educacional reflete e define o direcionamento do ritmo e da estrutura das atividades, que são feitas dentro da escola. Por exemplo: a uma quantidade de tempo para trabalhar cada disciplina, quantas vezes isso deve acontecer semanalmente, os critérios avaliativos, a forma de compor planejamento e projetos, datas obrigatórias para trabalhar determinados temas etc.

Outro item é o próprio conteúdo que é vinculado às disciplinas e não necessariamente refletem o contexto real dos estudantes. Na atualidade ainda ocorre o ensino da história, como ato de decorar datas e fatos, sem de fato compreender as causas e os resultados destes.

Aparentemente pode se criar a distorção de que o professor por estar condicionado, por alguns desses elementos no transcorrer do seu trabalho docente, ele esteja apenas a serviço dos interesses da classe burguesa, e realizando práticas de opressão contra os estudantes, por não produzir com eles ou ensiná-los a se apropriarem do conhecimento crítico-científico, porém, essa não é uma verdade totalizadora. Não se pode correr o risco de culpabilizar somente ao sujeito professor, mas, é necessário compreender qual é a estrutura sistêmica que o conduz a esse processo de alienação\opressão.

Como esclarece Freire (2010), só o oprimido pode libertar a si e ao seu opressor, ainda que a luta antagonica seja personificada na prática dos sujeitos, ela se substancia no

confronto entre as classes sociais (a burguesia e os trabalhadores) devido ao sistema econômico capitalista. Os professores e estudantes precisam saber o papel de cada um na transformação ou reprodução dessa situação. Esse caminho da desalienação passa pela apropriação do conhecimento crítico-científico como produto do trabalho histórico coletivo, que a cada período da história pode ser modificado, testado, complementado, revisado, sistematizado, desvelado e categorizado.

Quando discorremos sobre o professor como importante mediador da produção\apropriação\reprodução do conhecimento na sala de aula, surgem algumas situações que precisamos dialogar a seguir.

A primeira situação é a reprodução do conhecimento, ou seja, as atividades pedagógicas desenvolvidas terão como finalidade que os estudantes construam capacidades técnicas, conhecimentos que possam ser utilizados no cotidiano (ler, escrever, fazer contas, usar a internet), correlacionando uma ou outra área do conhecimento, sem de fato que essas experiências educativas se tornem possibilidades reais de formação de um sujeito crítico.

Essa criticidade-reflexiva proporcionaria ao estudante entender e se reconhecer como classe trabalhadora, de que só terá direito a vender a sua força de trabalho, que disfrutará de intensas condições de desigualdades materiais, que estará aprisionado ao ciclo de vender a sua força de trabalho para ganhar um salário mínimo, e assim, só irá conseguir mês a mês, fazer a manutenção das suas condições de existência, ou quando muito, poderá se tornar um dos vigilantes do patrimônio da classe burguesa (se formando em administrador, contador, economista, vigia etc.).

A segunda situação é de que as atividades pedagógicas confluem em apropriação\produção do conhecimento crítico-científico. Nesse campo o professor une-se aos seus estudantes para criar caminhos teórico-metodológicos, que lhes permitam apreenderem a sua realidade histórico-objetivas, além de formularem ações conscientes de intervenção no mundo.

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1969, p. 96).

O ato de construção do conhecimento sobre o objeto cognoscente exige do

estudante um dispêndio de energia física, intelectual e emocional. O sujeito em qualquer atividade que realize vai tornar essas energias parte da sua ação. No processo da aprendizagem não dá para conceber como prioritária uma ou outra das dimensões citadas acima. Porque não existe um agir parcial, como se pudéssemos em um determinado momento utilizar somente a nossa intelectualidade, em outro apenas as nossas capacidades físicas ou emocionais. O sujeito sente, pensa e age com o seu corpo durante todo o seu tempo de existência no mundo.

Essa é uma base interessante para o professor ou professora pensar e expor para os estudantes no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Isso pode se tornar um elemento para que os estudantes reflitam sobre a aparente separação entre trabalho manual e intelectual. A exigência de uma das dimensões supracitadas não faz com que as outras desapareçam. O próprio trabalho intelectual que eles realizam em cooperação, demanda um esforço físico e afetivo, à medida que estabelecem as múltiplas relações com a comunidade escolar, com os colegas de sala com a professora (°).

O objeto a ser conhecido é representativo, tem um sentido e significado inicial para o sujeito, que quer desvendar a sua essência. Mas, esse significado ou gama de significados, não parte do campo subjetivo do estudante como um objeto autônomo ou sem conexão com outros objetos. Pelo contrário, o objeto por ser do interesse coletivo, se torna curiosidade epistemológica subjetiva do estudante. O objeto ao ter sentido ou significado, para quem quer conhecê-lo, ele vai se tornar um conhecimento de uso praxista.

O estudante pode ler estudar, pesquisar e escrever sobre um objeto que não seja do seu interesse (necessidade social), ou esteja ligado ao seu contexto, porém, ele não irá se apropriar desse conhecimento. Não fará dele uma categoria ou ferramenta, para pensar a sua realidade. Por certo período, ele utilizará aquele conhecimento, mas, depois de um tempo tenderá a esquecê-lo.

Na construção do conhecimento deve existir uma ligação forte entre o sujeito e o objeto, ambos devem estar interrelacionados com o social para que a construção desse conhecimento não seja restrita. No processo ensino-aprendizagem o professor não pode fazer sozinho a tarefa. Não pode fazer pelo aluno, mas também o aluno não pode realizar suas atividades sozinho. O professor deve sim, ser o mediador na construção do conhecimento, estimulando o aluno a dar passos mais largos em busca de novos horizontes. Esta sim, é que deveria ser a forma de trabalho em sala de aula. (VASCONCELLOS, 1999, p. 54)

A vinculação entre objeto-realidade e mediação-práxis pedagógica, faz com que estudante e professor (a) se mobilizem para conhecer o objeto em sua formação histórica.

As formas de apreender o conhecimento são distintas a cada etapa da nossa vida, mas, em todas elas podemos compreender por que agimos dessa forma e não de outra. Sabendo que este agir, foi aprendido com outros socialmente, e que temos responsabilidade sobre como nos colocamos no mundo e interagimos com os outros sujeitos. Vamos aos poucos descobrindo que este agir consciente, tanto pode ser criador\transformador da nossa vida e da realidade, como pode permitir que as coisas permaneçam iguais, ao que foi deixado para nós como herança de classe.

Na ação de construir o conhecimento os objetivos do porque o está fazendo, devem ser claros. E eles devem retratar as necessidades de elucidação do objeto cognoscente produtor da curiosidade epistemológica. No confronto direto com o objeto o estudante investiga quais são as suas relações internas e externas, com quais outros objetos se conecta, de quais é coo dependente e qual a sua essência. E esse confrontar-se e através das atividades inerentes ao processo de pesquisa e formulador de novas práticas.

As atividades correlatas ao processo de investigação podem ser efetivadas nas práticas de pesquisa em sites, livros, revistas e artigo, nas entrevistas para saber os relatos de quem vivencia a situação concreta do objeto, na prática de observação e da escrita. O conhecimento crítico-científico não é uma elaboração pronta, e sim um campo de produção em conjunto, que sistematiza reflexões e perguntas. A pergunta certa (que nos mobilize a conhecer) é infinitamente melhor do que a obtenção da resposta pronta. Porque todas as vezes que formulamos perguntas e as respondemos, essas resultam em novas perguntas. Nesse movimento em que o estudante age sobre o objeto, para decompô-lo, ele descobre que o seu núcleo é permeado pelas contradições.

Estabelecer contradição representa um passo primordial para a constante busca da construção do conhecimento. Pela problematização o professor deve sempre adotar a contradição, confrontando-a como o conhecimento elementar ou parcialmente apropriado que o aluno tem. E isso traz a possibilidade de ganho de conhecimento por parte do aluno, transpondo-lhe do senso comum para o senso crítico (VASCONCELLOS, 1999, p. 65).

Se não houvesse as contradições que nos mobilizassem a conhecer, porque produziríamos o conhecimento? E por que existe o contrário, o conflito, o antagônico que desejamos conhecer. Faz parte da superação da contradição investigada inerente ao objeto cognoscente, o desvelamento entre o objeto aparente e a sua essência. A essência do objeto está ocultada em sua aparência. E a apreensão que ocorrerá a partir da base caótica que o esconde em meio a outros objetos. Nessa ação cognoscente e cooperativa, entre professor e estudante, ambos são sujeitos do conhecimento, ou seja, ambos o produzem.

A educação é o instrumento que pode potencializar a elevação da consciência da

classe trabalhadora, e, nesse contexto, o trabalho se transubstancia para prática didático-cultural. Para apropriar-se da realidade histórico-objetiva, os sujeitos cognoscentes (professor e estudantes) partem do real concreto, ou seja, a instância empírica (real imediato) em que se encontram como sujeitos da ação. Na dinâmica da aula o professor dialoga com os estudantes para identificarem e nomearem qual é o fenômeno que eles estudarão. Por exemplo: em uma escola do campo o professor pode perguntar quais são as principais questões que estão mobilizando a comunidade assentada. Isso pode revelar desde a necessidade de práticas formativas para obtenção de renda financeira, a enfrentamentos organizados, para que os camponeses em formação tenham acesso a serviços que deveriam ser prestados pelo Estado. Como saneamento básico, segurança, a contratação de profissionais para a escola do campo, recursos para a reforma da escola, o atendimento médico no posto de saúde entre outras coisas.

Quem participa de uma organização, seja ela simples ou complexa, vai cultivando um modo de vida coletivo e aprende hábitos e habilidades que lhe permitem trabalhar coletivamente e agir de forma organizada no cumprimento de suas tarefas. A organização coletiva se realiza especialmente articulada às matrizes da luta social e do trabalho (CALDART, 2015, p. 46).

A organização coletiva para a luta social, como matriz formadora está conexas a pauta em comum estabelecida entre os sujeitos que integram a comunidade escolar. Isso exige uma gestão escolar democrática, que crie meios para que os diferentes sujeitos que fazem a escola possam interagir e participar do processo organizativo da Instituição. Para Caldart (2015), isso inclui a “auto- organização dos estudantes”. Essa organização processual dos diferentes sujeitos que compõe a comunidade escolar, também deve ser conteúdo de pesquisa na escola. Essa atividade tem finalidade conhecer, divulgar, sistematizar técnicas específicas, elaborar regras particulares, documentos, procedimentos, descobrir o que não está funcionando e fazer melhorias nas estratégias de luta-resistência.

E deve incluir o vínculo de iniciativas que acontecem fora da escola, seja nas ações de luta social, seja mobilizando e discutindo sobre a participação dos estudantes nos encontros dos Sem Terrinha ou nas jornadas da juventude Sem Terra, conforme a idade e os envolvimento iniciais. A escola pode ajudar a promover atividades fora dela (com escolas próximas) que permitam aos estudantes exercitar hábitos organizativos em ambientes mais complexos, que envolvam pessoas (da sua idade e também adultos) com quem não convivem diariamente. Além disso, é objetivo que os estudantes participem de tarefas coletivas orgânicas ao Movimento visando qualificar sua capacidade organizativa de forma combinada à sua formação ao trabalho social e à militância (CALDART, 2015, p.47).

O campo é um espaço de produção da vida, ele deve ser bem estruturado para que os sujeitos que nele residem possam ter acesso aos serviços e bens públicos de qualidade.

Tem que se romper com essa visão limitada de que o campo só precisa dos recursos naturais, e nada de tecnologias, de educação pública (desde a Educação Infantil até o Ensino Superior), de unidades de saúde, de transporte público, de centros de lazer (como parques ou praças) etc. Então, esse fenômeno é algo que está aparente, que implique conexões na produção da vida coletiva, sendo tanto de natureza particular (só acontece nas comunidades assentadas pelo MST) ou de natureza geral (pode afetar muitos outros da classe trabalhadora na esfera municipal, estadual, nacional ou em escala mundial). É possível dialogar com os estudantes sobre essas questões utilizando o instrumento do planejamento pedagógico. A matriz formadora da cultura é definida da seguinte maneira:

E, em nosso caso, a intencionalidade pedagógica com essa matriz deverá incluir o cultivo nos estudantes da identidade de trabalhadores, constituída desde sua especificidade mais próxima: Sem Terra, camponeses. O trabalho pedagógico com essa matriz implica em atividades que demarquem uma crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultural) e um cultivo/projeção de parâmetros de relações sociais, de valores, de afetividade saudável, de criatividade e de hábitos cotidianos que expressem e consolidem nossos objetivos sociais, políticos, humanos. É cultivo prioritário ajudar a *guardar a raiz* do Movimento, cultivando sua *memória coletiva* e ajudando na formação de sua consciência histórica. trabalhando sua mística, simbologia e traços da identidade Sem Terra. Esses elementos precisam compor o ambiente educativo de nossas escolas. Do modo de vida camponês, que inclui conhecer os traços do modo camponês de fazer agricultura, os conhecimentos nela envolvidos, as tradições culturais, as relações sociais típicas de famílias e de comunidades camponesas. Integra essa matriz o desenvolvimento da educação artística, podendo ser meta da escola a participação dos estudantes em grupos de produção e expressão pelo menos em alguma das formas de linguagem da arte; assim como a participação em atividades do Movimento que trabalhem especialmente essa dimensão: os concursos nacionais de redação e desenho, os encontros de Sem Terrinha, os festivais artístico-culturais, devem ser prioridade as atividades de educação física planejadas adequadamente a um desenvolvimento corporal saudável. (CALDART, 2015, p. 48).

A matriz pedagógica da cultura é produzida através do trabalho, e requer a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado e acumulado. A cultura e suas manifestações denota a síntese criativa e ontológica, que o sujeito social é capaz de fazer sobre a realidade do seu tempo histórico. A última matriz pedagógica tratada pela Caldart (2015) é a da história. Nesse contexto a dimensão histórica seria trabalhada na escola, para correlacionar os processos históricos gerais da sociedade com a historicidade dos sujeitos e dos coletivos camponeses. A preservação da memória dos trabalhadores sem terra, deve ser sistematizada e registrada através de imagens, trabalhos científicos, produções culturais, relato das suas histórias de vida,

A escola pode desenvolver atividades específicas que permitam estabelecer a relação entre memória e história, que ajudem a compreender a nossa própria vida como parte da história e a ver cada ação ou situação numa perspectiva histórica, quer dizer, em um movimento entre passado, presente e futuro, em

suas relações com outras ações, situações, totalidade. Garantir a história do acampamento ou do assentamento como matéria de ensino pode ser um dos jeitos de fazer este elo, ajudando a enraizar as novas gerações na luta. A escola pode ainda exercitar a análise do movimento da realidade em situações da vida: aprender a observar o movimento de transformação nos diferentes fenômenos, da natureza e da sociedade. (CALDART, 2015, p.48).

As matrizes formadoras que podem estar presentes no trabalho pedagógico do professor ou professora do campo, revelam o movimento pedagógico que existe no processo dinâmico da educação- formação permanente a partir da vida e para ela. Esse processo formativo catártico só pode ter viabilidade a partir da análise da realidade atual inclusa em seu processo histórico de materialização.

Trabalhar a formação educacional pautada na vida do sujeito camponês, impacta sobre as necessidades de reorganizar os espaços-tempos dentro da escola do campo, para abordar a especificidade desse coletivo de trabalhadores.

A ferramenta do planejamento pedagógico possibilita ao professor ou professora, desenvolver uma atividade ou projeto que trate de assuntos relacionados às vivências dos estudantes. O planejamento pedagógico é composto pelo título que revela o tema a ser estudado, a justificativa, os objetivos do porque trabalhar aquele conhecimento, a metodologia, os recursos utilizados e como ocorrerá o processo avaliativo.

O professor, na sala de aula, utiliza-se dos conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática (LIBÂNEO, 2002, p. 45).

O professor ao adentrar a sala de aula, ao cumprimentar os estudantes, após ouvir os seus relatos sobre as novidades que trazem de suas casas, ele organiza a dinâmica da sala de aula, e explica aos estudantes quais atividades pedagógicas serão desenvolvidas para aquele dia, ou se for parte de um projeto, quais serão as ações semanais. O professor ou professora posterior a este momento, dirige-se até ao quadro escreve as informações básicas sobre a data, o período, o nome da cidade e qual o conteúdo que será trabalhado e com quais objetivos.

Essas informações básicas ajudam a situar o professor e o estudante sobre o tempo, a época histórica e em que local estão inseridos. Após essa iniciação do trabalho docente, o professor pode organizar os estudantes em grupos ou pedir a eles, para que relatem ou escrevam sobre as principais questões que estão vivenciando dentro da comunidade.

Neste caso, os temas geradores são identificados a partir dos processos de reflexão crítica e da problematização estabelecidas de forma coletiva entre

professores, alunos e os demais membros da comunidade sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais vivenciados no contexto dos grupos sociais (LIMA, 2013 p.617).

Esse exercício de escolher os temas geradores serve para refletir sobre a sua realidade, e quais são as coisas que se vivencia de forma subjetiva e ao mesmo tempo coletivamente no lugar histórico que ocupamos e construímos. O professor (a) pode criar uma lista no quadro dos assuntos citados pelos estudantes, e então, colocar em votação qual ou quais deles devem ser investigados primeiro. Os temas que não foram escolhidos, eles não desaparecem do campo do diálogo-reflexivo entre os estudantes e o professor. Eles podem ser abordados em outros momentos, ou se tornarem elementos secundários, e correlatos aos temas escolhidos. O diálogo é fundamental nesse momento do processo ensino-aprendizagem, pois ele não se constitui por meio de verdades absolutas, mas sim, com base em conhecimentos, concepções ou questionamentos iniciais sobre os temas geradores.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2001, p. 91).

O ato de dialogar é produzir possibilidades de humanizar-se, de aprender, de transformar a sua realidade, de construir perguntas com o auxílio do próximo, de refletir sobre a sua história, de avaliar a sua práxis, de ensinar e de ter esperança. Toda ação educativa está intrinsecamente ligada ao saber dialógico. Nesse movimento, “A prática pedagógica marcada pela exposição dialogada tem certa vantagem sobre a metodologia expositiva, em virtude de a primeira favorecer ao aluno a liberdade de poder opinar, levantar hipóteses sobre problemas tratados na sala de aula.” (VASCONCELLOS, 1999, p. 66)

A partir da escolha dos temas com base no que estudantes e professor vivenciam no local em que residem, é construídas atividades de pesquisa teórica sobre eles e de observação para descrevê-los inicialmente. No começo da investigação sobre o fenômeno os estudantes terão uma visão sincrética (é uma totalidade “confusa”). Sendo assim, eles não saberão nomear ou distinguir as relações e as propriedades fundamentais, que definem o fenômeno de imediato. Nesse momento o que eles construirão é uma análise da totalidade sincrética do objeto, ou seja, eles terão diversas informações e dados sobre o objeto, mas, não saberão explicitar o que é a estrutura da coisa, tudo o que há é um todo caótico referente aos dados empíricos da pesquisa.



Com posse das informações necessárias sobre o objeto cognoscente os estudantes irão construir o processo de abstração, que é a instância teórica (real pensado), em que se utilizam os conceitos teóricos constituídos com base na pesquisa bibliográfica sobre o objeto, para poder entender o seu funcionamento, as suas relações, as suas contradições, e as novas possibilidades conceituais que ele exige para ser desvelado. Para ter uma base inicial, constrói-se um referencial bibliográfico argumentativo, problematizador e reflexivo, que estabelece os primeiros elementos, para começar a compreender, apreender e abstrair o fenômeno em investigação. O processo de análise parte do todo (os dados empíricos do fenômeno) e o decompõe em partes para extrair a sua lógica interna.

Quando se compreende essa lógica interna de constituição do fenômeno, os estudantes podem elaborar formulações conceituais ou categorias. As categorias são conceitos que refletem os aspectos gerais e fundamentais da realidade objetiva, evidenciando as suas relações e conexões de coo dependência. “Elas não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmo” (CURY, 2000, p. 21).

O uso das categorias demarca a expressão e a expansão do contexto, que evidencia o movimento do fenômeno. Ao fazer isso os estudantes formulam a teorização da sua própria realidade, eles conseguem explica-las coletivamente, começa a escrever e a dizer a sua própria palavra. Esse novo conhecimento ele retorna ao estado de concreto, porque ele começa a servir como base para formar novas problematizações e fundamentar novas ações conscientes no mundo. Nessa confluência o sujeito elabora a totalidade sintética do objeto cognoscente que investigou, e explicita os elementos essenciais que sobre o que de fato é o fenômeno e os seus resultados materiais. A pesquisa é o movimento de elaboração do conhecimento crítico-científico. A sua apropriação racional, perceptiva e de coerência teórica.

Os estudantes podem entender a essência do fenômeno e a sua complexificação alicerçada em uma visão (percepção das contradições) deste. Portanto, o sujeito do campo é nessa dinâmica pode ser educado a fazer a correlação entre o seu contexto particular e o contexto mais amplo (político, econômico, social.) que o determina, para que construa diversas possibilidades de transformação da realidade objetiva.

Esse processo de elaboração do conhecimento crítico-científico, como forma de apropriação das relações, antagonismos e dimensões do trabalho construído em seu tempo histórico, impacta sobre a construção da sua práxis social, e o que caracteriza o seu fazer histórico como classe. A sua práxis se torna elucidadora de uma necessidade histórica, e

contribui para organizar os meios necessários que resultem em transformações concretas da realidade, objetivando superar a estrutura de dominação e as reações de opressão da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. De acordo com Mészáros (2005) é possível pensarmos no fim do reino do capital, conforme acabarmos com as relações de dominação do trabalho que serve de base para assentar o domínio do capital. E a práxis consciente do que produz, como e quais resultados gera, é essencial para o término do metabolismo capitalista.

À medida que se pensa, planeja, organiza e concretiza esse novo que fazer histórico-consciente, os sujeitos sociais buscam e promovem uma nova qualidade de humanização. Nesse âmbito de novas relações o sujeito social compreende e desvela a dinâmica das relações\conexões materiais do real. E assim, ele age sobre a sua realidade material sabendo exatamente o que produz e o porquê o está fazendo. Esse fazer histórico não é meramente individual, ele é objetivo\subjeto e consciente. Essa consciência social explícita, se relaciona e apreende as correlações de força e a necessidade que esta cria para formar um movimento social coletivo e político.

A práxis vincula a leitura dos elementos essenciais da realidade objetiva, com uma ação transformadora-reprodutiva. Toda prática é orientada por um princípio teórico, porém, nem todos os sujeitos compreendem essa primeira dimensão da dela, ou ainda, entende quais os resultados que se produz socialmente. Após a formação de um que fazer histórico consciente, professor e estudante, passam a saber e dialogar sobre as concepções teóricas que escolhem para formar as ferramentas de análise do mundo.

Toda práxis consciente na perspectiva de fazer o sujeito social se constituir como um sujeito da sua história de vida\classe trabalhadora, é orientada pela teoria. Esse movimento é constante e é conflituoso, colocando o sujeito social na ordem da fomentação da vida e da transformação da sua natureza humana, da natureza e da realidade sócio-histórica.

Os sujeitos que não se constituem como sujeitos da sua história, por causa de uma gama de condicionantes que aprisiona interna e externamente ao campo das necessidades, como se as suas necessidades subjetivo-imediatistas sobrepujassem as necessidades coletivas, realiza a sua práxis de forma unilateral.

E esse que fazer de liberdade (práxis reflexiva), só tem peso na contemporaneidade, conforme os sujeitos, os movimentos sociais vão se unindo pelo mundo, e fortalecendo a necessidade de aniquilar com o capital e todas as suas influências

sobre o modo de ser do sujeito social. E para entendermos esse movimento cheio de rupturas

com o que já está estabelecida no mundo e em nós, existem algumas teorias que nos ajudam a estudar esse contexto. Porém, apreender e abstrair o mesmo, com vias a uma práxis revolucionária e consciência crítica, só mesmo o Materialismo Histórico Dialético na perspectiva de uma Pedagogia Socialista-Comunista, para nos oportunizar essa condição. Portanto, essa teoria, só tem a contribuir com o processo formativo de todos os sujeitos, que fazem os espaços educacionais.

Nas Instituições educacionais não é lugar prioritariamente do ensino, mas de todo o processo educacional, o que inclui o ensinar-aprendendo para apreender. Na concepção Pistrakiana é preciso passar do ensino para a Educação (programas formativos pautados na vida, para integrar as suas múltiplas dimensões e potencializar a omilateralidade). Portanto, na Pedagogia Socialista-Comunista a escola se torna um centro cultural, e um centro para a vida, reunindo o trabalho coletivo, o estudo interdisciplinar da ciência, as práticas político-culturais e o ensino contextualizado a realidade objetiva de cada período histórico. E esse programa formativo não está acabado definitivamente, ele pode ser adequado às necessidades dos sujeitos que fazem a escola.

Quando essa Instituição internaliza em suas práticas pedagógicas a lógica da vida, ela incentiva e trabalha a atividade socialmente produtiva, saindo da Pedagogia da palavra para chegar a Pedagogia da práxis. Os estudantes são inseridos na atividade produtiva escolar, para fazer objetos e prestar serviços úteis a comunidade. Nesse movimento eles aprendem diferentes técnicas, controlam o processo de produção nas oficinas, entendem como pode ser criada uma estrutura coletiva de trabalho associado e cooperativo, constroem valores de respeito e igualdade entre os diversos sujeitos, ajudam a resolver os desafios da atualidade para a comunidade na qual estão vivendo. O ensino vinculado ao processo amplo da educação faz com que o professor/educador da escola pública contribua para restituir o sentimento de classe, o seu posicionamento político sobre a construção histórica das desigualdades, o que revela as condições socioeconômicas dos estudantes que atende.

O conceito de trabalho correlato a Educação, significa a ação consciente e planejada de produção da realidade sócio histórica, e não como trabalho assalariado, que produza meramente excedente de valor (mais-valia). Por isso, lutar pela efetivação da liberdade, implica na constante luta de diminuição da jornada de trabalho, pois quanto

mais tempo livre o trabalhador controlar, mas ele poderá utilizar para realizar as atividades que seja do seu interesse, ou do interesse coletivo de sua classe.

Não há como pensar em um equilíbrio sobre a quantidade de tempo a ser vendido para o patrão, que resultasse em uma coexistência digna e justa da classe burguesa explorando a classe trabalhadora. É preciso estripar o capital e se livrar dele, como escreveu Mészáros (2005). Porém, também não é possível fazer esse processo revolucionário de uma vez por todas de forma rápida, é preciso forjar na história as condições para limpar do metabolismo social, os valores empregados e condicionantes do capital. A educação é um dos caminhos fundamentais para essa tarefa histórica.

O reino da liberdade só começa, de fato, onde termina o trabalho determinado pela necessidade e pela conveniência externa; ele se encontra, por sua própria natureza, para além da esfera da produção material propriamente dita. Assim como o selvagem, também o homem civilizado tem de lutar com a natureza para satisfazer suas necessidades, para conservar e reproduzir sua vida, e tem de fazê-lo em todas as formas sociais e sob todos os modos de produção possíveis (HARVEY, 2013, 182).

É nesse sentido que os trabalhadores necessitam construir um sentimento de pertencimento a classe trabalhadora, aprenderem a se organizarem como tal, e o modo como farão isso, terá significativas consequências na luta pelo tempo de trabalho e a condição digna para se viver. Não existe outro caminho para a classe trabalhadora, se não lutar por sua liberdade. O que pode e deve ser debatido, é como e quais serão as formas utilizadas, nesse combate contra a estrutura do capital. A práxis social libertadora tem como tarefa histórica, a libertação dos oprimidos e dos seus opressores, a superação da contradição oprimidos e opressores, ou seja, o resgate da humanização. Para Freire, é a comunicação entre os sujeitos coparticipantes do ato de pensar, o que ocorre por meio da reciprocidade intencional do diálogo, e da não passividade.

A concepção materialista culmina na intuição de que a liberdade é espaço histórico que se desdobra e se realiza graças à atividade do corpo histórico, isto é, a classe. A liberdade não é um estado; é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social. (KOSIK, P.102)

A liberdade concretiza-se conforme os sujeitos sociais regulam e controlam coletivamente (classe) o seu metabolismo social e de intercâmbio com a natureza. O movimento pedagógico ao concretizar no âmbito escolar, em que a aprendizagem é orientada para apropriação do conhecimento, isso também significar lutar pela liberdade de forma coletiva.

## **6 A PRÁXIS EDUCATIVA DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL FLORESTAN FERNANDES NO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO:** Reflexões sobre a formação de sujeitos da sua história.

Nesta sessão apresenta-se a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa empírica, que foi realizada entre os meses de julho e Setembro de 2018, na escola pública que serviu de campo para a investigação realizada, que foi a Escola Estadual Florestan Fernandes –EEFF localizado no município de Claudia-MT. A pesquisa concentra-se nas questões da Educação do Campo e na luta pela transformação social, a partir dos agricultores organizados na construção de alternativas ao agronegócio e o latifúndio.

A supracitada escola pertence ao Assentamento 12 de Outubro<sup>23</sup>, e ela foi criada institucionalmente em 2013. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram: a diretora, a secretária, seis estudantes da Educação de Jovens e Adultos, oito professores contratados e um professor concursado pela prefeitura de Claudia, que trabalha com o EJA. Foi utilizado um roteiro semiestruturado com vinte e cinco perguntas abertas e um roteiro de observação para coletar os dados analisados.

As entrevistadas feitas com os professores da EEFF ocorreram em suas residências, eles optaram por essa condição. As entrevistas com a diretora, a secretária e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos- EJA ocorreram dentro da Escola em questão, também por escolha deles. Foi feito um período de observação de dois dias no mês de julho de 2018, para conhecer a escola, os profissionais que nela trabalham e a sua estrutura física, os estudantes e os seus procedimentos internos, tais como: período de aula, organização pedagógica, projetos trabalhados, as modalidades de ensino e organização do tempo-espço das atividades pedagógicas realizadas nos dias de observação.

Os meus alunos, acho que eu tenho oito alunos adultos. A maioria tudo mais velho que eu, tudo mais de cinquenta anos, sessenta anos. Acho que quase todos eles vieram desse processo de luta, de ocupação. São pessoas que veem na escola agora, obter uma forma de conhecimento, recuperar aquilo que não tiveram no passado. Muitos não tiveram oportunidade de estudar. Existem várias dificuldade. Dificuldade de acesso à escola, que a maioria é de origem da zona rural, às vezes a questão da distância. O próprio descaso do poder público de não oferecer condições de estudar quando criança. A condição da família, de ter que trabalhar muito, as vezes precisa da criança desde cedo para poder ajudar e não teve essa condição de estudar. Então, o perfil desses alunos

---

<sup>23</sup> O assentamento 12 de Outubro resiste no local onde há 09 anos era o latifúndio da Fazenda Panorama, que tinha como dono, Marcos de Souza Barros e Oscar Hermínio, conhecido como Mão Branca. No ano de 2006, cerca de 300 famílias vindas dos municípios de Sinop, Sorriso, Nova Canaã do Norte, Itaúba, Alta Floresta, Claudia, União do Sul entre outros, ocuparam a fazenda acima citada. Esta ocupação durou pouco mais de 60 dias.(REIS, 2015, p.26).

eu vejo como lutadores, que já vêm do processo de resistência, e a gente aprende muito. Eu acho que eu aprendo muito mais com eles, do que eu que estou ali ensinando. Porque a história de vida deles é uma história de persistência, de teimosia, de querer melhorar, uma busca de uma condição de vida melhor, de forma digna de sobreviver. Todos eles são agricultores. (PROFESSOR 3, 2018)

Esse olhar cuidadoso, crítico e reflexivo feito acima pelo Professor 3, marca o ponto inicial da prática educativa no campo investigado e a descrição de alguns dos sujeitos que participaram dessa pesquisa. São trabalhadores-agricultores, que mesmo após completarem os seus cinquenta anos, ainda acreditam na educação como uma alternativa, para melhorar as suas vidas, e como meio de compreender/ler/escrever a sua realidade histórica. Na mesma medida também tem aqueles que pensam a educação escolar como possibilidade de terem um melhor trabalho e conseguirem ocupar os espaços sociais, utilizando os conhecimentos que obtiveram em família/comunidade através das ferramentas da leitura/escrita.

Esse contexto antagônico guarda mediações, lutas, formas de ocupação e resistência, para terem uma casa para morar, comida na mesa, um meio de transporte, luz, água, saneamento básico, internet, saúde pública, acesso e permanência a uma escola de qualidade, centro de lazer, a formação político-ideológica de outros que herdarão e continuarão, a prática coletiva de defesa das condições igualitária para todos. Esses trabalhadores-agricultores estão permeados pelas relações pedagógicas da luta de classes, pelas quais forma educados e que aprenderam a produzir, junto com a luta, a ocupação da terra e a resistência, em fazer dela novas alternativas para as suas famílias.

Escolheu-se entrevistar os seis estudantes da EJA, porque muitos deles participaram da criação do assentamento 12 de Outubro e ajudaram na construção da escola Florestan Fernandes. As falas dos sujeitos estão identificadas de acordo com o trabalho que exercem na escola, seguida por sua respectiva numeração. São eles: Professora 1, Professora 2, Professor 3, Professora 4, Professora 5, Professor 6, Professora 7, Professora 8 e Professor 9, Diretora 10, eles forneceram dados no momento da observação por meio do diálogo, já o Estudante 11, Estudante 12, Estudante 13, Estudante 14, Estudante 15, Estudante 16 e a Secretária 17, participaram apenas das entrevistas.

#### **Quadro 4 - Os sujeitos participantes da pesquisa**

<b>Sujeitos participantes da pesquisa</b>	<b>Informações sobre cada um deles</b>
Professora 1	Tem vinte e quatro anos, solteira e nenhum filho. É graduada em Letras e mora no alojamento para os professores. Ela trabalha na escola desde 2017. É contratada pelo Estado.
Professora 2	Ela tem quarenta e três anos. É casada no religioso e tem três filhos. Ela mora no assentamento, é graduada em Pedagogia e tem pós-graduação em Alfabetização e Letramento. É contratada pelo Estado.
Professor 3	Ele tem quarenta e seis anos. Casado e tem um filho. É professor efetivo pelo município de Claudia. Já trabalhou na EEFF por seis anos. e graduado em Pedagogia e tem Mestrado em Educação. Mora no alojamento destinado aos professores.
Professora 4	Tem quarenta anos e trabalha a quatro anos na escola. É casada e tem três filhos. Mora no alojamento para os professores. É contratada. Ela é graduada e pós-graduada na área da matemática. E também educação do campo.
Professora 5	Tem cinquenta anos é solteira. É formada em Pedagogia e Letras. Mora no alojamento dos professores. É contratada pelo Estado.
Professor 6	Ele possui cinquenta anos, é divorciado. Tem quatro filhos, dois do primeiro casamento e dois do segundo. Ele fez magistério, graduou em Pedagogia e pós-graduou em Educação Infantil de Séries Iniciais. É contratado pelo Estado.
Professora 7	Trabalha na escola há um ano, tem trinta e três anos, e está em uma união estável. Mora no alojamento dos professores. Tem uma filha. É formada em Pedagogia e fez pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar. Contratada pelo Estado.
Professora 8	Professora contratada trabalha na escola desde 2017, tem Mestrado em Educação e é Pedagoga. É solteira e tem uma filha. Não mora no assentamento. Apenas fica em um das casas, que são cedidas como alojamento para os professores de fora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Fabiana L. Souza

Quadro 5 - Os sujeitos participantes da pesquisa.

<b>Sujeitos participantes da pesquisa</b>	<b>Informações sobre cada um deles</b>
Professor 9	Mora desde 2007 no assentamento, com formação em Pedagogia. É casado, tem dois filhos. Trabalha como professor contratado.
Diretora 10	Tem trinte e nove anos, mora no Assentamento desde 2007 e é formada em Pedagogia. É casada, tem filhos e também trabalha contratada.
Estudante 11	É casada, tem quatro filhos e oito netos. Já mora no assentamento desde 2006 e trabalha de servente de pedreiro.
Estudante 12	É casada e estuda há três anos na escola e mora no assentamento.
Estudante 13	É divorciada, tem duas filhas e um filho e três netos. Estuda na escola a três ano e mora no assentamento.
Estudante 14	Ele tem sessenta e um anos de idade, casado há trinta anos e trabalha como pedreiro. Mora desde 2006 no assentamento.
Estudante 15	Tem sessenta anos, casado, tem quatro filhas e seis netos. Sua profissão é agricultor familiar e aprendeu a escrever o seu nome com quarenta anos. Mora no assentamento.
Estudante 16	É casada, tem quatro filhas, e seis netos. Leva a neta para acompanhá-la na escola. Trabalha como dona de casa, e já mora no assentamento há quatro anos.
Secretária 17	Tem trinta e seis anos e não tem nenhuma formação acadêmica. Mora no assentamento e foi para lá, porque é casada com um pastor. Começou a trabalhar na escola como zeladora, e no e se tornou a secretária. Mora a seis anos no assentamento e trabalha na escola a cinco anos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Fabiana L. Souza

A escola foi fruto de muita luta, ela foi construída pela comunidade moradora no Assentamento 12 de Outubro. Na Instituição se trabalha com as seguintes modalidades da Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio e a EJA. E ela tem duas salas anexas de uma Escola Municipal, que oferece a modalidade da Educação Infantil e Pré-escola. Por ser uma escola do campo, ela têm a prerrogativa legal definida na LDBEN de 1996, de organizar o seu currículo, espaço e tempo de acordo com as necessidades geradas no contexto em que está inserida.

Devido a essa prerrogativa, os profissionais que trabalham na escola juntamente com a comunidade escolar, optaram para que a Instituição funcionasse com aulas para todas as turmas, somente nos períodos matutino e noturno. Porque no período vespertino, faz muito calor dentro das salas. De forma coletiva e organizada pela Instituição, alguns professores fazem aulas diferenciadas para os estudantes que precisam de atendimento especializado. Eles realizam a elaboração dos seus planejamentos, ajudam na organização



da escola quando é necessário e fazem estudos, para a formação continuada que realizam dentro da escola.

Para compreender essas relações pedagógicas e o contexto da pesquisa, fez-se as seguintes problematizações que orientaram a elaboração das análises aqui realizadas, foram elas: quais práticas são essas de resistência materializadas nas dinâmicas de relações dos professores e dos alunos da escola? Quais são as posições políticas e ideológicas que constitui o espaço da escola? Quem são esses sujeitos na ordem da luta pela terra, na qual esse assentamento se institui? Qual o papel que essa escola tem nessas relações? Quais são os desafios e lutas, que os sujeitos da pesquisa vivenciam nessas relações da escola Florestan, como educação do campo?

Nesta dissertação, contextualiza-se qual a realidade vivenciada em uma escola que fica localizada dentro de um Assentamento organizado pelo Movimento dos Sem Terra, quem são esses sujeitos professores, que concepção de Educação do campo é trabalhada, quais os princípios pedagógicos postos em prática e como se articula a relação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, a totalidade expõe a reciprocidade entre as partes do fenômeno para apreender a sua essência. À medida que o pesquisador e os próprios sujeitos da pesquisa faz isso, se entende o significado ou a gama de significados, que o fenômeno produz, e quais as determinações que ele inaugura dentro das relações existentes entre as suas partes. Para fazer a práxis social é necessário compreender a totalidade da realidade, que faz o sujeito retomar o domínio sobre a sua ação, sobre a sua capacidade de humanização consciente e de transformação da realidade. A análise das relações pedagógicas existentes na Escola Estadual Florestan, e da prática pedagógica, estão vinculadas ao conceito exposto acima, para buscar entender como eles são ferramentas de produção da luta no campo das lutas de classes, da ocupação, da resistência e da transformação.

Os princípios pedagógicos presentes na unidade dialética entre a teoria e a prática, para formar a práxis pedagógica, são eles: a potencialização do ensino vinculado à construção das capacidades técnicas, a educação construída a partir das reflexões oriundas da materialidade objetiva, em que os sujeitos estão inseridos e que o produz, o estabelecimento de conteúdos advindos de problematizações com base na realidade histórica em movimento, o trabalho como princípio educativo, a relação entre a formação educacional e a formação política do sujeito crítico, a escola do campo como centro cultural, a efetivação de uma gestão participativa e democrática, do processo permanente

de formação continuada dos educadores camponeses, a fomentação do conhecimento científico, e por fim, a auto-organização dos estudantes.

Esses conceitos da práxis social e práxis pedagógica, são importantes para os professores que estão na luta permanente pela vida, pela dignidade humana, pela igualdade de condições e por um novo sistema de produção, que permita e possibilite o que foi descrito anteriormente. O professor a sua práxis pedagógica radical, à medida que já compreendeu como dominar a sua práxis social. E assim, ele também pode ensinar ambas.

Como é materializado a práxis pedagógica dos professores da Escola Estadual Florestan Fernandes, que fica localizada no Assentamento 12 de Outubro, no município de Claudia/ MT? E quais são as contradições geradas e mediadoras desse processo, em que os professores com sua práxis pedagógica podem contribuir para a formação de novos sujeitos de suas histórias? Quais as relações cultural-pedagógicas construídas entre a comunidade dos assentados e a escola Florestan? As questões apresentadas, serão abordadas ao decorrer das análises do objeto.

## 6.1 O PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA ESCOLA FLORESTAN FERNANDES NO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO

A escola do campo conexas participante como agente coletivo-político do movimento do MST, e ao mesmo tempo sendo a expressão dele, no que se refere ao princípio do protagonismo dos trabalhadores, com base na Pedagogia Progressista, visa a formação humana integral, a construção da apreensão “dialética da história, a chave de leitura do processo educativo e a base para que possamos nos perceber como partes do Movimento e em movimento” (CALDART, 2013, p.24). Com base nessa concepção de escola do campo em movimento e do Movimento, que se fez a abstração dos dados obtidos sobre a Escola Estadual Florestan Fernandes, desde a sua origem até a sua forma atual. A escola tanto na sua estrutura física como na sua composição de relações socioculturais demonstra os saltos qualitativos e as lutas que enfrenta. Esse protagonismo social feito pelos assentados, ocorre com base em muitas lutas e desafios. Como retrata a Estudante 11 logo abaixo, ao falar sobre as condições vivenciadas no início de formação do Assentamento 12 de Outubro.

Eu fiquei três anos e seis meses debaixo da lona. Eu lavava roupa lá dentro do mato, com minhas criança, eu lavava roupa dentro do mato, com minhas criança em cima das tabuinha, sem luz, sem água, sem nada. (ESTUDANTE 11, 2018) .

Os trabalhadores que enfrentam esse desafio de se organizarem em coletivo, de irem em busca de um pedaço de terra para construir novas condições de vida, primeiro enfrentam o caos das dificuldades de ter as coisas básicas para a sua sobrevivência, e depois a necessidade de reagir frente as condições que estão vivendo em sociedade, devido as inúmeras desigualdades socioeconômicas, as vezes sem emprego, com dificuldades para comprar o alimento, sem uma perspectiva de conseguir juntar dinheiro para comprar a sua casa própria e sem um grau elevado de formação escolar. O “sem nada” dito pela Estudante 11, que foi encontrado no campo, sobre a ausência de estrutura dos serviços básicos que geralmente se acha na zona urbana, esconde a esperança que ela tem de construir melhores condições de vida. Conforme os trabalhadores se organizam de forma cooperativa, eles vão transformando esse “sem nada”, em barracas de lona, em poços, em estradas, em roçados, para posteriormente construir suas casas, escola, hortas coletivas, novas estradas, espaços de convivência coletiva etc. É a ação do homem sobre a natureza, de maneira organizada, planejada com uma objetivo coletivo. (MARX, 2013, p.234)

Nessa ação eles modificam o espaço em que estão e constroem novas relações de intercambio de humanização e trabalho. A partir dessas relações formativas que inicia com o trabalho coletivo dos assentados, aborda-se primeiramente o processo de desenvolvimento da própria estrutura física da escola, que está atrelada às lutas vividas por eles, para ter uma escola de qualidade, em todas as suas dimensões.

A primeira escola que surge aqui é debaixo de um pé de arvore, depois é debaixo de uma lona preta, depois é feita com parede de madeira improvisada, de compensado podre tudo caindo aos pedaços. Depois é a escola de madeira que tá aqui há mais dez anos. (PROFESOR 3, 2018).

O primeiro espaço que abrigou a escola em questão, que serviu de campo para a pesquisa realizada, foi construído através da ação coletiva das famílias que compunham o acampamento realizado em 2007, que deu origem ao Assentamento 12 de Outubro. A primeira forma da escola EEFF foi à sombra de uma castanheira, sem paredes, sem carteiras, sem livros didáticos, sem quadro adequado, ou seja, sem qualquer estrutura física. Mas, eles tinham esperança em fazer novas coisas, em ensinar os seus filhos a lerem a escrever. Eles tinham a força de trabalho para construir não apenas uma estrutura física da escola, mas, uma concepção de educação em igualdade de condições para todos, que abordasse os temas do que viviam no campo.

Assim sendo, o setor de educação, juntamente com a coordenação geral, construíram uma sala de aula debaixo de uma castanheira. Ali era oferecida a alfabetização de jovens e adultos ligados ao programa do Governo Federal Brasil Alfabetizado, atendia uma turma de doze educandos (as). Durante as ações as crianças também estudavam nessa sala de aula, porque, quando a BR 163 era trancada, não podiam ir para a escola que ainda era na cidade de Itaúba, localizada há mais de cinquenta quilômetros do acampamento na Fazenda Panorama. (SOUZA IN: SILVA, 2015, p. 30).

Sim, começou debaixo de um pezinho de arvore. (ESTUDANTE 12, 2018)

Desde de 2006. Já estive na marcha, aquela marcha que teve de Goiânia a Brasília, por dezessete dias nós caminhando, nós andamos muito. No primeiro dia nós andamos 25 km, no primeiro dia. Levantava todo dia 4h da manhã. Chegamos lá no Palácio do Planalto. Teve um rebuliço muito grande ali. E as outras coisas que a já fez a gente, né? (ESTUDANTE 11, 2018)

Alguns dos estudantes foram testemunhas e produtores da história do assentamento. Antes das famílias adentrarem a fazenda Panorama, elas se organizaram em um grande acampamento na beira da rodovia e naquele momento, elas passaram a discutir a seguinte questão

[...] a gente precisa fazer a luta não só pela terra, mas, nós precisamos também fazer a luta pela educação, pela saúde. (DIRETORA 8, 2018)

Na beira da BR que eles dava aula, aqui na beira da BR. Na beira da BR também ali que tiveram um bom tempo acampado, né? A salinha de aula era coberta de lona. Desde o início, quando a gente entrou aqui a primeira vez. (ESTUDANTE 11, 2018)

A concepção da escola e sua dimensão pedagógica se origina pela e na luta pela terra – a pedagogia da terra. O professor Gadotti (2000, p.30) discorre que com o capitalismo, a natureza foi sendo extremamente explorada e modificada. E na atualidade a vida terrestre corre sérios riscos, devido as consequências dessa exploração desenfreada. E que é preciso pensar uma Pedagogia da terra, que inclua no currículo ensinamentos sobre a preservação da natureza e formas de práticas de sustentabilidade.

A importância de organizarem o processo educacional, dentro do assentamento, tornou-se motivo da ocupação coletiva. A escola do campo é um espaço que expressa a totalidade das relações sociais, “ou seja, como uma prática humana e social que se compõe de um conjunto articulado de *atividades* que visam à formação do ser humano, como pessoas e como sujeitos coletivos” (CALDART, 2013, p.123). Esses sujeitos estavam debatendo sobre as suas necessidades coletivas e como encontrar meios para resolvê-las. Então, isso foi um trabalho feito com as famílias.

Porque quando a gente morava na beira da rodovia, os alunos iam estudar na cidade ou iam estudar em uma escola que fica no castanhal, a 40 km daqui.

Então a gente discutia com as famílias, os perigos que essas crianças corriam ao sair todos os dias de madrugada, de viajarem tão distante, sendo que a gente podia ter a nossa própria escola aqui dentro do assentamento. Então, isso já estava na nossa cabeça, já era uma convicção que as famílias tinha lá no final de 2007 ainda. (PROFESSOR 9, 2018)

Ainda na beira da BR, enquanto havia os acampamentos, eles conseguiram que fosse trabalhado o EJA com algumas turmas, que havia sido matriculados através do Programa Brasil alfabetizado. Esse foi um programa do governo federal na época, que atendia turmas de todos os assentamentos. Então, eles se organizaram e formaram as turmas, e não tinha sala de aula o que havia eram salas de aulas improvisadas debaixo de uma castanheira. Então, eles fizeram os bancos, colocaram um quadro, e lá começou esse processo de construção da escola. Assim surge a primeira sala de aula, primeiro espaço pedagógico – a primeira relação pedagógica da escola, sua gênese – a gênese da escola da castanheira, na luta contra o imprevisto. A materialidade da escola, além de estar no espaço ocupado pelos assentados, principalmente se encontra nas relações formativas estabelecidas pelos sujeitos em processo de luta/resistência.

O objetivo de concretizar o direito a uma Educação correspondente à realidade que eles viviam, como sujeitos do campo foi forjado ao mesmo tempo e a partir da luta pela terra. O que está contextualizada dentro do campo da luta de classes, tendo de um lado os fazendeiros, latifundiários e o Estado como representantes da classe dominante, e do outro lado o trabalhador camponês que só possuía a sua força de trabalho, e a vontade de ter respeitada a sua dignidade dentro do espaço em que decidiu produzir a sua vida. E também construir boa parte de suas relações na concretude de existência, que é o campo. Quando os assentados conseguiram entrar no assentamento, já era no dia cinco de dezembro de 2007. E a partir daquele momento o dirigente do assentamento começou a dialogar com as famílias, para que no ano de 2008, eles conseguissem obter a estrutura física para a sua escola.

Então, no início a gente tinha uma estrutura aqui que era pequena, era duas salas de aula, só tinha essa casa aqui que funcionava, então funcionava uma sala aqui, e outra sala do lado aqui. Naquele ano a gente ofertou aulas até a quarta série, mas foi uma luta porque os professores tinham que se deslocar muitas vezes de carona, para ir a Cláudia tentar conseguir as coisas pra que as coisas encaminhassem. (DIRETORA 10, 2018)

Mesmo com as dificuldades iniciais, os assentados permaneceram lutando, porque sabiam que precisavam ir se organizando aos poucos, para conseguirem chegar a ter a escola, que tinham idealizado. É nesse contexto que eles em uma reunião geral, estabelecem o seguinte princípio “esse ano a gente inicia assim, ano que vem a gente já

vai buscar mais e mais” (PROFESSOR 3, 2018).

Não, lá gente funcionava como salas anexas de uma escola da cidade. Aquelas duas turmas aqui, mas pelo menos a gente livrou os pequenininhos de irem para cidade, de irem pra outra escola. Então, a gente iniciou até o quarto ano aqui em 2008. (DIRETORA8, 2018).

A defesa da prole – no direito a infância a uma educação, que resguarde a segurança das crianças. No ano de 2009 já se ampliou o atendimento realizado pela escola. Foi ofertado até o quarto ano e a EJA que era a noite. Então, eles conseguiram uma pessoa para trabalhar na cozinha e outra na limpeza.

Nós fomos fazendo um bom debate, aí nos iniciamos um processo de luta muito grande com a prefeitura pra poder conseguir mais materiais pra construir mais salas... Aí quando foi em 2010 nós já iniciamos o processo de discussão aqui, aí a gente conseguiu dois professores já, que era um professor pras áreas humanas e um professor pras áreas exatas. (Diretora 10, 2018)

No início de 2010, na escola Estadual Florestan Fernandes, aconteceu o processo de luta em Cláudia junto à prefeitura, eles ficaram uma semana acampados lá. Para reivindicar a estrutura da escola, os materiais didáticos e recursos. A prefeitura liberou pra eles, os materiais que tinham reivindicado para reconstrução da escola. Eles trouxeram esses materiais para a escola e a comunidade reconstruiu a escola. As famílias, os pais, alunos e os professores, todos ajudaram a concretizar essa ação cooperativa e colaborativa. Foi construída uma escola de compensado (passando da castanheira ao compensado - estágio quantitativo e qualitativo, para expressar o movimento/desenvolvimento da escola construída pelos assentados). Os sujeitos que faziam aquele espaço, ao levantar a escola, se colocaram como pedreiros, engenheiros, arquitetos, auxiliares e carpinteiros. Por terem uma necessidade coletiva e por construírem uma alternativa, para resolvê-la da mesma forma.

Ela era de compensado em 2010, nós fizemos os bancos de madeira, não era cadeira também, só que nós iniciamos as aulas em abril. Só que mesmo iniciando as aulas em abril, nós iniciamos o Ensino Médio aqui em 2010. Isso ainda como salas anexas a uma escola da cidade. As turmas da estadual anexas a uma escola estadual e as turmas de Ensino Fundamental anexas a escolas municipais. Era da Catarina Canoso e da Escola Manoel Soares Campos, que era a escola estadual. (DIRETORA 10, 2018).

Primeiro quando a gente foi debater a escolha do nome, a gente queira um nome que tivesse a ver com o que a gente pensa, a nossa filosofia de educação. E aí estudamos o perfil de alguns, poderiam ser outros nomes importantes. Na época foi feito o estudo e a comunidade gostou da história do Florestan, que era professor e sociólogo que sempre defendeu esse projeto de educação libertadora, assim como nós também. Por isso que escolheu o Florestan. O Florestan Fernandes era muito próximo também do MST, mesmo antes de morrer ele foi em vários eventos, participou de debates. E devido a essa

proximidade que a gente então escolheu esse nome, porque tinha a ver aquilo que a gente pensava e com a nossa filosofia de escola. (DIRETORA 10, 2018).

A Escola Manoel Soares Campos era estadual e a Escola Catarina Canoso era a escola do campo que representava a comunidade 12 de Outubro, ambas as escolas ficavam em Claudia-MT. Quando foram procurar os respectivos órgãos da Educação municipal para pedirem materiais para a escola, eles receberam todos os materiais que a cidade não queria mais. Uma impressora velha, um armário velho e uma televisão velha. E eles aceitaram porque estavam iniciando o trabalho na escola com uma estrutura física, que permitia a eles trabalhar todas as modalidades da Educação Básica. Eles souberam lidar com as condições desfavoráveis, para torna-las favoráveis aos seus objetivos de classe, de movimento social e de organicidade coletiva solidária. Eles praticaram de uma forma inteligente e hábil a resistência, de acordo com as suas possibilidades políticas, econômicas e ideológicas daquele período.

A comunidade assentada do 12 de Outubro, já conheciam os direitos a Educação do campo resguardados pela Constituição Federal de 1988, pela LDB de 1996 e a Resolução 1/2002 CNE, que especifica em seu Art. 7º os sistemas de ensino regulamentados devidamente pelos órgãos responsáveis, deveriam regulamentar o atendimento escolar no campo, além de realizar a adequação do calendário escolar as necessidades das escolas do campo, nas dimensões pedagógicas, de aprendizagem, de organização educacional, de tempo escolar e de garantia a igualdade de condições.

No ano de 2010 também foi aprovado outro decreto importante para a população do campo, que reivindicava o acesso a Educação dentro do espaço que ocupavam e construam suas vidas, que era a zona rural.

Foi à criação do Decreto nº 7.352/2010, do Conselho Nacional de Educação, que definia em sua redação a garantia de uma Educação do Campo de qualidade. Esse documento é importante para a Comunidade do 12 de Outubro, bem como para todos os outros trabalhadores assentados brasileiros nessa época, que viam na Educação, um futuro melhor para os seus filhos e filhas, porque era a garantia necessária no campo político que refletiva a sua luta pela terra, e possibilidade legal de instituição da luta pedagógica pela terra, que seria mediada e perpassada pela escola do campo.

Os assentados do 12 de Outubro sabiam que não bastava o direito à terra, como bem social e a educação escolar, garantidos legalmente, era necessário também que eles se organizassem, planejassem e concretizassem ações coletivas de reivindicação,

protestos públicos e se necessário de fazer coletivo a concretização da estrutura social-associada do assentamento. E a escola faz parte dessa estrutura social. A Educação do Campo que poderia ser construída pelos assentados em questão, formularia uma proposta pedagógica, valorativa da luta pela terra, do trabalho no campo, como forma de produção da vida, tendo como base o que eles acreditavam como princípios orientativos/organizativos sociais. A Escola Florestan Fernandes foi criada em maio de 2011, por meio do Decreto nº 348.

A primeira sala lá no início foi meu esposo que construiu. Teve umas pessoas que ajudou. (ESTUDANTE11, 2018).

Teve um mutirão. (ESTURANTE14, 2018).

Em 2011 a gente começou todo esse processo de criação da nossa escola, da escola Florestan Fernandes. E assim a gente foi e até que a gente conseguiu criar a escola Florestan Fernandes e aí a gente começou a funcionar com CDCE, com todo o processo que uma escola tem. E foi a partir do momento que nós começamos a funcionar como escola própria, partir de 2011, que nós então conseguimos as estruturas, veio a estrutura pra gente de carteiras, veio os quadros, veio armário. Veio várias coisas [...] do governo do estado mesmo. Como a gente tinha fundado outra escola, a gente recebeu alguns materiais. E assim a gente foi caminhando pra esse processo de a gente tá até hoje. (PROFESSOR 17).

Era naquela porta ali, hoje tá aqueles enfeite ali, era a sala de aula. E eu estudei ali. E era sala de noite dos grande, dos adultos e de manhã que era do pré. Ali antes era de compensado, aquela grandona ali, antes era de compensado, não era de cal. Ia fazer de cal, mas tem pouco tempo que foi feito de cal, não tinha cerâmica aqui, não tinha forro. Aí depois que fizeram essa sala aqui que é de madeira, aí vieram pintar, ponharam cerâmica, daí ponharam cerâmica lá. (ESTUDANTE11, 2018).

A escola campo, para a pesquisa, foi erguida sobre a esperança de dias melhores, de uma formação correlata a realidade dos assentados, como fruto do trabalho coletivo e de relações dialógicas/democráticas.

**Fotos 1- A estrutura precária da escola EEFF**





Fonte: Registro fotográfico feito pelo pesquisador Marcelo Manoel Da Silva em Julho de 2010.

Apesar de a escola receber novos materiais no ano de 2011, a estrutura física feita de compensado permaneceu a mesma. Em 2014, dentro de um processo de luta, eles conseguiram uma reforma da escola porque todos os compensados já tinha ficado podre, estava toda esburaca a escola, e não tinha condições. O piso era de piso batido. Eles conseguiram uma reforma com a usina em 2014. Que ficou no valor de R\$ 80 mil reais e a escola, mandou fazer o projeto, de contrapartida para sistematizar a restauração da estrutura física da escola. Conseguiu-se com essa reforma trocar o compensado, forrar o teto, colocar cerâmica no piso e arrumar o refeitório. A Usina<sup>24</sup> contratou uma empresa pra fazer a reforma. Eles não arrumaram a fiação elétrica.

Porque lá eu avalio que foi um erro. Nós poderia ter brigado mais pra que a própria usina construísse a escola nova, do jeito que está o projeto na SEDUC. Só que aí, como a gente já tinha o recurso liberado na SEDUC pra construção da escola, eles falaram “Vamos fazer uma reforma de R\$ 80 mil e vamos investir e logo já inicia o processo de construção e vocês deixa esse espaço pra projetos. Só que a partir daí, até hoje a gente não conseguiu iniciar o processo de construção da escola e a gente ficou com a reforma, e tá funcionando da forma que funciona hoje. O recurso segundo a SEduc continua lá, só que eles iniciaram o processo de licitação de 2016, que foi a licitação das três escolas do município de Cláudia, que seria a Florestan Fernandes e a Doroti no outro assentamento Queno, e a Rubem Alves no Assentamento Zumbi dos Palmares. Porém, essas escolas entraram naquele processo de corrupção da SEDUC, que culminou na prisão do secretário da educação que era o Permínio. Então, houve fraude nas licitações. E a partir daquilo foi para a justiça, e até hoje a SEduc não conseguiu retomar o processo de licitação e o dinheiro continua lá, do FUNDEB, pra construir tanto a escola Florestan, quando a escola Doroti. Esse ano eles conseguiu iniciar a Rubens Alves, porém, a nossa está parada. Na

<sup>24</sup> A usina contratou uma empresa para fazer a reforma da escola, em relação a troca do piso e do compensado por madeira.

última audiência que nós fomos na SEuc eles disseram que não iniciariam o processo de licitação por causa das eleições e aí a gente agora está aguardando. (DIRETORA 10, 2018).

A EEFF se traduz como a escola impedida, conforme ela deixa de receber os recursos devidos, para sua manutenção e reestruturação, através da falta de recursos empregados pela Usina, para reformar a escola em vez de fornecer um prédio novo, em todas as tentativas anteriores de fazer com que os estudantes do assentamento fossem matriculados em escolas urbanas, a medida que recebem equipamentos, materiais didáticos que sobra das escolas urbanas etc. Ele é uma escola do campo que sofre esses impedimentos por parte do Estado, da prefeitura de Claudia ao não receber os recursos financeiros necessários, e da própria Usina, que só pensa nela como um espaço de reparos.

Para a adequação da estrutura física da escola, foi feita uma licitação, porém, a empresa que ganhou a concorrência foi impedida de trabalhar devido o envolvimento nos desvios de recursos da SEDUC. Os recursos para essa obra estão disponíveis desde 2010, mas, o projeto ainda não saiu do papel.

Mas a gente acha que é pura falta de vontade política. Por que quantas escolas foi constituída na cidade? O campo mesmo não é uma prioridade pra eles. Então pra eles isso aqui tá bom, na visão deles. São que as famílias continuam, essa é uma reivindicação antiga que a gente não vai abrir mão, vai continuar lutando, vai continuar esse processo de luta (PROFESSOR 9, 2018).

A falta “da vontade política” para construir o novo prédio da EEFF, é a caracterização da ausência do Estado em um serviço básico para a população camponesa, que é a educação escolar. Não é Apenas os assentados do 12 de Outubro que sofre nessa dimensão, do desmonte das escolas do campo, mas, isso se estende a outros lugares de zona rural. Assim enraíza-se a escola impedida, seja como projeto que não sai do papel, ou como estrutura sem recursos e materiais. Muitas escolas do campo não tem banheiro, luz elétrica, internet, laboratórios e tantas outras coisas.

Segundo Silva (2015, p.35), após três anos de criação da Escola Estadual, mesmo ela passando pela vistoria da “Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a equipe técnica”, a escola não foi restaurada ou feita qualquer reforma. Na Resolução nº 126/CEE/MT/ 2003, no artigo 4º, é definido o prazo de dois anos para que as escolas do campo, que estejam em situação precária, e sejam avaliadas pela equipe técnica possam receber a ajuda necessária do poder público (municipal, estadual ou parceria com órgãos federais), para fazer as reformas e ampliações conforme cada caso. A escola do campo é composta por certas circunstanciais materiais vivenciados dentro e fora desse espaço. No espaço escolar o sujeito é marcado pelas suas vivências, tanto no que se refere à produção

como na reprodução da realidade. A educação do campo praticada na EEFF, ao mesmo tempo que tem sua materialidade nas lutas e experiências dos assentados, ela torna as relações entre esses sujeitos o seu conteúdo.

## Fotos 2 – Escola Estadual Florestan Fernandes – Assentamento 12 de Outubro em Claudia\MT



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora Fabiana L. Souza em Julho de 2018.

Apesar da Escola Florestan ter sido diagnosticada como tendo condições precárias (uma das propriedades – parte da escola Florestan, ou seja, da escola impedida), ela não recebeu essa ação do poder público estadual. Mediante as dificuldades advindas da estrutura física da escola, isso não coibiu ou desmotivou o potencial criador dos educadores, educadoras e famílias do assentamento 12 de Outubro (mediação da luta pela terra e do direito a dignidade vivificando na pedagogia da escola), pois eles se mantiveram firmes em seu propósito de manter a escola dentro do Assentamento.

Contraditoriamente, mesmo com essa forma desrespeitosa por parte do poder público, escola, através de seus educadores, educandos e familiares, tem buscado diversas formas para que se garanta educação de boa qualidade social à comunidade. Isto ocorre porque existe um forte sentimento de pertencimento à vida camponesa, bem como, aquele território. Esta vivência se manifesta tanto nas declarações de que gostam de estar ali, quanto nos momentos de luta mais radical, como o é o “fechamento da BR”, a escola e comunidade assentada realizam as ações de maneira integrada. Ou seja, nas pautas reivindicatórias do Assentamento também se fazem presentes as solicitações educacionais (SILVA, 2015, p.34).

A ação de promover a Educação do\no campo pelos assentados residentes no 12

de Outubro, é concretizada pela comunidade toda vez que procura a escola, para mediar qualquer situação, pelos educadores e educadoras que fazem o seu trabalho pedagógico vinculado as experiências de luta pela terra, de entendimento do processo histórico de formação da comunidade. As três fases de construção\impedimento da EEFF refletem a materialidade da luta pela terra feita pelos assentados do Assentamento 12 Outubro. Essa luta está entranhada em cada material comprado pelos assentados, ou conquistados em suas várias mobilizações frente a órgãos públicas e Instituições privadas. O material utilizado em cada fase de construção\reconstrução da EEFF demonstrar os pequenos avanços conquistados, com muita luta e resistência, ainda que não seja a estrutura física escolar, que atenda todos os requisitos básicos para fornecer as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo integral.

A primeira fase da escola EEFF projetada na forma da sombra de uma Castanheira foi importante, para que os assentados começassem a se organizar em prol de uma escola física que trabalhasse a concepção de educação pautada nas suas necessidades formativas de trabalhadores Sem Terra.

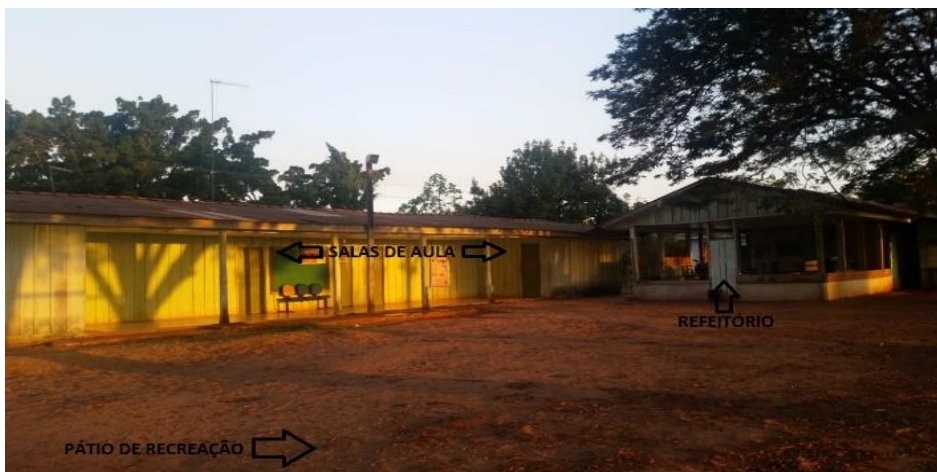
A segunda fase de construção\impedimento da escola EEFF, foi expressa na forma da escola de madeira projetada e construída pelos assentados do 12 de outubro. Ao mesmo tempo, em que, essa forma física da EEFF representa um salto qualitativo para a comunidade, na qual ela foi materializada, também expressava o impedimento da escola com espaço e condições adequadas para o desenvolvimento do processo educativo dos trabalhadores(as) do campo.

Mas porque, nesse caso, estamos tratando de processos vivos, entre seres humanos, não basta construir a “arquitetura” da escola: ela precisa ser vivificada a cada dia: tempos educativos podem ser cristalizados, estruturas de gestão podem ser engessadas ou burocratizadas e tornar-se estrutura morta (deseducativa) por mais avançados ou subversivos da ordem tradicional que sejam seus traços de configuração” (CALDART, 2013, p.124).

O salto qualitativo constitutivo da nova forma da Escola Florestan, pode se compreender por meio dos seguintes elementos: a melhoria limitada nas condições para estudantes e professores que realizavam concomitantemente seus respectivos trabalhos, como bancos para sentar, lousa para escrever, um teto para proteger da chuva, a ampliação do fornecimento dos segmentos educacionais, um espaço específico para articulação\distribuição\mobilização de informações sobre o Assentamento etc. Os assentados planejaram a construção da EEFF e a fizeram, semelhante a estrutura das suas casas, pois era o conhecimento-referência que possuíam para realizar essa atividade. Logo

abaixo consta imagens atuais da escola, que foram coletadas durante a coleta de dados e período de observação.

### Fotos 3 - O pátio de recreação da escola



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora Fabiana L. Souza em Julho de 2018.

### Fotos 4 - Algumas salas de aula e a secretaria escolar



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora Fabiana L. Souza em Julho de 2018.

### Fotos 5 - O refeitório da escola



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora Fabiana L. Souza em Julho de 2018.

### Fotos 6 – As divisória entre as salas de aula da EEFF com as salas anexas municipais



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora Fabiana L. Souza em Julho de 2018.

### Fotos 7 - A sala anexa da Educação Infantil e a sala da direção escolar



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora Fabiana L. Souza em Julho de 2018.

A escola EEFF cuida dos materiais que possui e os utiliza, sempre buscando relacionar com práticas de sustentabilidade (como preservação das áreas verdes em volta da escola, cultivo de hortas com plantas medicinais, verduras e a criação de alguns

animais, como galinhas e peixes. A escola tem inúmeros espaços físicos para realizar essas ações, além de utilizar outros espaços dentro do Assentamento para fazer práticas formativas.

## 6.2 A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA (PRÁXIS EDUCATIVA) COMO FORÇA MATERIAL NO CAMPO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A teoria não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, tal transformação. Adolfo Sanchez Vásquez

Como expressa Vásquez acima, a teoria em si mesma, não transforma o mundo, mas, ela pode contribuir com a transformação da práxis dos sujeitos que produzem o mundo humano-histórico-social. É no processo formativo que o sujeito parte do concreto (a realidade como síntese de múltiplas determinações), e começa a desvelá-lo por meio de um processo de investigação (concreto pensado), em que ele dispõe de conhecimentos teóricos e práticos, sobre um determinado fenômeno que ele deseja conhecer/apreender em sua essência.

A escola do\no campo, é um espaço dinâmico, complexo permeado e mediado por inúmeras contradições que estão presentes no cerne da nossa sociedade capitalista. Segundo Cury (2000, p. 20), o real tem um caráter contraditório, e a educação exerce a mediação dentro desse processo. A educação é um dos principais meios, para produzirmos uma realidade social diferente do que nos condiciona o capital na atualidade.

Essa educação emancipadora está vinculada ao processo de produção da vida, e do trabalho como ação cooperativa e produtora de condições igualitárias entre os sujeitos. Como está estabelecido no Projeto Político Pedagógico da Escola Florestan Fernandes.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Florestan Fernandes, é uma exigência legal, conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois revela a identidade da escola, como sendo Educação do/no Campo. Traz a educação e escola com a função social, cultural, político, ideológica e ambiental, como a responsável pela conscientização dos trabalhadores na luta por uma sociedade justa e igualitária. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 4).

Não há uma regra única, que diga que todo professor que trabalha em uma escola do campo, seja militante do MST, ou participante de qualquer outro movimento social. E mesmo aqueles que são militantes, participantes de algum movimento social, isso por si só, não os tornam sujeitos críticos-reflexivos com uma práxis pedagógica, que esteja socialmente comprometida com o processo de transformação da sociedade, que é dividida em classes sociais. Porém, a de se pensar e refletir que existem aqueles professores-

educadores, que tem tal comprometimento com a transformação dessa estrutura de injustiças promovidas no seio da nossa sociedade capitalista, bem como, existe o professor-burocrata que foi formado durante a sua vida, para adequar-se a ele.

O professor-educador reconhecendo-se como sujeito da sua história, pode optar em integrar e efetivamente participar de movimentos sociais, Seja na escola do campo ou na cidade. Já o professor conservador-burocrata, ele pode até participar de algum movimento social, mas sua prática ocorre no sentido de adequar-se, por uma necessidade apresentada, seja pelo local, em que trabalhe ou coletivo social do qual participa. Existem práticas docentes progressistas ou práticas docentes conservadoras-burocráticas. E não há como afirmar categoricamente em que equivalência quantitativa, que elas acontecem dentro de cada Instituição Escolar. Ambos os tipos de práticas ocorrem dentro das escolas, de forma concomitante, e elas representam cada uma das forças componentes da luta de classes. Buscando compreender como elas se revelam na Escola Estadual Florestan Fernandes, fez-se entrevistas com os professores que trabalham na Instituição e também estudantes que são coparticipantes desse processo pedagógico.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, 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 (FREIRE, 1996, p. 17).

O princípio do diálogo é fundante na prática pedagógica da EEEF, ele faz parte do cotidiano escolar. A medida que os professores vão trabalhando conhecimentos (matemática, português, ciência, história etc.), eles conversam com os estudantes, fazem planejamento com atividades ligadas a vida no campo. Como por exemplo: como cultivar uma horta. O diálogo está presente quando fazem reuniões coletivas, dentro do espaço da escola, quando há formação entre os professores na sala do educador e principalmente quando antes, durante ou ao término das aulas, param para escutar e sabe sobre os estudantes.

Ir lá, fazer a construção de uma horta, regar as verduras, do que copiar um texto, um conteúdo do quadro. Aí você tem que saber harmonizar tudo isso junto para não deixar tudo solto. Ou que passa só uma coisa ou que não prejudique a outra. Ele tem que entender que ele precisa das duas coisas. A prática e a teórica. Então aí é hora da gente está cativando esses alunos, para participar dos dois momentos. (PROFESSORA 4, 2018).

Eu ainda não tinha muita prática de trabalhar no campo, algumas coisas eu estou aprendendo agora com os alunos, como tem alguns que os pais já tem horta em casa, já trabalha com agricultura familiar, algumas coisas eles entendem até mais do que eu, então eles passa a me ensinar. A gente faz troca de conhecimento porque é como quando eu vim para cá, eu falei . A minha realidade é outra, eu não tinha costume de ter trabalho com escola do campo



na prática. Então, algumas outras coisas eu aprendo junto com eles. (Professora 7, 2018).

As duas professoras demonstram que na prática pedagógica, trabalhar a teoria e a prática, é uma tarefa que exige empenho para propor atividades que estão correlatas com a realidade vivenciada pelos estudantes. Que não basta, chegar em uma escola do campo, que lida com uma concepção de Educação do Campo crítica, e passar atividades para a memorização de conhecimentos. É preciso se inserir naquela realidade, conhecer a comunidade e fazer com os estudantes uma troca de saberes, como esclareceu a Professora 7.

A prática de estar disposto a aprender todos dias, de ter clareza sobre a formação que possui ao chegar para trabalhar em uma escola do campo, mesmo sem ter experiências anteriores nessa perspectiva. Essa é uma das dimensões da boniteza que Freire (2010), trata falar do ser humano que se reconhece incompleto e capaz de aprender ao longo da vida.

Eu percebi uma diferença de quando trabalhava na escola urbana para a escola do campo. Porque mesmo assim, a organização da escola do campo muitas vezes ainda traz, muitos resquícios da escola urbana. Por quê? A maioria dos professores vieram dessa formação mais tradicional... porque aqui acho que tá todo mundo aprendendo. Todos aqui estão construindo, desconstruindo uma coisa, que é estar fazendo parte da coletividade. No espaço da escola acontece muito mutirão. Talvez numa escola urbana, você não consiga isso “o pessoal, vamos fazer mutirão pra...” Como aqui existe muita ausência do Estado, muitas coisas acontecem aqui, por causa dos mutirões. “Ah, vamos organizar a horta” então um mutirão, professores, alunos ajudam. A escola foi construída através de mutirão. Professores, pais, mães, ajudaram a construir. Então são essas as diferenças, que você não vê na cidade. Você quase não vê isso. (PROFESSOR 3, 2018).

O que o professor denomina de mutirão, como união para a horta comunitária dos sujeitos da escola EEEF, reflete o trabalho cooperativo-colaborativo, para o que é necessário, como organização político-social. Porque nesses momentos, eles estão definindo um objetivo em comum, estão escolhendo uma forma para realizar o trabalho, os instrumentos necessários e o tempo que levaram para concluir esta ação coletiva.

É a agricultura familiar que alimenta o Brasil. O agronegócio provoca processo de concentração de terras na mão de poucos, muita utilização de venenos, são eles que são os verdadeiros invasores das terras. Porque, como a gente sempre ocupa, né? Já vem a manchete nos jornais “Famílias ligadas ao MST invade fazenda” Essa fazenda aqui por exemplo, foi invadida pelos donos que estavam aqui antes das famílias chegarem. Por que falo isso, invadidas? Porque antes era terra do governo e aqui existia dois documentos, de dois donos, isso que eu consegui achar esses documentos pela internet... E o INCRA comprou essa fazenda pra poder fazer a reforma agrária. E o dinheiro da compra precisou ir pra um depósito judicial, que os dois ficou brigando quem era o dono da terra. Então, isso aconteceu muito no norte do Mato Grosso, Pará, em muitos

lugares do Brasil. Então, no Brasil, uma área do tamanho de mais de dois estados de São Paulo que são áreas griladas, onde que os fazendeiros chega, coloca pistoleiro e toma conta da terra. O que significa isso aí? Área invadida. Daí são grandes latifúndios que beneficia só uma família. E o assentamento não. Quando as famílias formam o assentamento, são várias famílias, são centenas de famílias beneficiadas. A função social da terra que fala o artigo 186 da Constituição Federal, quando as famílias ocupam tá acontecendo a verdadeira função social da terra. Que é pra produzir a vida pra pessoas. E não pra concentração. Mas o processo de colonização do Brasil já iniciou assim, né? Concentração de terras, desde as capitânicas hereditárias, onde foi divididas várias partes, vários pedaços do Brasil. (PROFESSOR 3, 2018).

Nessa fala do Professor 3, ele demonstra clareza de saber o lugar que está ocupando no campo, e na luta de classes. A comparação entre o agronegócio e a agricultura familiar, explicita bem o que ocorre no país, quando pensamos no fornecimento dos alimentos (alguns grãos, verduras e frutas), o pequenos agricultor produz alimentos que vão para a nossa mesa, e encontra dificuldades em comercializar os seus produtos. Alguns desses agricultores associadas, fazem parte de comunidades assentadas. Outra colocação feita pelo Professor 3, é de que as famílias necessitadas de ter um pedaço de terra para morar, não são os verdadeiros invasores das terras compradas pela União, para serem distribuídas por meio da reforma agrária. E sim, os fazendeiros que ocupam enormes espaços para concentrar a terra nas mãos de poucos. Essa leitura crítica sobre as relações que perpassam o campo, e a escola do campo, faz com que o professor possa direcionar a sua prática pedagógica para debater, estudar, pesquisar e refletir, sobre as utilidades históricas do conhecimento e sua relação científica na produção da vida na zona Rural.

Um deles era sentimento de pertence ao campo. Gostar do campo. Se identificar. Aprender um pouquinho do movimento social e se identificar. O que significa isso daí? Ir gostando das ações que a escola vai fazendo. Porque você pode pegar um professor a escola Florestan Fernandes, pega sua turminha de aluno, e vai pra horta, mexer na terra, molhar as plantinha. Tem professor que não se identifica com isso. A escola Florestan Fernandes participa da luta com a comunidade, então vai ter um dia que não vai ter aula mas vamos pra beira da BR, ajudar a trancar a BR. Pra comunidade que tá reivindicando posto de saúde, médico, energia, estrada, escola. Tem muitos que não se identifica. “Eu não vou lá ficar no sol quente”. Entende que a escola, que ensinar é só ficar dentro das quatro paredes. As vezes ele não se identifica com as ações que a escola faz que ultrapassa as quatro paredes da sala de aula. o próprio educador tem que se adequar a um certo perfil. E tem um sentimento de pertencer à escola do campo. Se não, ele acaba desistindo. Aconteceu com muitos. Muitos educadores da cidade que ficou aqui um tempo e foi embora. E muitos que são da cidade aqui, continua e se identificou e contribui com a escola. Eu me vejo dentro de um processo aonde que a gente tá numa forma de construção coletiva. De aprendizagem coletiva. A gente procura contribuir bastante com a aprendizagem, mas não se vendo como um sujeito principal da aprendizagem. Porque se você se colocar aqui, você limita o processo educativo. Esse tempo que eu tô aqui no assentamento, pouco mais de sete anos, o processo assim que eu vejo como um processo riquíssimo de

aprendizagem, pra mim como pessoa, e que eu coloco muito mais do que os vinte anos. que eu fiquei na cidade. Acho que teve um avanço muito maior. Abriu um campo de conhecimento muito maior. Então a avaliação desse processo tanto pra mim como pros alunos é uma avaliação de construção do conhecimento coletivamente. (PROFESSOR 3, 2018).

O papel articulador da escola, dentro da comunidade, fomenta a rede de formação e aprendizagem. A EEEF tem uma filosofia clara sobre a Educação do campo em movimento e fazendo parte do movimento dos assentados, e os professores que não conseguem compreender essa filosofia, por acharem as atividades coletivas desnecessárias, ou por quererem fazer atividades desconexas da realidade vivida em uma escola dessa natureza, acabam por desistirem do trabalho. Outro elemento que leva a essa desistência é que alguns professores que vem da cidade, precisa enfrentar os desafios que apresentam a estrutura do Assentamento ao decorrer da semana, já que ficam nos alojamentos dos professores e nos finais de semana vão para suas casas em cidades vizinhas. Esse entendimento da filosofia da escola como uma escola do campo, faz parte desse processo pedagógico de relação entre a teoria e a prática.

Quando ocorre o aceite da proposta desse trabalho na EEEF, os professores são informados dos projetos, das ações de mutirão de que é necessário criar ou participar de projetos, que trabalhem práticas de agroecologia/sustentabilidade. Isso faz parte do ato de conhecer o lugar que está se ocupando, e fazer das relações que estão se apresentando dentro e fora da sala de aula.

A escola do campo tem um ritmo próprio e você tem que se adaptar, eu gosto mais de trabalhar aqui, fico mais à vontade. Mais autonomia para trabalhar dentro de sala de aula, não é aquela coisa sempre com a coordenadora em cima, SEDUC fica um pouquinho em cima, mas, você tem um espaço melhor para você moldar e trabalhar, e a questão política dentro do assentamento é muito muito forte, porque não é qualquer escola, é uma escola dentro do assentamento do MST, então assim, eles naturalmente já tem um senso crítico mais forte, você tem que trabalhar com isso também, você tem que saber adaptar, você tem que direcionar isso. Eles têm uma boa leitura política, debate crítico, eles têm vontade de saber, participar de luta de enfrentamento. Quando fala da escola do e no campo, tudo isso tem um peso maior para eles né, e acaba tem para nós também educadores, porque quando você estava conversando com uma escola do Campo, é uma coisas assim, que está em perigo constante, porque parece que o objetivo é fechar as escolas do campo ou tornar o nosso trabalho cada vez mais complicado né, então a importância de manter isso vivo no diálogo, a importância de você entender e fazer, com que os outros entendam. A nossa escola recebe muitas visitas por exemplo de Sinop a própria Unemat, UFMT escolas de Terra Nova, porquê é um modelo diferente. (PROFESSORA I, 2018).

A Professora 1 discorre sobre o perigo que as escolas do campo correm, em relação ao fechamentos das suas portas. Mediante a práticas governamentais que atrasam

os repasses dos recursos para a escola do campo, a ação indireta para que essas instituições permaneçam no campo do impedimento e precarização. A EEFF por fazer parte da história da comunidade, é como se a escola fosse um ser coletivo, que agrega e é vivificada pelas mãos dos que a construíram/mantêm. É interessante para o educador ter o contato com outras Instituições, fazer troca de vivências e conhecimentos e, também, o de aprender e ensinar sobre as atividades desenvolvidas na escola. Os estudantes vão aprendendo a valorizar a história do lugar em que vivem, a partir de outra dinâmica, porque eles não vão somente e ficam uma quantidade de horas. A escola e as relações pedagógicas constituídas, se apresentam em diferentes momentos, tais como: os mutirões, palestras, cursos, evento culturais, organização para mobilizações social etc.

Então, o trabalho pedagógico aqui, ele inicia no coletivo. Após uma discussão entre os professores de como está o aluno, e a gente busca primeiro conhecer. Eu, na minha parte assim, com cada aluno meu, eu busquei conhecer as necessidades deles, porque quando eu comecei, eu comecei com Língua Portuguesa. Então eu fiquei perdida, porque eu nunca trabalhei numa escola de campo, e ainda sendo de luta, foi difícil pra mim. Aí eu comecei a trabalhar com os gêneros textuais, e em cima desses gêneros, um dos gêneros, ele foi a entrevista, que foi conhecendo toda a família, toda a sua vida? O que ele necessitava pra trabalhar, mesmo assim as dificuldades de aprendizagem dele. A gente tem que fazer com que ele estude, vá se formar, mas volte pro lugar dele. (Professora 5, 2018).

A professora propôs a atividade para conhecer a realidade dos estudantes, e ao fazer essa análise ou novo planejamento pedagógico, ela conversa com outros professores que trabalhem com a mesma turma, ou que sejam formados em áreas do conhecimento semelhantes. O aspecto da unidade entre os professores, como companheiros de lutas e formação recíproca, é uma das dimensões de se trabalhar a teoria e a prática.

Trabalha-se nessa perspectiva com as concepções de militante professor ou professor militante. O militante professor (professor-educador), surgiu a partir dos relatos de cinco professores da referida escola, que antes de serem professores, eles já participavam da luta pela terra como associados ao movimento do MST. Eles fizeram parte do coletivo, que dialogava com as famílias sobre a importância de ter a escola dentro do assentamento, e do papel pedagógico que ela teria.

A correlação entre eles serem militantes-professores e professores-educadores, não se refere a eles seguirem os princípios do movimento do MST como uma cartilha incontestável, mas, por demonstrarem que dentro dessa experiência de militância, foram criticizando a sua realidade, se envolvendo nas lutas promovidas por meio da comunidade

12 de Outubro. Até criar a necessidade de formar professores, que fizessem parte da própria comunidade. Por uma questão de posicionamento político, ideológico, econômico e também cultural desse coletivo de trabalhadores em particular. Como expõe a entrevistada Professora 2:

Como nós somos bem, militantes, assim... que não é de abaixar a guarda, a gente não tem medo de nada, nós temos é que lutar, e lutar, se caiu levanta. Né? Não tem como ficar parado no tempo, a gente tem que lutar. (PROFESSORA 2, 2018).

O militante professor é aquele que já estava engajado nas lutas do assentamento, desde que ele surgiu, e depois o professor militante é aquele que pode vir a ser no exercício do seu trabalho pedagógico, ao contribuir para formar a sua prática de militância, pela luta da terra juntamente com os assentados, de maneira progressista. Como já foi demonstrado na fala dos sujeitos da pesquisa, a escola EEFF, não se ocupa só das atividades pedagógicas, compreendidas como pesquisa, escrita, cálculo e leitura. Ela se ocupa e ajudar a articular as lutas que estão presentes na vida dos assentados. Por isso o coletivo social e a cooperação-reconhecimento dessa formação histórica. “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”. (FREIRE, 1996, p. 33). No Projeto Político Pedagógico da escola do campo, central para a pesquisa realizada, estabelece os seguintes objetivos para o trabalho pedagógico desenvolvido:

Preparar as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares; Ensinar as crianças a ler, escrever e fazer contas. Não apenas no papel. Elas devem aprender a ler, escrever e calcular a REALIDADE do Assentamento e de toda a sociedade; Aproveitar os acontecimentos, as situações, os problemas do Assentamento e da sociedade como ponto de partida e criar situações concretas para ajudar o aprendizado; Ajudar a construir a nova MULHER e o novo HOMEM, para superar os hábitos negativos, como o individualismo, o autoritarismo, a corrupção; Conhecer e compreender as coisas, as relações, a história, o funcionamento do Assentamento, o que está à nossa volta e também àquilo que não vemos todo dia e que a humanidade já descobriu, ou seja, partir da realidade local para chegar ao conhecimento científico; Formar pessoas que sejam sujeitos, com capacidade e consciência organizativa, capazes de decidir a sua vida e os rumos da caminhada coletiva do Assentamento e da classe trabalhadora. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 13).

Eles servem para orientar o desenvolvimento das práticas pedagógicas dentro da Escola Estadual Florestan Fernandes. No processo ensino\aprendizagem o professor dentro da sala de aula, é quem está em relação direta com o estudante, criando, mediando e possibilitando a ele diversas situações de produção, sistematização, circulação e contestação de um determinado conhecimento. Esses objetivos foram criados e definidos,

a partir do exercício do diálogo com professores, profissionais da educação, estudantes e a comunidade escolar. Esse diálogo e debate amplo, fez com que, cada um dos sujeitos participantes desse processo soubessem, qual é a contribuição que dariam, como participariam, e que finalidade ou objetivos desenvolveriam nessa prática =coletiva formativa.

A EEFF, sendo uma escola do campo, o PPP da escola consta um leque de possibilidade de um grande avanço na abertura do diálogo com educandos e a comunidade geral escolar. O próprio PPP reforça constantemente em seu conteúdo, busca criar condições e tarefa para todos a se organizar a participar coletivamente nas/das decisões, tanto que ao referir sobre a participação da comunidade escolar. (SILVA, 2015, p. 36)

Ocorreu nesse momento o movimento pedagógico de propôs aos sujeitos desse processo educativo, as fermentas para compreenderem o porquê fazer, que eles eram todos corresponsáveis pelo que seria produzido enquanto Educação do\no campo. A configuração dessa situação, não significa, que todos tem aprendido ou entendido de imediato. Mas, isso se torna significativo, porque revela as formas pelas quais a escola se torna o espaço central/pedagógico dentro do Assentamento, não apenas no seu sentido institucional, mas, também, como mediadora de múltiplas aprendizagens concernentes a luta pela terra instituída.

Na aplicação da matemática a Professora 4 (2018), informou que busca fazer a correlação entre a teoria e prática, o conteúdo trabalhado e a realidade dos estudantes, um exemplo fornecido por ela foi: “Ah, quanto vale um hectare, quanto mede um alqueire, qual é o tamanho do meu sítio, como posso desenhar o espaço da terra no mapa e onde ele tá localizado”.

Eu acho que a intervenção é natural em todo processo, dia-a-dia. Porque assim...pelo menos com os meus alunos, a gente traz muita questão consciência de classe... do trabalhador se identificar como classe trabalhadora. (PROFESSORA 1, 2018).

Que nem ontem mesmo eu trabalhava Física, na teoria eu tenho que trabalhar todas as fórmulas certinhas, pra descobrir as variação, movimetno retardado, movimento acelerado. E o aluno fala “Ah =professora, mas eu já sabia tudo isso aí. Mas eu não sabia como que eu faço essas contas doidas, malucas. Não sei pra que inventam isso, sabendo que a gente sabe que seu eu frear, o velocímetro vai vim lá pra trás, e se acelerar e ele vai indo. Então pra que isso, nós vamos precisar?”. Eu falei, “Mas é pra vocês terem relação entre a teoria e a prática, pra mostrar um pouquinho”. “Ah tá, então...”. “Ah, agora nós estamos entendendo”. (PROFESSORA 4, 2018).

A reflexão crítica sobre a prática docente é fundamental para o educador que pratica a educação progressista. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática,

ativismo”. (FREIRE, 1996, p.8) O professor-educador entende que este princípio é essencial para o trabalho pedagógico que realiza dentro da escola. Ele ao ser capaz de tornar a sua prática educativa e a realidade que vivencia objeto de avaliação\análise epistemológica, se torna capaz de ensinar esse processo aos estudantes-educandos com quem trabalha.

Eu vejo que desde o processo de construção da escola, a prática tá sempre presente. As ações, a gente sempre parte da prática, da realidade do dia-a-dia pra chegar no conhecimento científico. Essas práticas, elas são traduzidas em todas as ações práticas que a escola desenvolve, quando a escola desenvolve vários projetos que são todo ano, são pensados os projetos. É uma forma prática. Esse ano, por exemplo, tem o projeto da horta pedagógica, teve a horta Mandala que funcionou desde a época do projeto Novos Talentos, em 2014, 2015. Foi iniciado pela UNEMAT com a colaboração da escola. pedagógico e outros projetos que são desenvolvidos que são todos de forma parceira, de forma geral. Alguns projetos individuais que alguns professores criam, projeto de leitura e assim por diante, que faz mais específico com a turma dele. Mas, ligado também com o geral da escola. Então são as práticas que vai sendo desenvolvidas. Então quando você vai numa horta, preparar um canteiro, plantar, tem todo um conhecimento que os professores, os alunos, eles têm que ter antes. Saber um pouco sobre o solo, sobre adubação, sobre compostagem. São tudo conceitos que você precisa saber um pouco da teoria disso daí. Porque ali se trabalha de forma agroecológica contra a utilização de veneno... Se for contra utilização de veneno, e as doenças que vão dando nas plantas? Os insetos vão atacando, vão destruindo. Como você combate se não pode jogar veneno? Então é tudo um estudo dentro da agroecologia. (PROFESSOR 3).

Conforme os professores da escola Florestan tiveram a oportunidade de tornarem institucionalmente o espaço da escola campo de pesquisa, eles tiveram a possibilidade concreta de contar a história do assentamento, de relatar sobre as suas práticas de pesquisa, de ensino, de aprendizagem, de análise das suas práticas pedagógicas, para realizar uma intervenção crítica na realidade vivenciada e produzida com a participação deles na escola do campo em que trabalham.

[...] a pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 2010. p. 44).

Essa relação entre a teoria e prática, que o professor-educador utiliza não implica em que ele será o “superprofessor” acima do bem e do mal, mas, sim, que ele pode construir a capacidade de intervir reflexivamente no contexto em que vive de forma crítica, Porém, todos nós somos condicionados pelas nossas condições, o que significa afirmar que as contradições, estão presentes em todos os espaços e práticas sociais.

O professor praticante da educação conservadora, tem dificuldades para entender

que existe essa relação entre a teoria e a prática. Muitos deles afirmarão que não existe tal relação. Não porque escolheram ser assim, mas porque o seu processo formativo anterior a sua entrada em uma escola, em boa medida, também não lhes permitiu aprender este princípio. Sendo assim, eles também não escolhem trabalhar ou não a relação teoria e a prática, com os estudantes, eles não ensinam porque não tem esse conhecimento sistematizado e aprofundado. EE como os estudantes tão bem contribuem para produzir esse contexto dentro da sala de aula, também é necessário que eles questionem o professor, no sentido de exercitarem a sua curiosidade crítica.

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 formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar 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 (FREIRE, 2000, p.19).

Os estudantes entrevistados destacam a importância de o professor conhecer a comunidade, a realidade que eles vivenciam dentro do assentamento, as dificuldades que interferem na frequência escolar deles, a formação que tiveram e os motivos pelos quais foram forçados a deixarem de frequentar a escola na idade correspondente. Eles também enfatizam a importância de manter um diálogo próximo com os professores, e desses conhecerem os motivos pelos quais decidiram voltar a estudar.

u queria que ele estudasse. Falei “Você lê muito mal, escreve muito mal, você vai estudar e eu vou te acompanhar”. Por isso eu estudo por causa dele. Acompanhar ele. Os professores foi pra fazer matrícula à primeira vez! (ESTUDANTE 13, 2018).

Ainda mais, agora eu já passei mais a conhecer o professor. Aí agora estamos aqui, né. Eu sempre falo “Só vou sair da escola se os professores não me quiserem mais na aula aqui, daí eu não venho mais”. E peço força pra Deus todos os dias, porque a gente trabalha fora, eu ajudo meu esposo. Tem vez que a gente chega em casa, oh meu Deus do céu! Hoje mesmo estava fazendo serviço lá, aí cheguei em casa, fui lá no meio das mandioca, pegar as mandiocas psra levar pra lanchonete, no restaurante do PEC ali. Aí eu cansada, lá fui juntar. Porque dói né, e quando é as outras coisas, quando a gente começa fazer assim com tijolo, é puxar tijolo, é puxar cimento, é uma coisa é outra. É tanta coisa. Eu Chego cansada, cansada, aí tomo um banho e falo “Ah, Jesus me ajuda”, aí saio com aquele ânimo. E venho de novo e não paro. É difícil eu faltar na escola. Não vou parar de estudar, eu Vou continuar estudando. (ESTUDANTE 11, 2018).

As bases da concepção ontológica e sócio-histórica é conexo a formulação do conceito de trabalho educativo.

Na minha casa mesmo eles não foram, mas, eu mesmo toda vida sempre tive



vontade de estudar, mas não tinha condição. A gente vai viajar, tenta ler uma placa ou vai pegar um ônibus é uma dificuldade, e ficar pedindo favor para os outros, qual ônibus vai sair, também é complicado, porque não é todo mundo que quer ajudar. Tem pontos de ônibus que a gente não acerta. Então, a gente sabendo ler pelo menos as placa, aí já fica mais fácil. Eu acho que a vontade da gente é essa daí. Porque você sabe, hoje em dia não é mais esse tempo de “ah você vê, lê aquilo pra mim”. Então, acho que isso que motiva muito a gente ter voltando pra escola. Se não fosse também à ajuda dos professores, a gente não ficaria em sala de aula, porque a gente acha que a paciência dos professores com nós é mais do que com as crianças. Eu tenho vontade por causa disso. Essa sala mesmo, a Jeane estava dando aula pra nós, daí no ano que vem outro vai dar aula, nós todos não vinha mais, nós ficamos chateados né. Porque a gente acostumou com a professora. Aí o professor, graças a Deus, se deu muito bem com a gente. (ESTUDANTE 12, 2018).

De acordo com Caldart (2013) a educação popular como meio formador da classe trabalhadora, ela contém em seu cerne ao ser vinculada a Pedagogia Socialista, o “princípio educativo do trabalho”. Os sujeitos que vivenciam esse processo pedagógico lidam com a imbricação entre estudo e trabalho, como relação fornecedora, produtora e potencializadora de mediações com intencionalidade pedagógica efetivada dentro do ambiente escolar.

Conforme os professores educadores do campo debate e diálogo com os estudantes em formação, eles ao se apropriarem de novos conhecimentos sobre consciência ambiental, luta pela terra, espaço de apropriação da vida, eles colocam em pratica novas relações entre eles e o meio ambiente.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (DUARTE, 2008, p.35).

Para Duarte o trabalho educativo produz e proporciona a cada sujeito singular, a apropriação dos elementos culturais que são construídos historicamente e coletivamente. O que resulta nos elementos necessários, para o aprendizado de ser pertencente a espécie humana. O que fomenta e coloca em movimento a produção da humanidade, pois o sujeito ao ir se apropriando de sua condição humana, ele também contribui para este.

Eu só trabalho em casa, mas quem trabalha em casa também é trabalho. E quando diz assim, que tá na hora de tomar banho pra vir pra escola, tem hora que dá vontade de não vir. Mas eu venho, porque meu sonho é aprender a ler. Teve um tempo que eu tinha inveja de quem sabe ler. Eu tinha. Aí eu digo “Não, mas isso não pode ser”. É só a gente dizer “Eu vou fazer”, “Eu vou conseguir”. E as minhas meninas manda “Mãe, vai estudar. Mãe vai estudar. Mãe vai estudar”. E os professores antes de eu vir, direto, eles me viam no assentamento e diziam: “Dona Maria. Você volta pra sala de aula”. E aí eu estou aqui. Eu falto muito. Eu faltei agora, nesse mês passado, duas semanas, mas, eu não estava bem de saúde. E eu não gosto de frio aí deu um frio, aí eu

ficava sentindo dor no corpo. Aí eu não vinha! Eu disse para o professor o porquê faltava. Mas, agora eu não quero faltar assim como eu faltava. (ESTUDANTE 16, 2018).

Eu vim pra escola porque a gente já não sabe, eu não pude estudar quando era menino. Eu tinha que trabalhar. Eu sai da casa da casa dos meus pais, eu saí com sete anos. Aí fui andar pelo mundo, tinha que trabalhar, na casa dos outros. Até hoje eu levanto de madrugada para trabalhar. (ESTUDANTE 14, 2018)

Em língua portuguesa eles trabalham muito com o relato pessoal, com depoimentos, e eles gostam muito de contar as histórias que eles tem, o que aconteceu em casa. Todo professor tem a sua turma para trabalhar na horta, então eles também trazem conhecimento de casa para contribuir. Com o relato pessoal e depoimento, tenta-se saber o que passa com eles, para conversar com eles por meio da escrita, tem coisas que o aluno não tem coragem de falar para você, mas, ele escreve para você. (PROFESSORA I, 2018).

Um dos principais desafios aqui, é a falta de material, né? É a falta de recursos pedagógicos, principalmente uma biblioteca. Eu acho que ainda é necessário um computador, por exemplo: essas coisas, dá-se um jeito. Mas os materiais, mesmo didáticos, acho que é umas das dificuldades. Professora de matemática dá aula uma vez por semana, assim mesmo, não vem livro pra todos os alunos. E quando vem, ainda não é para todos. Se eu tenho dez alunos na turma de oitavo ano, vem oito livros, dois fica sem. Os livros que vêm em abundância são aqueles que sobraram lá da cidade. Mesmo a gente pedindo, entrando no site para escolher os livros didáticos, nunca vem assim. (PROFESSORA 4).

Para Duarte (2008, p.35), o trabalho educativo pauta-se em primeiro aspecto na cultura humana e na materialidade histórica das relações produzidas historicamente. Ao pensar o trabalho pedagógico nessa perspectiva, o professor estabelece concepções, conhecimentos e valores a serem trabalhados com os estudantes, visando o processo de humanização.

Conforme Reis (2015, p.36) a prática pedagógica do professor do campo, pode contribuir para formar a consciência ambiental dos estudantes ao apresentar formas diferente de produção agroecológicas, como é o caso das cooperativas de produtores familiares que produzem alimentos diversificados, com base na prática cooperativa.

O desafio que um professor do campo tem para dar conta de diversos processos diferentes de aprendizagem, que compõe o público que frequenta uma sala de aula multisseriada é muito expressiva.

Com aquela teoria desenvolvida, a gente sempre desenvolve uma atividade prática. Sempre a gente procura essa ligação entre o professor e o aluno, essa relação da teoria com a prática. E a escola recebe muitos projetos de desenvolvimento dentro do assentamento. As universidades estão muito presentes no assentamento, então a gente desenvolve várias práticas, em várias disciplinas, a gente realiza essa prática. Vai lá e estuda os períodos de plantação de tal coisa, aí depois a gente vai lá horta e faz experiências. Então isso que a gente busca essa relação, entre o que a gente discute teoricamente é a nossa prática do dia a dia. é cobrado muito dos professores aqui esse trabalho. (DIRETORA 10, 2018).

Assim poderão ter as ferramentas metodológicas críticas, para irem praticando

com reflexividade a sua capacidade de aprender e depois de ensinar aos que estão a sua volta. Segundo Freire (1996) faz parte do processo gnosiológico às ações de aprender, ensinar e pesquisar para produzir novos conhecimentos, ou na mesma medida apreender algum conhecimento já existente. “docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (FREIRE, 1996, p.12).

Então assim, você tem que escutar, eles gostam de ser escutados e gostam de fazer parte do processo, eles adoram quando você pega a ideia deles, por exemplo, então as vezes você tem que me mesclar sua metodologia com a proposta deles né, e fazer funcionar, ser flexível e adaptar vários processos metodológicos porque se você optar por um só, pode ser que ele dê certo com um aluno só, às vezes o processo funciona para você, para você ele é perfeito, mas ele é perfeito só pra você, então você tem que tentar fazer o máximo possível para chegar em todos eles, né, fazer dar certo. Acho que isso serve para qualquer disciplina, qualquer área. (PROFESSORA 1, 2018).

É bem complexo, é muito complicado, mas assim, depois que você trabalha numa sala multisseriada por muito tempo, você faz qualquer coisa, porque você aprende diferentes métodos e diferentes processos e você acaba entendendo o outro lado também né, eles falam muito que queriam estudar numa escola da cidade, porque a escola da cidade é maior é melhor, só que assim a sala da cidade você entra lá tem 40 alunos e você nem sabe o nome deles, então assim, é da mesma forma, eles não vão conseguir que você escute ele, você não vai conseguir ser atendido na hora, eu já estudei minha vida inteira escola da cidade e não fácil. Aqui, principalmente os jovens, eles têm a ideia de que a cidade é melhor, eles tem ainda essa coisa muito forte, muitos querem ingressar na faculdade não pelo conhecimento, pelo crescimento pessoal em si, mas pela ideia de sair do campo, então assim, é uma ilusão por que a cidade não é igual aqui, é pior, mas infelizmente eles vão entender isso mais para frente. Aqui você tem tempo de entender o seu aluno, de conhecer o seu aluno, uma coisa que não acontece lá. Uma vez eu estava estagiando no Ênio Pipino, lá eles te jogam numa sala com 50 adolescentes e você tem que dar conta e não é multisseriado, mas é o triplo de dificuldade, é difícil você tentar manter eles no mesmo nível de aprendizagem, conseguir seguir com conteúdo é muito normal com aluno você estar numa unidade, com outro você está em outra, o outro está esperando para ir para próxima ainda assim é melhor do que você atropelar tudo porque a SEDUC não está muito interessada se o aluno está aprendendo, ela quer que você lance aquele conteúdo, e ela quer saber se aquele conteúdo foi aplicado, e se alunos abaixo do básico ou básico. (PROFESSORAI, 2018).

O principal objetivo da prática educativa do professor-educador é formar com base na humanização, faz parte também do processo ensino-aprendizagem proporcionar aos estudantes uma formação moral. Essa formação implica na valorização da natureza humana, do respeito ao próximo, de assumir-se como sujeito histórico, de respeito às outras formas de vida, a busca pela boa convivência social, de conflitar quando necessário, de brigar pelo outro, de sentir raiva pelo sistema que o condiciona e aos seus iguais colocando-os para concorrer.

Ainda ensinando-lhes os conteúdos criticamente, atribuindo-lhes notas com base

em seu processo integral formativo, incentivando atividades cooperativas e de solidariedade ética, ensinando a igualdade no diálogo com o outro, o respeito à autoridade do professor entre outras coisas.

Com avaliação oral, com conversa, com entrevista. Avaliação quando meu aluno tira cinco, eu avalio também a minha condição quanto educador. Será que se essa criança tirou cinco é só porque ela não entendeu o conteúdo? Será que se ela tivesse trabalhado de outra forma ela teria uma nota melhor? Então, esse feedback que a gente tem que fazer. Ter a avaliação como forma de repensar o processo pedagógico. (PROFESSOR 6, 2018).

A formação permanente dos professores e professores-educadores deve ocorrer aliada a avaliação de sua prática educativo-progressista, tanto dentro da escola como fora dela. E esse ato avaliativo e formativo, não deve ocorrer de forma isolada e solitária. Isso não significa que não ocorra. O professor que pratica o puro treinamento pedagógico acaba por optar e valorar uma avaliação da sua prática, sem considerar a contribuição dos estudantes com quem trabalha, E tende a avaliar tais estudantes com base no puro conteudismo que eles aprenderam. Sem se ocupar de fato do contexto dinâmico, cultural, econômico e plural que existe na sala de aula que realiza o seu trabalho pedagógico. Esse tipo de prática docente conexa a uma concepção de educação conservadora, também forma sujeitos com competências, saberes técnicos e com algumas ferramentas científicas para que exercitem a sua capacidade de entender o mundo. Essa dimensão do processo educativo conservadora também revela o seu movimento pedagógico. Porque existem sujeitos em uma relação direta de diálogo e ensino-aprendizagem, professor e estudantes, estudantes e estudantes. E em uma relação indireta professor e equipe pedagógica, estudantes e equipe pedagógica, professor e comunidade escolar e estudantes e comunidade escolar.

O professor-educador que tem um fazer ético com/pelos estudantes-educandos, os quais está ajudando a formar, os convoca para participar desse processo avaliativo cooperativo. Porque eles também ajudam a produzi-lo. Não é um ato de bondade, é um ato de humanização, em que não se ensina hierarquia, mas sim, respeito e autoridade.

Cada um dos sujeitos cooparticipantes do processo formativo tem o seu grau de responsabilidade em sua concretização. E aqui há um movimento pedagógico, que implica em duas dimensões fundamentais de ser responsável pelo o que se produz com a sua prática, tanto o professor-educador como o estudante-educando.

O primeiro é de saber que ao decidir, valorar, optar, avaliar, refletir e decidir no ato do que se pratica, estamos aprendendo e nos educando a definir o que é prioridade,

necessidade e desnecessário. As dimensões das prioridades e do que é desnecessário elas não são fixas e estagnadas. Já a dimensão da necessidade, tem seus elementos constantes, como por exemplo: a necessidade do ar para respiramos, de nos alimentarmos para estarmos vivos, de nos reproduzimos para continuação da nossa espécie etc. E uma necessidade específica do nosso tempo histórico que se impõe a todos nós, é a de vender a nossa força de trabalho. O que gera a exploração e expropriação inclusive da nossa capacidade de humanização. Essa necessidade não-biológica contemporânea neoliberal está vinculada a concepção de uma educação conservadora. Retornando ao diálogo sobre a segunda dimensão da responsabilidade que os sujeitos possuem no processo avaliativo educativo, isso significa afirmar que cada um contribui para a formação do outro nos diversos espaços de convivência social, inclusive dentro da escola.

A formação dos professores da EEFF, é feita internamente, como aparece nas respostas dos sujeitos da pesquisa, eles quase não recebem possibilidades de formação continuada fora da escola.

A sala do educador que a gente trabalha aqui na Florestan, parte da discussão coletiva desde os temas, dos tópicos, que vai ser debatido. No começo do ano a gente senta e levanta, quais seriam as problemáticas que a gente gostaria de estudar esse ano. Aí a gente faz e leva os textos, estuda, faz à plenária, faz o debate, leva para sala de aula as experiências, traz para sala do educador, debate, leva de novo. Por exemplo, ultimamente a gente tinha um tema que seria a confecção e jogos, né? Aí cada professor desenvolveu um tipo de jogo, levou pra sala de aula e faz esse feedback com a turma. Traz o que foi positivo. o que não foi e é por aí que nós vamos trabalhando. Nós temos também o conselho de classe que é o momento que os profissionais socializam as habilidades que os educandos adquiriram ou não adquiriu. (PROFESSOR 6, 2018).

Nesse contexto os professores da EEFF, comprometidos coma formação continuada, se organizam para sistematizar os temas, que servirão de referência para os estudos. O diálogo está presente e é uma importante ferramenta utilizada por eles, para selecionar coletivamente quais serão os seus objetos cognoscentes.

Como esses professores vivenciam as mobilizações feitas pela comunidade assentada, eles procuram inserir pesquisas sobre teorias e metodologias, relacionadas a formação política, a práticas de agroecologia e sustentabilidade, métodos que auxiliem no atendimento aos estudantes que formam as turmas multisseriadas. Nessa descrição feita pelos sujeitos da pesquisa, observa-se o interesse e o empenho, que eles fazem para manter uma formação que os conecte com a realidade do campo brasileiro.

Não, as vezes essa questão do pacto pela alfabetização os professores acabam ficando prejudicados por causa da distância, muitas vezes as discussões chega já atrasada. Então a gente não tá participando de nenhum programa de nível nacional. Mas a gente tá alinhado com as orientações pedagógicas do próprio

CEFAPRO, que nos orienta através do projeto de intervenção pedagógica, que é com aqueles alunos que tem mais dificuldade, então a escola tem que dar uma atenção especial pra esses alunos. Tem que organizar atividades que consigam fazer com que esses alunos se desenvolvam. Só que essa discussão que o CEFAPRO faz, inclusive hoje a nossa coordenadora está pra esse processo formativo, ele é muito contraditório porque ao mesmo tempo que é cobrado bastante da escola, também veja os atrasos nos repasses do governo pra que escola consiga ter pelo menos material pedagógico pra trabalhar. Então é muito contraditório. Então a gente não tá muito preocupado com essas coisas. A gente está preocupado sim, com a qualidade do ensino das nossas crianças mas, agente busca esse diálogo, esse debate internamente, esse planejamento de acordo com a nossa realidade aqui, com o que nós temos, pra que a gente faça com que essas crianças avance do ponto de vista da aprendizagem. (DIRETORA 10,2018).

A presença do CEFAPRO é em torno de duas, três vezes no ano no assentamento, dentro da escola. Mas a gente desenvolve o processo formativo interno nosso que é através do projeto Sala do Educador e muitos professor busca sua formação via internet, pra ir se qualificando ou quando tem algum concurso, encontro de formação, a escola sempre vai. Sempre está presente com seus educadores. Mas no geral não tem mesmo um projeto de formação que vem continuamente as pessoas acompanhar como a gente já teve no CEFAPRO aquela pessoa que acompanhava especificamente as escolas do campo. Hoje a gente á com muito mais dificuldade. Aí acaba fazendo esses encontrão lá com os coordenadores de um dia, e os coordenadores vem e tenta passar o que é possível para o grupo. É basicamente o que eles vêm. Porque eles alega que tem muitas escolas, alega que falta transporte. uma série de coisas que eles alega. Mas é isso e olhe lá ainda se vem duas, três vezes, porque é difícil. Esse ano acho que vieram uma vez só. É. A gente que faz o nosso projeto, vê aquilo que a gente quer estudar e aí a gente estuda semanalmente, as quintas-feiras. Toda quinta-feira a gente vai estudando. E grande parte de tudo isso que eu falei pra você que faz parte dos projetos educativos, a gente debate na sala, busca estudar um pouco mais sobre o assunto e vai dialogando. Tem momentos, tem encontros, que a gente faz os relatos de experiências. O professor diz “Fiz essa atividade que deu certo..”. E isso que a gente faz. No mais, cada um vai buscando sua formação através de pós-graduação, via internet, ou algum curso de aperfeiçoamento. (DIRETORA 8, 2018).

Essa situação de não ter acesso a formações continuadas estruturadas, faz parte da gama de ações de desvalorização da escola do campo e dos seus profissionais. É como se essas escolas fossem invisíveis aos olhos do Estado , e só fossem desveladas quando são citadas em bancos de dados sobre a educação. Esse espaço de que é flexível não ter tanta atenção e cobrança para fazer essas formações, não é liberdade no sentido de proporcionar autonomia, e sim, o fato de que condicionam as escolas do campo viverem no campo do imprevisto/impedimento. A situação desse espaço vago na formação continuada, foi preenchendo com uma organização dos sujeitos da escola, porque eles veem a escola como campo de investigação. Por isso, dentro das suas possibilidades buscam fazer formações individuais e coletivas dentro da EEEF.

Na escola Florestan Fernandes acontece a sala do educador uma vez por semana na quinta-feira, os professores se organizam em grupos para estudarem os temas previamente escolhidos por eles, e realizam um debate entre esses grupos para destecerem

o que aprenderam, em quais aspectos concordam e divergem do conhecimento analisado. O debate entre os grupos é denominado de plenária, que serve para expor uma análise inicial do conhecimento aprendido e posteriormente para vinculação (teoria e prática), divulgação e exposição das experiências pedagógicas obtidas com base no conhecimento estudado por eles. Na sala do educador essa organização, escolha dos temas e definição de como irão abordar o conhecimento analisado com os estudantes que atendem, é feita pelos próprios professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Istivan Mészáros

Para poder contribuir com a derrocada dessa estrutura de mediações de segunda ordem do capital, é necessário formar sujeitos com autonomia, conscientes do que produzem com a sua prática social, que saiba qual é o seu lugar na história, que se reconheçam como sujeitos da sua história, com responsabilidade histórica e compreensão de pertença a classe trabalhadora. Faz parte desse processo, o agente mediador entre o sujeito e o objeto cognoscente a ser conhecido, que é o educador-professor ou educadora-professora. Neste caso, na lógica de uma educação para além do capital, compreendendo que neste movimento existe uma fase histórica transitória e preparatória para o que está por vir a ser, uma nova ordem social, que refute completamente o capital. Antes da dimensão profissional o docente ou a docente, necessitam serem sujeitos da práxis,

conscientes do que, como e por que ajudam a produzir a sociedade da qual participam. O profissional da Educação necessita ter uma práxis radical e não reformista.

A lógica desumanizante do capital pauta-se no individualismo, no lucro e na competição instaurada entre os sujeitos sociais, para que eles não se unam como classe trabalhadora. O sentido estruturante da Educação, decorre do próprio trabalho vivo, que potencializa possibilidades de liberdade aos oprimidos (trabalhadores) e fundamenta o seu processo emancipatório. Apesar desses princípios para Mészáros (2005) acontecerem para além da sala de aula, isso não significa que não devam acontecer inclusive a partir desse espaço. A Pedagogia não é o único campo que domina a matéria da Educação, só porque têm espaços específicos correspondentes (salas de aulas, cursos, Universidades, cursos técnicos, salas de aula, escolas, creches, pré-escolas e eventos científicos), outros locais e áreas do conhecimento, também nos ajudam a compreender e fazer a Educação formal e não-formal.

Por essa razão Mészáros (2005) debate sobre o papel da Educação na formação, como outro modo de pensarmos, de sociabilidade, de relação com o trabalho e com as transformações para superarmos as nossas necessidades históricas. Como professores e professoras podem articular e materializar as suas práxis pedagógicas, para combater a “reprodução da estrutura de valores que” auxiliam a elaboração de uma visão de mundo pautada na sociedade mercantil?

A função da escola de e no campo da Florestan Fernandes Salvar essas crianças. Nós gostamos de pensar que a nossa função é contribuir o máximo possível para o crescimento da comunidade não só para os alunos mas para os pais dessas crianças, para as pessoas que não fazem parte do meio escolar porque a escola acabou se formando se tornando um centro de articulação muito importante dentro da comunidade, tem reunião, é na escola, tem assembleia, é na escola tem alguma coisa importante, é na escola. Então assim, não é só pra ensinar o aluno, você quer formar um sujeito ali que esteja consciente que esteja disposto a fazer parte de algo maior, então nós frisamos muito isso né, que nós estamos pra contribuir no processo de formação humana daquela criança, daquele adolescente e daquele adulto. Nós gostamos de pensar nisso né, dessa forma. (Professora I, 2018),

O elemento prioritário que faz a escola do campo EEFF, naquele movimento é a própria formação pedagógica que a luta pela terra instituiu no assentamento 12 de Outubro. A escola, ela é produto das relações travadas pela terra, o que incidiu pedagogicamente na formação dos sujeitos que trabalham para mantê-la em pé e funcionando, como coração do assentamento. É uma escola que vive os antagonismos de uma sociedade capitalista. Porque existem disputas internas entre os próprios assentados, como relatou alguns professores, no período de observação do espaço da pesquisa. Essas



disputas inclui assumir a liderança do Assentamento, para articular e poder optar por propostas de uso da terra como propriedade individual. Enquanto há aqueles que propõem, realizarem contratos coletivos, apenas com a garantia de uso da terra para morar e cultivar produtos agrícolas, que forem possíveis. Na área da educação, tem os condicionantes das regras e monitoramento feito pelo Estado, como o controle dos dados gerados sobre os estudantes e professores da escola, o acompanhamento das contratações, o fornecimento de acesso a plataformas que servem para especificar, o conteúdo que é passado na sala de aula, as metodologias usadas e o rendimento escolar dos estudantes.

Em contrapartida existe as inúmeras ativas dos sujeitos da escola, para estarem inseridos nas mobilizações, em correlacionar os conteúdos com as lutas dos camponeses, em propor estudos sobre a história da própria comunidade do 12 de Outubro correlata a movimentos sociais etc. Existem professores que participavam e tem formação política, com base na experiência de ocupação/resistência vivenciada no processo de construção do Assentamento. Assim, como tem professores que vão para a escola e participam das atividades, porque faz parte do seu trabalho. E por ser uma parte importante da filosofia da EEEF.

Então, tem-se as lutas pela terra, a instituição da luta pela terra pedagogicamente do ponto de vista da organização da escola, e das relações que são passadas ou são mediadas pelas contradições que vivencia no interior do assentamento, as relações pedagógicas provocadas pela luta do campo, o que faz com que a escola tenha características singulares (vincular a formação política com a pedagógica, nas dimensões da liderança da escola, da Associação dos assentados e do assentamento, por criarem mecanismo de formação próprios de acordo com a realidade que vivenciam, das práticas coletivas de cooperação para diversas atividades, por fazerem da escola um espaço de convivência, de organização cultural, de informações e mobilização interna) ainda embora sob uma estrutura de reprodução da própria estrutura da sociedade contemporânea e do sistema econômico que ela produz, mas, também sob uma perspectiva de criação de possibilidades de resistência a essa mesma estrutura e de práticas embrionárias de libertação, por meio da formação dos sujeitos de suas histórias.

A luta pela terra se insere no contexto complexo e dinâmico da luta de classe. A terra não é uma questão de meio social, mais de bem social que faz parte da gama de relações de produção. A luta de classes é uma força atuante na transformação da história, de uma ordem política mais principalmente econômica.

O específico dela, eu penso que é o lugar que é onde a gente tá inserido, porque os seres humanos que estão aqui são únicos, eles são dessa comunidade e aí tá especificado. Mas no geral, eu não posso dizer “A filosofia da escola Florestan Fernandes não se encontra em outro lugar” porque se encontra. Porque está intercalada com um pensamento filosófico de uma organização social que pensa uma educação diferente. Mas o específico está aqui no lugar, no ambiente que a gente construiu, nas pessoas. Então isso é específico daqui, do lugar, das pessoas. Mas no geral eu penso que ela está alinhada sim com outros locais e com certeza muito mais avançada. (Diretora 10, 2-19)

A escola serve de espaço para a produção dessas múltiplas relações pedagógicas, que acontece entre professor-militante e militante-professor-, entre estudantes e professores, entre estudante e professor-educador, entre a comunidade assentada e os profissionais da educação, que trabalham na escola e entre a comunidade escolar externa e interna do assentamento 12 de Outubro. Essas relações pedagógicas aparecem na dinâmica de formação pedagógica (formações, cursos, projetos, pesquisas e estudos), que são realizados entre os professores, nos momentos de pesquisa que acontecem entre os próprios estudantes, dos professores com os estudantes no ensino/aprendizagem de práticas sustentáveis e de preservação da natureza, entre representantes de outras Instituições e a comunidade escolar através de reuniões/realização de cursos, entre os sujeitos da escola e a comunidade assentada nos mutirões/mobilizações políticas, entre estudantes que participam de projetos educacionais internos ou em outras escolas do campo, que são parceiras da EEFF.

Os professores da escola e a comunidade assentada 12 de Outubro, enfrenta diversas lutas, que passam pela luta, para manter a escola com as portas abertas, a luta para permanece no campo sobrevivendo do trabalho com a lida da terra e ter as condições mínimas estruturais. A luta para manter a escola de portas abertas, começa com as práticas de resistência para fazer de algumas aulas, que ocorriam debaixo de uma castanheira, e depois em barracas forradas com lona, se transformarem em uma estrutura física fixada no meio do Assentamento, para que possibilitasse aos filhos e filhas dos trabalhadores (as) camponeses, que ali residiam, ter uma formação educativa próxima as suas casas, dentro do seu campo de luta coletivo, para que vinculasse as atividades escolares com os interesses da luta pela terra. Em defesa de seus direitos enquanto população do campo, de suas dignidades como sujeitos históricos, politizados e éticos.

A escola também se tornou meio para se ensinar práticas pedagógicas, que estão conexas ao trabalho do campo, tal como: o fazer da horta pedagógica, o exercício de cuidar e criar/distribuir peixes no tanque de piscicultura, o plantio do bosque com árvores

frutíferas e com a concretização da horta com plantas medicinais, os cursos com trabalhos manuais (artesanato, pintura) e produção de receitas colimárias, com aproveitamento de verduras, frutas e legumes.

Os assentados remanescentes também lutaram para fazerem parte da construção física e pedagógica da escola. A luta pela estrutura física exigiu que eles ocupassem a prefeitura de Claudia-MT, para que pudessem receber o mínimo do mínimo, que foi alguns livros e equipamentos velhos, os materiais necessários para construir a primeira estrutura da escola que era formada de madeira bruta, piso batido e pouca iluminação.

Professores e a comunidade colocaram seus corpos e mentes para trabalharem, porque o poder público municipal de Claudia, e do Estado de Mato Grosso, apesar de ceder os materiais enrolou o quanto pode, para não construir a estrutura fixa da escola no assentamento. Essa tentativa de desincentivo a comunidade a ter a sua escola, falhou no momento em que homens e mulheres da comunidade, decidiram resistir, fazendo com a sua própria força de trabalho a concretização da Instituição. Ainda que a estrutura fosse precária, eles sentiam orgulho do que realizaram por meio trabalho coletivo, as transformações no espaço do Assentamento que provocaram, ao terem objetivos em comum, ao realizarem uma ação planejada com os conhecimentos que possuíam naquele momento. Isso não os impedem de fazer uma leitura, sobre a ausência da ação do Estado, como for de impedir que a EEFF se fortaleça na dimensão estrutural, para fornecer melhores condições para os estudantes realizarem suas atividades. de ter construído a escola com as suas próprias mãos, nesse movimento pedagógico de buscar pelos seus diretos, por uma Educação do\no Campo, eles aprenderam a se reconhecer no fruto do seu trabalho coletivo e ao mesmo tempo, foram criticizando a sua realidade, para entender porque lhes eram negados direitos básicos garantidos em lei para todos.

Acontece que na prática foram compreendendo que a lei, ela entende a certos interesses políticos e econômicos quando é do interesse daqueles, que tem o poder econômico-financeiro. E a cada nova prática de resistência, eles aprenderam a se organizarem, a formar diversos representantes dos seus interesses, companheiros de luta como eles mesmos.

A escola é o coração do assentamento e ao mesmo tempo, ela faz parte de todos os espaços físicos do assentamento, bem como, de todos os movimentos e lutas travadas pelos assentados. A resistência dos remanescentes do 12 de Outubro, materializou-se também na necessária busca pela formação acadêmica, para que eles pudessem contribuir

com o processo formativo dos companheiros (as) e filhas (os) de luta pela terra.

Essa questão além de denotar o posicionamento político desses educadores também foi gerada pela necessidade de ter professores que morassem no assentamento, tanto no sentido ideológico como no sentido de encurtar a distância, para que os professores fossem trabalhar na escola.

A educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu interrelacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

No início da EEFF eles tinham dificuldades para encontrar professores, que fossem trabalhar na escola, porque muitos dos professores eram de seletivos e moravam em Claudia ou Sinop. Eles acabavam aceitando ir trabalhar na escola no começo, mas, depois de dois a três meses, eles desistiam. O que atrasava as aulas, e provocava alguns transtornos no processo formativo dos estudantes.

No entanto, professores e estudantes se mantiveram firmes, juntos e cooperativos nessa prática de resistir, de passar por essas dificuldades e continuar reivindicando a escola para a comunidade. A dimensão política desse coletivo em particular, não desconexa entre adultos e crianças, jovens e velhos, homens e mulheres, todos se reúnem e dentro do seu campo de possibilidades, participam, contribuem, indagam, debatem os temas gerais que impacta sobre as suas vidas. O elemento em comum que os conduziram a esse momento, foi a luta pela terra

. Uma luta que traduzia o seu que fazer coletivo de trabalhador em busca de condições igualitárias, de produzir a sua dignidade humana a partir do seu trabalho no campo. A terra orienta os sujeitos, de pensarem na perspectiva de serem sujeitos históricos, mesmo que, condicionados na defesa dos seus direitos e das suas dignidades.

Os próprios estudantes que fazem parte do assentamento 12 de Outubro, em diálogo com os outros estudantes que vêm das fazendas ou de outras comunidades, eles também buscam ajudar nessa formação escolar dos seus colegas, porque eles compartilham os saberes que os seus pais lhes ensinaram sobre a lida no campo, eles contam a história do assentamento, eles debatem sobre o porquê muitos jovens acabam saindo do campo, para ir para cidade, devido à falta de trabalho e de condições de diversas ordens.

Só esses momentos de reflexão coletivos, não são o suficiente para que eles futuramente permanecem no campo, mas, eles são essenciais, quando pensamos na

formação de sujeitos que se apropriem da sua condição de trabalhador, de seu lugar na história, que compreendam a olhar para o outro com ética, humanidade, solidariedade e esperança. Quando esses estudantes fazem esse movimento pedagógico, entre eles, colocando a eles e a sua realidade, como objeto de sua análise, inteligindo-a, eles estão exercitando a sua curiosidade problematizadora e aprendendo a expressar a sua posição política-ideológica.

Esse diferencial que compõe o contexto da EEFF, a formação que ocorre dentro dela, apesar de lidar amplamente com as questões do sujeito camponês, a formação que os estudantes recebem tem o objetivo de formá-los para serem sujeitos das suas histórias, em qualquer espaço que ocuparem na nossa sociedade. Isso não quer dizer, que seja tudo perfeito, que na escola não haja conflitos ou diferenças, entre os sujeitos. Existem diferenças entre os professores que residem no assentamento 12 de Outubro, e os professores que vêm da cidade para trabalhar.

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 da 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. Porque não aproveitar a experiência que tem 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 (FREIRE,1996, p.12 ).

Uma delas diz respeito aos conhecimentos sobre a preservação da natureza, sobre o incentivo ao trabalho no campo por meio da sustentabilidade e práticas agroecológicas, mas, ainda assim, esses profissionais se reúnem, ajudam uns aos outros, eles corporificam a solidariedade que tentam ensinar para os estudantes. Mesmos que eles possam ter concepções diferentes, metodologias, formação acadêmica ou até familiar, ambos se unem para lidar com que é central para a comunidade assentada, que se faz presente na escola, não apenas matriculando os seus filhos lá para estudarem, mas também, porque ocupa aquele espaço, o tornando um dos principais para obter diversas informações, para que medeie algum problema que tenham, desde fazer uma impressão a conseguirem ter atendimento médico.

A prática de ocupação do espaço da escola é permanente pelos sujeitos que a faz. Essas práticas de ocupação, serviram de forma para a mobilização que os assentados fizeram enfrente a prefeitura de Claudia, no conflitos contra a Usina, quando foram para a BR para reivindicar os seus direitos, por ocuparem os diversos espaços do assentamento para realizar atividades escolares etc. A ocupação por meio da prática de resistência,

demonstrou em diferentes momentos, de diálogo com o poder público local, a ausência da sua ação no sentido de precária e enfraquecer a luta pela escola/terra. Isso acontecia para disfarçar a prática de instituir a escola impedida de forma indireta, ou seja, em vez de negar recursos direitos, só ocorre os atrasos ou não são enviados em sua totalidade, em vez de equipar a escola, prefere-se entregar mais que já não são usados pelas escolas urbanas, não envia formação continuada no tempo e na proporção que o faz com outras escolas da cidade, dificulta o acesso a verbas para reforma ou construir uma nova escola, tudo com o objetivo de ir aos poucos, desmobilizando os assentados a matricularem os seus filhos e filhas na escola do campo. Porque se cria o discurso de que as escolas urbanas são melhores, e ainda é oferecido o transporte público para levar os estudantes até lá.

A escola ao mesmo tempo, que tenta manter em sua maioria práticas formativas, que conduzam a um processo de criticidade e politicidade dos sujeitos, ela também produz na medida, práticas de reprodução da estrutura de luta de classes, por exemplo: mesmo os professores trabalhando atividades que orientem a compreensão do que é o trabalho socialmente útil, cooperativo e colaborativo, ela não deixa de fazer projetos que ofereçam formação técnica para que os estudantes, também construam conhecimentos que possam ajuda-los a ter um emprego. Isso é a necessidade que se impõe, porque vivemos em uma sociedade capitalista. E os sujeitos ainda são obrigados a vender a sua força de trabalho.

A produção familiar e cooperada no campo, ajuda ao camponês resistir e criar fomentar os mercados dentro do espaço rural. Segundo Reis (2015), quando as famílias fazem isso, elas criam práticas de resistência ao mercado formal-capitalista. É bem verdade que as cooperativas, ainda que formadas, não vivam fora da lógica interna do mercado. Porém, essa forma de organização econômica pode possibilitar ao pequeno produtor, produzir mais, e desenvolver práticas de solidariedade entre os próprios trabalhadores do Campo. E foi o que alguns assentados do 12 de Outubro tentaram fazer. Eles se organizaram também no sentido econômico, para forma duas cooperativas.

Infelizmente, dentro do assentamento ainda não há projetos bem estruturados, que privilegiem o trabalho cooperativo e colaborativo dos trabalhadores do assentamento. O que existe são tentativas em andamento para vigorar a cooperativa de produção de alimentos sem agrotóxicos. Das sessenta e cinco famílias remanescentes no assentamento, quinze delas se reuniram nessa cooperativa que ainda está em desenvolvimento.

O agronegócio tem por finalidade, obter o lucro através da produção de monoculturas predominantes, a inserção de maquinários tecnológicos que substituam

grandes quantitativos de trabalhadores rurais, realizar o uso de agrotóxicos sem restrição e realizar a concentração de grandes áreas de terras nas mãos de poucos.

A cooperativa (trabalho cooperado camponês como resistência a luta dos latifundiários, como força de negação da luta de classe do trabalhador do campo...) isso das mulheres para fazer doces e salgado, no momento de realização da pesquisa encontrava-se fechada. Não é possível neste trabalho expor as razões que conduziram essa cooperativa a fechar as portas, pois não ser o objetivo da investigação, sobre este tema. Contudo, esse foi um dos dados que apareceu na pesquisa, quando o tema foi sobre as possibilidades de trabalhos que as famílias assentadas tinham, para permanecer no campo, objetivando fazer delas fontes de manutenção das suas existências.

A escola apesar de ter o refeitório, fruto de grande sacrifício para ofertar a merenda escolar, das vezes por turno aos estudantes, ela também se obrigou a ter uma cantina, na qual vende alguns produtos industrializados, como iogurte, salgadinho, suco, bolacha etc. Para também ter um recurso financeiro, por menor que seja, para custear pequenos gastos com materiais usados na escola. Já que havia inúmeros atrasos, em relação aos repasses dos recursos financeiros feito pelo Estado. Nesse cenário, os sujeitos da escola fazem ações como essa ou venda de rifas, para improvisarem e obterem recursos financeiros extras. Mesmo quando esses recursos vêm, a escola do campo é sempre a última na fila para recebê-lo, como afirmou os sujeitos da pesquisa.

Na ausência do estado emerge a presença política e organizada da comunidade camponesa, que compõe o assentamento 12 de outubro.

O papel mediador que a escola prática referente as relações contraditórias camponêsas e do latifundiário, é de classificação conflitos de interesse coletivo, já que é no espaço da escola que a comunidade geralmente se reúne, para definir ações de ocupação, procura por informações e o trabalho com esclarecimentos, sobre a terra como propriedade coletiva e propriedade individual. Na escola ocorrem diálogos formativos, sobre os interesses em desmobilizar a comunidade assentada, para que as terras votem a ser de alguns poucos. Esse tipo de tentativa acontece pela negação de recursos a Instituição, pela ação direta de tentativas de comprarem o direito de uso da terra, por farem prática de invasão no assentamento e grila a terra. Como explicou a Diretora 10, sempre há aqueles que buscam integrantes internos do assentamento, para começar esses embates.

## REFERÊNCIAS

- ASSENTADOS ROSELI NUNES. **Carta do assentamento Roseli Nunes /MT: a luta por um território Livre!**. Mirassol D'Oeste. 2017. Disponível em: < [https://fase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/CARTA-DOASSENTAMENTO-ROSELI-NUNES\\_data-certa.pdf](https://fase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/CARTA-DOASSENTAMENTO-ROSELI-NUNES_data-certa.pdf) > Acesso em: 14.abr.2019.
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos, Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro, **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- APPLE, M. W. **Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 10. dez. 2017.
- BRASIL. **Consolidação das Leis do trabalho**. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- CALDART, R. S. **Escola em movimento: instituto de educação josué de castro**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CALDART, R. S., STÉDILE, M. E. e DAROS, D. (org.) **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CURY, C.J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 20004.
- DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- Diretora 10. **Diretora 10: depoimento**. [17 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 184,16 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os



sujeitos da sua história.

Estudante 11. **Estudante 11:** depoimento. [18 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 201,33 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Estudante 11. **Estudante 12:** depoimento. [18 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 201,33 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Estudante 13. **Estudante 13:** depoimento. [18 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 156,64 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Estudante 14. **Estudante 14:** depoimento. [18 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 204,03 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Estudante 15. **Estudante 15:** depoimento. [18 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 201,33 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Estudante 16. **Estudante 16:** depoimento. [18 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 187,33 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

ESCOLA FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Pedagógico**. Claudia. 2016. Disponível em: < <http://www.escol.as/259985-ee-florestan-fernandes> >. Acesso em: 12. Fev. 2018.

ENGUITA, F. M. **Trabalho, escola e ideologia:** Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A Face Oculta da Escola:** Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São

Paulo: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDARTI, Roseli Salete. **Teoria e educação no Labirinto do capital: sobre a especificidade da Educação do campo e os desafios do momento atual**. 4. ed. Expressão Popular. São Paulo, 2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez,

GADOTTI, Moacir. **Educação do futuro**. Pedagogia da Terra. São Paulo, Peirópolis. 2000.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em Educação: métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

\_\_\_\_\_. A.. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

HARVEY, D. **Para entender O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HIDALGO, F, OLIVEIRA, M. A. M, ROCHA; N. L (ORGS.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade – KUENZER, A. Z, CALDAS, A. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. Campinas: Papyrus, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTASTISTICA. População rural e urbana. 2015 Disponível em: < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacaorural- e-urbana.html>> Acesso em: **23. Abr. 2019**.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFI A E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2018. Rio de Janeiro: 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Notas Estatísticas Censo Escolar 2018. Brasília: INEP, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo técnico: resultados do índice do desenvolvimento da educação básica. 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2017/ResumoTecnico\\_Ideb\\_2005-2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf)>. Acesso em: 21.set.2018.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, A. Z; CALDAS, A; FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente: trabalho docente: comprometimento e desistência**. Campinas: Papyrus, 2009

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do Autor, 2002. Material Impresso.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MAGALHÃES, À. C. Da teoria da história a história da teoria: a totalidade do trabalho na dialética marxista. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 157-172, 2016.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. Livro I, Tomo I, 1985.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel, 1982, V. I, Tomo 2.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**, São Paulo: Martin Claret, 2003.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: BoiTempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MST. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. 2015. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suasportas-em-2014.html>> Acesso em: 23. Ago.2018.

MST. Como funcionam as escolas do campo que estão na mira do governo Bolsonaro Existem mais de 2 mil escolas públicas em assentamentos e acampamentos no Brasil. 2019. Disponível em:<<http://www.mst.org.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-queestao-na-mira-do-governo-bolsonaro.html>> Acesso em: 12.Jun.2019.

MST. **Quatro pontos da reforma da Previdência que vão prejudicar o trabalhador rural**. 2019. Disponível em: < <http://www.mst.org.br>> Acesso em:24.Jun. 2019

MST. **Agricultura familiar é responsável por 70% dos alimentos consumidos no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em:24.Jun. 2019

MST. **Como o MST se tornou o maior produtor de arroz orgânico da América Latina**. 2017. Disponível em: < <http://www.mst.org.br>> Acesso em:24.Jun. 2019

OLIVEIRA, C. **Fechamento de escolas rurais obriga crianças a passar mais tempo na estrada do que em aula**. 2017. Disponível:<<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/03/fechamento-de-escolarrurais-obriga-criancas-a-passar-mais-tempo-na-estrada-do-que-em-sala-de-aula/>> Acesso em: 12. Jun.2019.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, Brasília. v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan. dez. 2008.

\_\_\_\_\_. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p.753-776, Out. 2005.

\_\_\_\_\_. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

PERIPOLLI, O. J. **Expansão do capitalismo na Amazônia norte mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola**. Teste (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2009.

PERONI, V. M. V; OLIVEIRA, R. T. C; FERNANDES, M. D. Estado e terceiro setor: as novas regulações Entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em

<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 23. Jul. 2019.

PISTRAK, G. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

POLONIATO, S. **Concepções e perspectivas da educação no/do campo no assentamento de reforma agrária Wesley Manoel dos Santos**. Cáceres, 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Do Estado De Mato Grosso, 2015.

**Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Madre Cristina, 2014.

**Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Florestan Fernandes, 2016.

Professora 1. **Professora 1:** depoimento. [16 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 186,46 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Professora 2. **Professora 2:** depoimento. [16 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 189,43 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Professor 3. **Professor 3:** depoimento. [17 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 200,23 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Professora 4. **Professora 4:** depoimento. [16 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 186,46 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Professora 5. **Professora 5:** depoimento. [17 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 175,46 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Professor 6. **Professor 6:** depoimento. [16 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 148,86 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Professora 7. **Professora 7:** depoimento. [17 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 183,46 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Professora 8. **Professora 8:** depoimento. [16 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de

Souza. Sinop, MT. 197,34 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

Professor 9. **Professor 9**: depoimento. [16 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 169,78 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.

REIS, C. C. **Ação pedagógica escolar e popular em um contexto de aprendizagem por projetos de economia sociossolidária**. Cáceres, 2015. 65 f. TCC (Graduação de Educação do Campo) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade Do Estado De Mato Grosso, 2015.

REIS, A. M. **Alfabetização de jovens e adultos na educação do campo na relação estudo - trabalho: o caso da e.e. florestan fernandes no município de cláudia mt**. Sinop, 2015. 56 f. TCC (Graduação de Educação do Campo) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade Do Estado De Mato Grosso, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

Secretária 17. **Secretária 17**: depoimento. [18 jul. 2018]. Entrevistadora: Fabiana Leite de Souza. Sinop, MT. 167,78 MB. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação intitulado A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ASSENTAMENTO 12 DE OUTUBRO EM CLAUDIA\MT: Reflexões sobre os sujeitos da sua história.

SILVA, M. M. **Horta mandala: trabalho pedagógico e formação camponesa Ação pedagógica escolar e popular em um contexto de aprendizagem por projetos de economia sociossolidária**. Sinop, 2015. 211 f. TCC (Graduação de Educação do Campo) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade Do Estado De Mato Grosso, 2015.

SOUZA, Maria Ivonete de. **Do Desbravar ao Cuidar: interdependências trabalho-educação no/do campo e a Amazônia Mato-Grossense**. Tese (Doutorado), FAGED/UFRGS, Porto Alegre-RS, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. Revista de Educação AEC. Brasília:

abril de 1992 (n. 83).

VÁSQUEZ, A. S. **A filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.