

# Educação no Campo

perspectivas e atualidades

Claudia Talochinski Cordeiro  
Douglas Ortiz Hamermüller  
Organizadores



**Capa** > Thainá Kramer  
**Diagramação** > Thainá Kramer  
**Coordenação Editorial** > Celso Moreira Mattos  
**Revisão** > Luana Zacharias Karam  
**Produção Eletrônica** > Syntagma Editores  
**Assessoria Editorial** > Hertz Wendel de Camargo

Avaliação > Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial:

Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)  
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)  
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)  
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)  
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)  
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)  
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)  
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)  
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)  
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)  
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)  
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24 Educação do campo: perspectivas e atualidades. / Organizado por Claudia Talochinski Cordeiro e Douglas Ortiz Hamermüller. – Londrina : Syntagma Editores, 2019. 176 p.

ISBN: 978-85-62592-68-3

1. Educação do campo. 2. Educação. 3. Cultura. 4. Campo. I. Título. II. Cordeiro, Claudia Talochinski. III. Hamermüller, Douglas Ortiz.

CDD: 370 / 370.71  
CDU - 37



**SYNTAGMA**

Copyright © 2019, Syntagma Editores Ltda., Londrina (PR), 20 de dezembro de 2019.  
[www.syntagmaeditores.com.br](http://www.syntagmaeditores.com.br)



# Sumário





## **Apresentação**

**Cláudia Madruga Cunha**

9

## **1 Educação do campo: afinidade dos professores com as práticas pedagógicas**

**Claudia Talochinski Cordeiro**

**Douglas Ortiz Hamermüller**

15

## **2 A experiência estética na educação como instrumento de emancipação**

**Daniele Aguiar Barião**

33

### **3** Educação do Campo na perspectiva da sustentabilidade: avanços e desafios

**Gerson Luiz Buczenko**

46

### **4** As contribuições do filósofo Enrique Dussel para o processo de ensino aprendizagem da disciplina de filosofia

**Avanir Mastey**

67

### **5** Análise inicial do ensino de língua portuguesa segundo o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo

**Cláudia Maria Andrade Skrzypietz Castro**

104





**6** **A crescente investida do empresariamento nas escolas públicas: confrontos com a educação do campo**

**Rosângela Cristina Rosinski Lima**

124

**7** **Educação do campo: bases para a construção de caminhos alternativos**

**Florentino Camargo**

**Francieli Fabris**

**Adriana Almeida Veiga**

146

**Sobre os Autores**

171



# Apresentação





## APRESENTAÇÃO

Cláudia Madruga Cunha

A educação do campo vem mobilizando uma perspectiva mais ampla que se envolve com as transformações de ordem política, econômica e social no Brasil nos últimos 30 anos. Desde que surgiu esteve envolvida com as lutas dos movimentos sociais camponeses de modo a se contrapor ao modelo da educação rural. Entre as muitas bandeiras erguidas por esses movimentos, a educação é sem dúvidas uma luta que se destaca no tempo atual. A escola localizada no campo exige fazer desse lugar um espaço de formação humana no qual o conhecimento e as culturas convirjam em práticas, diálogos e novos conhecimentos. A educação escolar do campo tem que ser capaz de produzir, nesse meio e na cidade, concepções que estendam as ordens da produção colaborativa, em que a aprendizagem seja também cultura, ciência, economia, tecnologia. Através de uma educação que se quer de qualidade, pública e gratuita, se considera possível a transformação social dos sujeitos envolvidos, autonomamente participantes. Esses sujeitos são convidados a expandir e a melhorar as formas de agir e viver nos coletivos contribuindo com o viver em sociedade. Os artigos reunidos neste livro se ocupam em trazer colaborações nesse sentido quando tematizam *as perspectivas e atualidades* da Educação do Campo; são ao todo 6 textos que abaixo apresentamos.

No primeiro artigo nomeado a *Educação do campo: afinidade dos professores com as práticas pedagógicas*, os autores pretendem socializar um estudo sobre a afinidade dos professores com



as práticas pedagógicas do Colégio Estadual do Campo Contestado. As reflexões propostas referem-se à especialização em Educação do Campo oferecida pela Universidade Federal do Paraná. Os autores Claudia Talochinski Cordeiro e Douglas Ortiz Hamermüller tratam do percurso dessa formação de curso voltado para profissionais envolvidos com práticas da Educação do Campo. Nesse sentido, buscaram diagnosticar por meio de questionário a afinidade dos educadores e educadoras com o cerne da temática de curso ofertada. O processo metodológico centrado na pesquisa qualitativa buscou analisar o entendimento ou a compreensão prévia dos envolvidos, e as considerações finais refletiram que não há materiais didáticos suficientes e específicos e o pouco que tem está descontextualizado para que os educandos e educandas estivessem mais preparados para lidar com as questões que competem a essa especificidade.

Já o segundo artigo chama a atenção para *A experiência estética na educação como instrumento de emancipação*. Nele, a autora Daniele Aguiar Barião destaca a perspectiva da Arte-Educação assim o como o desenvolvimento do processo educativo através da experiência estética. Questiona o que o aprendizado da arte e da produção artística podem sensibilizar ou potencializar. Centrado num pensamento freiriano em que a educação deve ser um processo transformador e libertador, a reflexão que se desenvolve quer estabelecer pontos de transformação do educando pela experiência estética. Trata das abordagens do ensino de Arte utilizando os recursos metodológicos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa e por Robert William Ott na fruição e na experiência estética proporcionada pelos métodos *Image Watching* e *Abordagem Triangular*. Conclui que essas técnicas, quando relacionadas ao campo da experiência estética, podem envolver outras áreas de estudo, desenvolvendo no educando um aprendizado autônomo.

No terceiro artigo *Educação do campo: bases para a construção de caminhos alternativos*, os autores têm por foco as bases



epistemológicas da Educação do Campo. Tencionam essas bases com a prática pedagógica desenvolvida desde muito tempo atrás pelos movimentos sociais camponeses protagonistas do processo que analisam. Os autores Florentino Camargo, Francieli Fabris e Adriana Almeida Veiga buscam, no contraponto entre a teoria e a prática escolares e as práticas de campo, entender como a temática problematizada teoricamente sustenta a prática ao mesmo tempo em que a prática tem a sua contribuição na sustentação teórica. O ponto de partida das autoras e do autor se articula na compreensão de que teoria e prática não podem acontecer isoladas uma da outra. Quando se trata da educação do Campo, a trajetória e as lutas dos movimentos sociais são relevantes. Tanto a luta pela terra como a educação nos acampamentos são práticas organizadas que vão redescobrimo para os sujeitos envolvidos seus direitos.

No quarto artigo as contribuições do filósofo Enrique Dussel que envolvem os temas da ética e da política aparecem para elucidar um processo de ensino aprendizagem da disciplina de filosofia. Com o título *As contribuições do Filósofo Enrique Dussel para o processo de Ensino Aprendizagem da Disciplina de Filosofia, principalmente nos conteúdos de ética e Política, no Ensino Médio para os estudantes da Educação do/no Campo*, o autor Avanir Mastey aponta para base teórica que sustenta um trabalho com estudantes do Ensino Médio numa escola de Educação do Campo. Esse exercício conceitual e didático-metodológico quer fugir a ser algo que prioriza filósofos da tradição eurocêntrica. Utiliza categorias, metodologias e análises de uma filosofia centrada na América Latina. As ponderações trazidas neste artigo dizem de um filosofar sobre a realidade dos estudantes que são convocados à autonomia de pensamento, instigados pela originalidade da análise Latino-Americana, a pensar a emancipação dos sujeitos do Campo.

No quinto artigo intitulado o *Ensino de língua portuguesa segundo o PPP de uma escola do campo: análise introdutória*, a autora Cláudia M. Andrade Skrzypietz Castro analisa os dados

colhidos em uma pesquisa ainda em andamento que se realiza durante o processo de formação em mestrado acadêmico. Essa análise investiga a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola de Educação do Campo na cidade de Campo Largo. Foca nos anos finais do Ensino Fundamental, investigando o modo como o trabalho relativo ao ensino de oralidade, escrita, leitura, literatura e análise linguística, oportunizam o acesso à norma culta da língua, favorecendo o direito à cidadania no processo educativo dos educandos. Ao se utilizar de elementos que mesclam análise qualitativa das práticas de escolarização à ponderação do proposto em documentos normativos, observa certos exercícios realizados na área de linguística aplicada, ciência *transdisciplinar*, em relação ao que está disposto no Projeto Político Pedagógico. Os dados apontam para dois resultados: convergentes, quando referem ao eixo da “prática da oralidade”, e divergentes no eixo da “leitura”.

No sexto artigo nomeado *Educação do campo na perspectiva da sustentabilidade: avanços e desafios*, o autor Gerson Luiz Buczenko tem por objetivo inserir o conceito de sustentabilidade na Educação do Campo. Traz a tensão da dualidade entre tradição e inovação no objetivo paralelo de conhecer o conceito de educação do campo e o conceito de sustentabilidade numa análise que os aproxima. Argumenta que, por um lado, o tema da sustentabilidade tende a se relacionar com o modo de produção capitalista, e desse modo remedia alguns resultados, condutas, posturas que ampliam ou minimizam o impacto da forma de ser do capitalismo na cultura e na natureza; de outro, a Educação do Campo, quando se vale da manutenção de tradições e valores dos povos do campo, também se insere em prática sustentável. Observa junto aos autores que os povos tradicionais ou do campo tendem a possuir atividades produtivas de baixa interação, possibilitando práticas de vínculos orgânicos com a terra, processos produtivos de baixa tecnologia e vinculados às dinâmicas ecossistêmicas, organização produtiva coletiva ou de subsistência, organização produtiva e



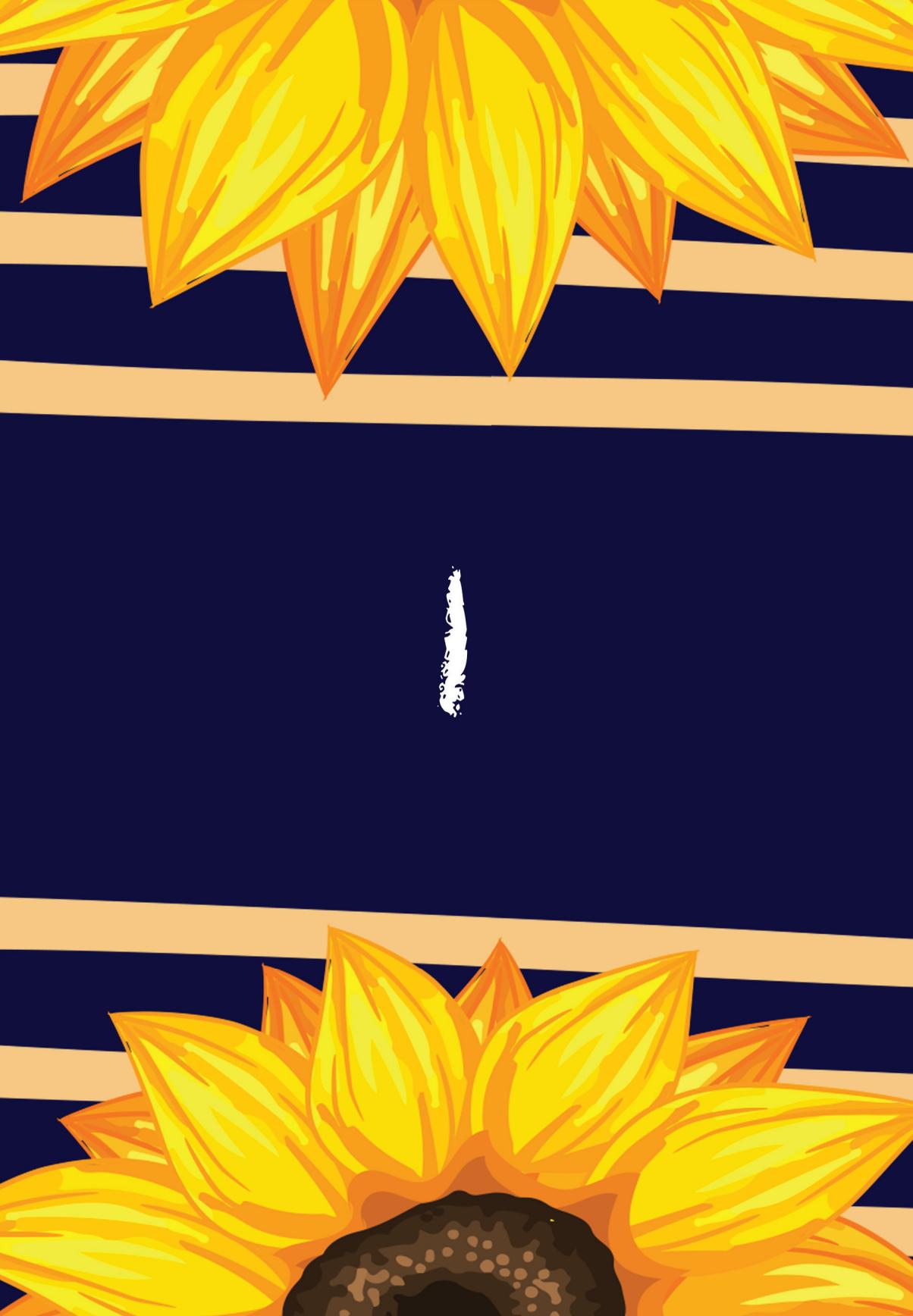
cultural de menor impacto em seus usos de recursos naturais e grau elevado de territorialização do processo produtivo e do processo de constituição da cultura. No desenvolvimento da análise verifica, por fim, aproximações que referem à preservação da cultura da tradição e dos valores de seus ancestrais, para fins de obter as lições que talvez nos ajudem a buscar a sustentabilidade que contrarie o padrão hegemônico instituído pela sociedade que tem por base o capital.

Por fim, o último artigo destaca *A crescente investida do empresariamento da educação no contexto das escolas públicas localizadas no campo*. Nessa reflexão, a autora Rosângela Cristina Rosinski Lima apresenta resultados parciais da pesquisa efetivada durante o processo de doutoramento em educação. Traz para o debate os enfrentamentos das escolas públicas do campo em relação à implantação de projetos e programas que se utilizam de materiais e práticas que no geral representam interesses econômicos capitalistas. São ações ligadas a fundações e institutos empresariais, que tendem a propiciar a continuidade da obtenção da lucratividade. Buscando assegurar o respeito à autonomia e a concepção imprescindível da função social da escola pública, problematiza a apropriação dos conhecimentos científicos, necessários ao pleno exercício dos direitos à cidadania plena.

Os artigos aqui apresentados, longe de esgotar os temas que teorizam, trazem luz a importantes questões que envolvem a Educação do Campo. São escritas que retomam e problematizam as tradições e as culturas dos grupos envolvidos e mostram as possibilidades que o acesso à linguagem, à arte, à filosofia, à sustentabilidade e a outras experiências de ensinar e aprender que vêm desenvolvendo nessas escolas públicas nos territórios nos quais elas se localizam. A leitura desse grupo de artigos tende, sem dúvidas, a contribuir para manutenção qualitativa e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino e seu contexto.

Boa leitura!





# EDUCAÇÃO DO CAMPO: AFINIDADE DOS PROFESSORES COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Claudia Talochinski Cordeiro<sup>1</sup>  
Douglas Ortiz Hamermüller<sup>2</sup>

Este artigo pretende socializar um estudo sobre a afinidade dos professores com as práticas pedagógicas do Colégio Estadual do Campo Contestado situado no assentamento de reforma agrária, localizado na cidade da Lapa, estado do Paraná. O referido texto é fruto da especialização da autora Claudia Talochinski Cordeiro, em coautoria com o professor Douglas Ortiz Hamermüller, em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob o título “Reflexão sobre as práticas pedagógicas do Colégio Estadual do Campo Contestado: há afinidade dos professores com estas práticas?”.

Esta pesquisa teve como problematização refletir sobre as práticas pedagógicas da educação do campo e verificar se há afinidade dos educadores e educadoras com as práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de questionários, rodas de conversa, oficinas.

Como objetivo, buscou-se analisar o conhecimento de 17 educadores e educadoras que lecionam no Ensino Fundamental e Médio, nos turnos Vespertinos e Noturno da referida instituição.

Como base para a pesquisa realizada, pautou-se no Plano de Estudos do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, Escola Itinerante do Estado do Paraná.

---

1 Mestranda PPGEL-UTFPR. E-mail: direclaudi@hotmail.com.

2 Mestre em Educação pela UFPR (2011). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Paraná. E-mail: douglas.ufprlitoral@gmail.com.



Com as considerações finais compreendeu-se que não há materiais didáticos suficientes e específicos e o pouco que se tem está descontextualizado.

Há falta de formação/capacitação dos educadores e educadoras. A hora-atividade vem contribuindo para que o professor prepare melhor suas aulas, mas ainda há fragmentação do trabalho devido à sobrecarga de funções que lhes são atribuídas, falta de acompanhamento pedagógico regular por parte do núcleo (Seed/PR), a falta de políticas públicas direcionadas às escolas do campo.

Ressaltou-se que a troca de saberes contribui para a melhoria das práticas pedagógicas, bem como dos planos de estudos sobre os quais esta pesquisa está pautada.

O tempo de permanência do professor atuando na Escola faz com que o mesmo adquira (ou não) afinidade com as práticas pedagógicas das Escolas do Campo.

O estudo foi realizado com educadores e educadoras de ensino fundamental (séries finais) e ensino médio de uma Colégio do campo localizada no Assentamento Contestado MST no município da cidade da Lapa/PR.

Observamos a necessidade de pesquisa nesta área, pois a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, sendo tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa.

A educação do campo nas práticas pedagógicas visa a oportunizar a formação escolar e a formação para a vida na comunidade, bem como busca promover o desenvolvimento rural e dos sujeitos que vivem no campo.

Além da função social da escola, que é a de socializar as gerações e transmitir conhecimentos, a escola do campo, através de movimentos sociais, busca transformar os sujeitos com práticas pedagógicas e projetos educativos que tenham realmente significado para os educandos.



Diante disso, sentimos a necessidade de refletir e ampliar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas na escola do campo e saber se os professores possuem uma identificação com tais práticas.

A relevância dessa pesquisa que envolve a temática da educação do campo originou-se do conhecimento da luta do povo do campo e das escolas que funcionam em meio à grande precariedade de condições e que, mesmo com a toda dificuldade, lutam por um ambiente educativo que desenvolva integralmente educandos, educandas, educadores e educadoras caminhando em direção à construção do conhecimento como sujeitos sociais e históricos compreendendo, interpretando e intervindo nesse processo.

A prática pedagógica, é compreendida como uma dimensão da prática social, gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação.

Durante muitos anos, a escola afastou-se dos educandos e educandas, resultando na banalização dos conteúdos, cada vez mais deslocados da realidade e interesses, fazendo com que alunos e alunas não percebessem os significados daquilo que estava sendo ensinado. Além disso, a prática pedagógica muitas vezes se mostrou excludente, com propostas arcaicas, sem um real norteamento de ações. É preciso que os educadores relativizem uma das premissas mais presentes nas atuais propostas curriculares: a de que os conteúdos escolares precisam estar diretamente ligados aos interesses e necessidades de nossos alunos (FORQUIN, 1993).

### **Motivações para a pesquisa**

É pertinente delinear a trajetória pessoal e acadêmica que justifica o interesse pelo tema da pesquisa. Desde muito cedo, tive o contato com o meio rural, na comunidade de Faxinal dos Casti-



lhos, município da Lapa (PR), onde passei minha infância e parte da adolescência.

Com o sonho de ser professora, estudei na cidade da Lapa e, com sacrifício, meus pais pagavam a passagem de ônibus com fundos próprios, pois não havia transporte escolar para que eu pudesse ir e voltar para a cidade cursar o Magistério.

Após três anos de curso, passei no concurso para professora do município, retornando à zona rural para lecionar. Trabalhei 13 anos como alfabetizadora e após dois anos de trabalho e com o salário estável, fui realizar meu próximo sonho, a faculdade e a pós-graduação. Me formei em Letras pela Universidade do Contestado nos anos 90, iniciando minha trajetória como professora do estado do Paraná, onde atuo nessa profissão até os dias atuais.

Minha experiência como aluna e, logo em seguida, como professora me permitiu perceber o quanto o campo é visto como local de atraso, onde os saberes dos camponeses não são valorizados.

Após alguns anos de trabalho como professora já concursada do estado, tive a experiência de trabalhar nessa comunidade de assentamento, objeto desta pesquisa. Passei a compreender as especificidades do campo por meio de bibliografias que tratavam da escola e do ensino no campo. Assim, aos poucos, pude perceber a diferença entre educação rural e educação do campo, notando assim a importância em tratar do tema.

## **A educação do campo**

A educação do campo abrange a compreensão da estrutura social do meio em que está inserida e pode ser considerada uma conquista dos movimentos sociais. Estes, nesse sentido, questionam o paradigma da educação rural e propõem a educação do campo enquanto fundamento histórico buscando recriar o conceito de camponês e utilizando, portanto, a categoria “campo” como sinal significativo de tal recriação.



O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) iniciou sua reflexão sobre Educação buscando conquistar e construir escolas que ajudassem a trabalhar com esse objetivo central vinculadas à vida concreta das famílias sem-terra. Foi através da teoria e da prática que se construiu uma concepção de educação que vai muito além da escola, uma formação humana com conteúdo significativo relacionado à vida dos sujeitos que ali estão, relacionando-se também com o entorno e para além dele.

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, traz dois conceitos que são fundamentais para pedagogia de luta do MST: conscientização e libertação. A conscientização é a possibilidade do ser humano de desvelar a realidade e inserir-se no processo histórico como sujeito. A libertação é a “vocação ontológica” da humanidade, enraizamento na opção de transformação da situação real e opressora em que vivem: “Práxis da busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1987, p. 31).

Muitas são as contribuições de Paulo Freire para a *práxis* da pedagogia do movimento, ou seja, é na luta que homens e mulheres discutindo questões de opressão pela falta de moradia, da terra, da escola compreendem essas situações, de opressão e desigualdade.

As palavras amorosas de Paulo Freire fazem parte do cotidiano da luta dos povos sem-terra. É no movimento que se educam entre si. Na cooperação, na organização do próprio movimento, que é extremamente pedagógico, basta observar o trabalho coletivo, democrático, por condições dignas de vida e pela valorização do estudo.

## **O assentamento Contestado**

O Assentamento Contestado, local de análise e reflexão, fica situado no município da Lapa, estado do Paraná. Em fevereiro de 1999, um grupo de 80 (oitenta) famílias sem-terra conquistou a Fazenda Santa Amélia, histórico latifúndio cujo antigo



proprietário foi o Barão dos Campos Gerais e onde o trabalho se fazia na condição de escravidão de pessoas trazidas da África, que está localizado no município da Lapa, a 70 km de Curitiba, capital do estado. Durante a visita que o Imperador Dom Pedro II realizou à Província do Paraná em 1880, chegou a pernoitar na sede da fazenda.

Em 1985, a fazenda foi adquirida por uma empresa de cerâmica, a Incepa, que utilizou a área para o reflorestamento com espécies exóticas (Pinus e Eucalipto) para produção de carvão. O MST soube que a empresa possuía uma grande dívida com o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e sabendo da existência da área, realizou uma denúncia ao Incra, solicitando sua destinação para reforma agrária. Foi instaurado um processo de desapropriação, feito de forma extremamente morosa. Somente no ano de 1999, com a ocupação da área, o processo seguiu seu trâmite de forma mais rápida. O decreto foi assinado em outubro do mesmo ano, sendo que a posse ocorreu no ano 2000. Por estar próxima à região onde aconteceu a Guerra do Contestado, os assentados decidiram pelo nome de Assentamento Contestado.

O Assentamento Contestado é hoje um exemplo, entre tantos no Brasil, da organização coletiva e comunitária da vida no campo.

Uma das bases do movimento é a organização. As famílias se organizaram em grupos de base com 10 a 15 famílias em cada grupo. Esses grupos são instâncias bases do MST, sendo o modelo de ligação entre as bases do movimento que cooperam entre si. Nesse contexto, a educação é um processo intencional que precisa ser planejado e organizado.

Partindo dessa concepção, o MST formulou o conceito de ambiente educativo, que se refere a condições objetivas considerando os vários detalhes que compõem a totalidade do processo educativo.

O educador passa a ser visto não como detentor do conhecimento, mas como participante do ambiente educativo, pois a edu-



cação se dá nas diversas esferas da atividade humana. O educador não ensina para o educando, mas aprende com ele.

Os objetivos formativos e a concepção de educação do MST entendem como desafiador trabalhar para que as escolas realizem um projeto educativo em consonância com as lutas de classe. A dimensão educativa está no próprio movimento, pois através da vivência e da historicidade, o ser humano se transforma e transforma a sua realidade. Nesse sentido, a luta por escola no Assentamento Contestado começou logo no início da ocupação.

### **A luta pela escola e por uma educação dos povos do campo**

A Prefeitura Municipal da Lapa de início demorou a implantar uma escola no local e, além disso, não providenciou transporte escolar para as crianças. Houve mobilização das famílias. As crianças foram matriculadas em escolas do município devido à pressão e à obrigatoriedade do poder público em oferecer educação; só assim a prefeitura providenciou transporte escolar para as crianças.

Os estudantes eram levados para estudar na sede do município, mas as condições de estrada eram muito precárias com constantes atrasos e até impossibilidades de o ônibus trafegar em épocas de forte chuva, não garantindo o acesso à escola e o cumprimento dos 200 dias letivos. Pela distância e pelas dificuldades de transporte escolar, bem como as condições da estrada e o tempo de deslocamento, as crianças chegavam cansadas na escola quando iam.

Com essas dificuldades, o assentamento propôs a utilização de uma casa existente no local, na qual morava o antigo administrador da fazenda, e foi instalada neste local a Escola de Ensino Fundamental até a 4ª série de forma multisseriada que amenizou



a situação, embora com muitas dificuldades. Em classes multisseriadas, estudantes de níveis diferentes estudavam em uma mesma sala de aula com o professor atendendo a várias séries simultaneamente. Importante reforçar que mesmo com a escola instalada provisoriamente, continuou na pauta a construção de um espaço específico para a educação formal no assentamento.

Somente no ano de 2012 foi inaugurada a Escola Municipal e Estadual Contestado, para alegria das famílias e, principalmente, das crianças. A existência dessas escolas no Assentamento possibilita que todas as crianças e adolescentes que lá residem não precisem se locomover e estejam estudando, o que é significativo na área rural do Brasil, visto que é alto o índice de evasão. Além do Ensino fundamental e Médio foram ofertadas também turmas especiais de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, os adultos voltaram a estudar para completar sua formação acadêmica básica.

Hoje a escola funciona nos períodos da manhã, tarde e noite. No referido Assentamento funciona também a ELAA (Escola Latino Americana de Agroecologia) formando alunos em Tecnólogo em Agroecologia. Fruto de uma iniciativa da Via Campesina e com apoio do Governo do Estado do Paraná, do Governo do Estado Bolivariano da Venezuela, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da Universidade Federal do Paraná. Essa parceria foi formalizada em 2005, durante o V Fórum Social Mundial. A ELAA oferece o curso de Tecnólogo em Agroecologia, em parceria, atualmente, com o Instituto Federal do Paraná, trabalhando na formação de militantes técnicos pedagogos em Agroecologia, que sejam capazes de compreender e intervir na realidade concreta das comunidades camponesas, a partir do desenvolvimento de uma ciência e de tecnologias adequadas aos interesses e às necessidades do campesinato.

O colégio pesquisado tem uma proposta pedagógica que pensa no mundo, deseja de forma global discutir alternativas que contribuam para um mundo melhor, mais justo, mais fraterno



para todos e todas com propostas de projetos integrados com todas as disciplinas curriculares e diversas temáticas.

O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista. Portanto, fica evidenciado que a educação do campo enquanto fundamento histórico busca recriar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a categoria “campo” como sinal significativo de tal recriação. A educação do campo refere-se, assim, ao conjunto de trabalhadores que habitam uma determinada realidade camponesa (NASCIMENTO, 2009).

O MST iniciou sua reflexão sobre educação buscando conquistar/construir escolas que ajudassem a trabalhar com este objetivo central, vinculadas à vida concreta das famílias Sem Terra. E foi através da teoria e a prática que se construiu uma concepção de educação que vai muito além da escola numa concepção de formação humana com conteúdos significativos relacionados à vida dos sujeitos que ali estão e relacionando-se com o entorno e para além dele.

Por essa razão, vemos a importância de nos aprofundarmos sobre a prática pedagógica, pois a educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, mas, sem se desligar da universalidade, antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos (CALDART, 2005, p. 25-36).



## **Percurso da pesquisa**

### *Local da intervenção*

A presente pesquisa foi realizada no Colégio Estadual do Campo Contestado, situado no Assentamento do Contestado, Lapa (PR). Ele divide hoje o espaço físico com a Escola Municipal do Campo Contestado. Fundado em 2011, conta hoje com 80 alunos de ensino fundamental e ensino médio, no período vespertino e noturno.

O colégio é basicamente formado pela comunidade local. No ensino fundamental são atendidos filhos de camponeses e no ensino médio estudam filhos e pais que durante o dia se dedicam à agricultura e à pecuária estudando no período noturno.

A maioria das famílias é de nível socioeconômico médio a baixo, sendo agricultores que não possuem renda fixa. Foi em fevereiro de 1999 que um grupo de 80 (oitenta) famílias sem-terra conquistou a fazenda Santa Amélia, município da cidade da Lapa, histórico latifúndio onde outrora o trabalho se fazia na condição de escravidão de pessoas capturadas na África.

As famílias conquistaram a condição de assentadas no mesmo ano de 1999, com a conclusão dos trâmites legais por parte do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Tão logo conquistaram a área, em homenagem aos camponeses que lutaram na Guerra do Contestado, nominaram a comunidade de Assentamento Contestado.

Ainda na fase de acampamento, as famílias definiram que direcionariam seus esforços para organizar a produção agropecuária em bases agroecológicas. Uma vez consolidada a conquista da terra, as famílias levavam a cabo as lutas pela efetivação dos direitos à cidadania, destacando-se o acesso à educação escolar formal, à infraestrutura de moradia, à energia elétrica e ao saneamento, ao fomento à produção, ao sistema viário, entre outros.

Tais lutas seguem ocupando a agenda de ações permanentes das famílias, haja vista a morosidade do Estado em atender e suprir tais demandas básicas para uma vida cidadã.

### *Sujeitos da intervenção*

Há 17 (dezesete) professores e professoras do referido colégio que lecionam no ensino fundamental e médio no período vespertino e noturno. Todos atuam em sua área de formação, sendo que um deles ainda não concluiu a Licenciatura. Apenas três desses educadores não trabalharam nesse local anteriormente. Dos 17 professores, quatro são concursados do estado do Paraná e optaram por lecionar nesse Colégio através de concurso de remoção.

Os 11 (onze) demais foram contratados pelo regime Processo Seletivo Simplificado (PSS) e também fizeram essa opção através da inscrição específica para trabalhar em assentamento. Do total professores, 3 (três) residem na área do assentamento e tiveram formação pelo movimento nos cursos de Pedagogia. Desse quadro de professores, 10 (dez) são do sexo feminino e 7 (sete) do sexo masculino.

## **Descrição da trajetória da intervenção**

### *Primeiro passo*

Primeiramente, em contato com a população a ser analisada, foi feito um rápido levantamento da situação-problema a ser pesquisada. A relação com os professores, nessa fase, foi fundamental para saber realmente se tal situação-problema existia e se havia viabilidade na realização do projeto de intervenção. Depois de concluída a identificação da situação-problema na comunidade escolar, foi realizada uma pesquisa em bancos de dados a fim



de saber se ela era passível de análise e, dessa forma, dar sequência aos estudos, preparando a aplicação do projeto de intervenção na comunidade escolar.

### *Segundo passo*

A aplicação da ação foi por meio um programa de intervenção sobre as práticas pedagógicas da educação do campo, com oficinas para os professores e aplicação de um questionário para identificar se há afinidade por parte deles com as práticas pedagógicas.

### *Sequência da intervenção*

- 1) A intervenção foi dividida em 4 (quatro) oficinas, de 50 minutos cada;
- 2) Nas 3 (três) primeiras oficinas foram trabalhados os conteúdos das práticas pedagógicas com os professores;
- 3) Na última oficina foi dado um *feedback* das oficinas anteriores e foi realizada uma avaliação em forma de questionário, na qual os professores expuseram as suas opiniões;
- 4) Todas as oficinas foram aplicadas de forma teórica e ministradas pela própria pesquisadora, responsável pela aplicação deste projeto, professora de Língua Portuguesa e Inglesa do Quadro Próprio do Magistério (QPM), funcionária pública estadual da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e funcionária na instituição onde foi aplicado este projeto.

Durante as Oficinas, estimei a participação de todos, considerando o que os professores sabiam sobre o assunto, ou seja, as suas realidades. Então, o presente projeto de intervenção expôs as práticas pedagógicas em forma de oficinas e, assim, foi verificado

através de um questionário se há afinidade dos professores e professoras com essas práticas pedagógicas.

## **Análise e tratamento dos dados**

Após a aplicação deste projeto, foi realizada a análise descritiva dos dados obtidos e com isso pudemos ver se os professores possuíam afinidade com as práticas pedagógicas da educação do campo.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Antes da aplicação do Projeto de Intervenção os professores e professoras foram avisados de que iriam participar de um projeto de pesquisa no qual iriam discutir sobre as práticas pedagógicas.

A princípio todos ficaram apreensivos com receio de serem analisados e julgados ou que, como é de costume, lhe fossem impostas mais tarefas do que a própria profissão por si só já exige. Contudo a intervenção foi aplicada durante a semana pedagógica da instituição

Esta Instituição foi escolhida intencionalmente por se tratar de uma escola do e no campo localizada no Assentamento Contestado. No início, quando era ainda acampamento, os alunos se deslocavam do acampamento para escolas da região; só depois é que conquistaram a própria sede. Houve várias rejeições por parte dos moradores da cidade histórica da Lapa com a “chegada dos sem-terra” ao município. A conquista foi um marco histórico para todos e todas.

Infelizmente, percebia-se o desconhecimento de educadores e educadoras para trabalhar com esses educandos e educandas. Com a implantação do colégio, houve diversos problemas de adaptação de educadores que desistiam de trabalhar no referido estabelecimento por não concordarem com a forma como era conduzido o trabalho.

A construção do Projeto Político Pedagógico, a gestão democrática, as decisões tomadas no coletivo, a participação da co-



munidade nos conselhos de classes e reuniões, tudo era motivo para que os educadores e educadoras abandonassem o desafio.

Por esse motivo, sentimos um pouco de dificuldade em implementar meu projeto no início. Com a abertura das oficinas e as discussões levantadas acerca do tema pesquisado, as queixas e desabafos foram surgindo e pudemos analisar os motivos que levam os professores a optar por outras instituições para lecionar. Dentre as queixas, desabafos e reclamações estão:

- A falta de material específico para o trabalho, como manuais didáticos descontextualizados da realidade destes educandos e educandas;
- Falta de formação, capacitação;
- Hora-atividade insuficiente para desenvolver todas as funções que lhes são atribuídas, sobrecarga de trabalho e tempo à disposição da escola;
- Dificuldade de locomoção, isso porque, por se tratar de uma escola com difícil acesso, leva-se muito tempo em trânsito o que acarreta uma maior ampliação da jornada de trabalho. Pois os que trabalham no turno vespertino e noturno têm um acúmulo diário de aproximadamente 11 horas de trabalho. Exceto os educadores e educadoras que moram no assentamento;
- Falta de Políticas Públicas direcionadas às escolas do campo bem como acompanhamento Pedagógico por parte da SEED/PR, Núcleo Regional.

Notou-se que os professores se sentem motivados, mesmo com todo esse relato acima citado. A troca de saberes é a forma que encontraram para contribuir com a educação local, os que já conhecem as práticas e dominam as metodologias auxiliam os demais colegas.

As oficinas foram realizadas de forma dialogada e cada participante expunha sua opinião e conhecimento de forma espontânea. Como é sabido em toda reunião de Professores, muitas vezes extra-



pola-se o tempo e o objetivo, sendo mais proveitosa a pesquisa que seguiu para outros questionamentos, conforme mencionado.

O grupo de profissionais envolvidos, em sua maioria, revelou ter dificuldade na sua prática pedagógica bem como nas metodologias adequadas à realidade dos educandos e educandas, porque na vida acadêmica não tiveram contato com esse estudo. Outros revelaram dificuldade de relacionar os conteúdos com a realidade dos camponeses pela falta de material de apoio, o que exige esforço em dobro.

Através do questionário aplicado, ficou evidenciado que a maior parte desse grupo não teve formação específica e desconhecia as práticas pedagógicas das escolas do campo.

O que entusiasma esses profissionais pesquisados é o exemplo diário que os povos do campo passam através das suas lutas por uma educação de qualidade. O ambiente coletivo onde todos se reconhecem como sujeitos históricos e sociais, capazes de conduzir a escola e o ensino com significado para os estudantes do campo, evidencia o vínculo entre a escola e a vida materializada pelas práticas pedagógicas específicas.

Os educadores e educadoras pesquisados, em geral, acham uma tarefa extremamente difícil, pois as escolas que predominam em nossa sociedade não funcionam desse jeito.

Todos concordam que nada se resolverá do dia para noite, mas é preciso começar, lançar uma semente. A escola que estão construindo tem um ambiente educativo organizado onde todos e todas trabalham coletivamente em diferentes formas de trabalho socialmente necessárias.

Nessas atividades estão incluídas tarefas como limpeza da escola, paisagismo, cuidados com a horta etc., bem como a participação efetiva no movimento, participação em teatros, noite cultural, festival de Artes, dentre outros.

Os educadores e educadoras revelaram não ter conhecimento das práticas pedagógicas na formação, sequer sobre educação



do campo, e tampouco foram informados que na referida escola estava pautado o trabalho no Plano de Estudos e que o planejamento era realizado coletivamente. Outro grande desafio enfrentado pelos participantes.

Ao final das oficinas, pôde-se notar a afinidade dos professores participantes com as práticas pedagógicas e as formas de organização da escola. Com isso, o objetivo deste projeto foi alcançado, pois a meta principal era verificar se os educadores e educadoras do Colégio Estadual do Campo Contestado tinham afinidade com as práticas pedagógicas.

### **Considerações finais**

Para concluir a pesquisa, acredita-se que uma formação voltada para o trabalho com a educação do campo contribuiria para o melhor entendimento do professor em relação às práticas pedagógicas. Observou que dentre os pesquisados apenas 30% tiveram conhecimento sobre educação do campo, uns por serem do MST e outros por buscarem conhecimento por conta própria.

Acreditamos que os professores participantes estão tendo afinidade com as práticas pedagógicas e acreditam muito nas atividades coletivas, nos estudos em conjunto com todos os segmentos da escola através da socialização dos conhecimentos adquiridos.

Há ainda a necessidade de que futuros trabalhos se aprofundem no estudo da proposta da educação do campo, pois assim estaremos lutando juntos para que a educação do campo seja um direito e não uma esmola.



## Referências

- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- NASCIMENTO, Claudemir G. Educação do campo e a teoria crítica em Gramsci. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 4, n. 8, 2009. Disponível em: [www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/.../6\\_educacao\\_campo\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/.../6_educacao_campo_cp8.pdf). Acesso em: 3 fev. 2010.



2



# A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO

Daniele Aguiar Barião<sup>1</sup>

Na perspectiva da Arte-Educação, o desenvolvimento através experiência estética pode potencializar o aprendizado de Arte e da produção artística. De acordo com o pensamento freiriano em que a educação deve ser um processo transformador e libertador, pode-se estabelecer pontos de transformação do educando pela experiência estética.

Esta pesquisa trata de relacionar abordagens do ensino de Arte como os recursos metodológicos desenvolvidos pela pesquisadora Ana Mae Barbosa e por Robert William Ott com um enfoque específico não apenas na produção artística por parte dos educandos, mas na fruição e na experiência estética proporcionadas pelos métodos *Image Watching* e *Abordagem Triangular*.

Essas técnicas, relacionadas ao campo da experiência estética, envolvem áreas de estudo do desenvolvimento do educando, do aprendizado autônomo, que estão inseridas no campo teórico e instrumental explorado pelo famoso educador e pesquisador Paulo Freire.

Este tema da experiência estética em Arte-Educação, pela abordagem já apontada, é relevante na medida em que no ensino de Arte ainda predominam os modelos prontos e as cópias. As metodologias que tratam do desenvolvimento do educando e não de sua memorização e repetição ainda não estão amplamente di-

---

1 Mestranda em Estudos de Linguagens (PPGEL-UTFPR), especialista em Mídias na Educação (UNICENTRO), especialista em Artes Visuais (UEM), Bacharel em Desenho Industrial com habilitação em Programação Visual (UEL). E-mail: danibario@gmail.com.



fundidas, o que mostra uma lacuna a ser preenchida com opções e abordagens neste campo.

O não desenvolvimento estético do educando pode desencadear outros problemas como aponta Augusto Boal (2009, p. 15-17) ao trata do analfabetismo estético apresentando as implicações sociais dos indivíduos que estão sujeitos à dominação midiática das classes dominantes.

A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer endedê-las. (BOAL, 2009, p. 15)

O que se chama de experiência estética parece apontar para distintos campos mais elaborados da arte como museus e universidades, bem como para produções associadas ao ideal de beleza que tem sido atribuído à palavra “estética”. Muitos trabalhos e pesquisas levantam questões sobre a necessidade da aproximação da estética com a formação docente, porém distanciam-se em relação às abordagens teóricas e metodológicas na realidade escolar.

Assim, esta pesquisa verifica as possíveis abordagens da experiência estética na Arte-Educação, bem como dos métodos relacionados às práticas experimentais, primeiro de observação e análise de imagens, depois de produção artística pelo educando, demarcando as intersecções das abordagens metodológicas que resultam em uma forma mais completa para este fim.

Não se trata de aplicar um método pronto e simples, mas de verificar e analisar as possibilidades, bem como estudar a compreensão da atuação dessa pesquisa na produção artística. E, conforme aponta Mori (2016, p. 22), “não há como separar aquele que pesquisa do objeto a ser pesquisado, visto que o homem não é um ser meramente especulativo, que pode sair de si mesmo para fazer ciência”.



No caso das Artes Visuais essa afirmação é ainda mais pertinente pois a relação entre pesquisa e docência é estreita já desde o curso de graduação em Artes. A investigação no campo das Artes não é uma prática apenas do campo científico, mas também está presente no fazer artístico e no ensino.

Há pontos em comum de transformação do educando pela experiência estética, de acordo com o pensamento freiriano, em que a educação deve ser um processo transformador e libertador, e as experiências estéticas vivenciadas pelo educando através do contato com as diversas formas de arte e do fazer artístico.

### **As metodologias no ensino em Artes**

O método sistematizado por Ana Mae Barbosa denominado *Abordagem Triangular* pode convergir, segundo Baliscai, Stein e Alvares (2018), com o método de Robert William Ott, pois a *Abordagem Triangular* é composta por três ações que, quando aplicadas, acabam se aproximando do método de leitura *Image Watching*. Isso se dá porque no espaço escolar tais ações podem funcionar também como metodologia de ensino, no sentido de que é preciso ter estratégias metodológicas para serem apresentadas às crianças, através de um processo que se desenvolve por etapas, assim como o *Image Watching*.

A interpretação de uma imagem da Arte requer aprendizagem, então é necessário saber como se relacionar com as imagens e como lidar com elas. Segundo Baliscai, Stein e Alvares (2018, p. 412-414), há na *Abordagem Triangular* as seguintes etapas, que se alinham abaixo.

A Contextualização é a fase em que acontecerá o estudo da obra, na qual o aluno irá conhecer e iniciar o exercício de relacionar a obra com outros contextos, que podem ser desde a origem ou a vida do artista, do período, do local, do contexto social, bem como outras obras similares e seus contextos. Então, esta etapa se



assemelha à etapa Fundamento do *Image Watching* na busca de conhecimentos da obra.

A Leitura de Imagem é o momento em que o aluno observa e desenvolve sua percepção; sua interação com a obra ocorre através da assimilação de seus aspectos plásticos e materiais de elementos como linha, cor, textura, técnica, forma. Então, ele pode realizar uma análise em que elabora interpretações e descrições sobre a obra. Assim, isso consiste em uma combinação de 3 etapas da abordagem de Ott: Descrevendo, Analisando e Interpretando na interação e investigação do aluno. O professor pode combinar estratégias para a realização dessas etapas.

O Fazer Artístico é a fase em que o aluno irá realizar procedimentos e técnicas artísticas através do processo criativo realizado a partir do que foi apreendido anteriormente, este é o momento em que poderá expressar e externalizar seu conhecimento. É a última etapa da aprendizagem, que não se encerra, mas abre possibilidades para novas análises do que foi produzido; é uma revelação de todo o processo, o resultado, assim como na etapa Revelando do *Image Watching*, que esclarece as ideias surgidas durante o processo.

As fases da *Abordagem Triangular* não são ordenadas, mas ficam indo e voltando, são trabalhadas sempre em conjunto e não isoladamente. Observando como ocorre o desenvolvimento de cada fase é que se encontram as similaridades com o *Imagem Watching*.

Ambos se desenvolvem como uma prática educativa, uma metodologia de ensino em que os alunos percorrem caminhos para se relacionar com a obra e a partir dela produzir transformações seja no pensar, seja no fazer. Ambas as abordagens tratam de estudo e decodificação de imagens, não apenas artísticas, mas podem ser aplicadas a outras imagens produzidas na publicidade, no design, no cinema, entre outros, pois conforme esclarecem os autores:



Tanto o Image Watching quanto a Abordagem Triangular são abordagens que orientam ações de estudo de imagem, abertas às adequações que os/as professores/as considerarem necessárias ao contexto de ensino e aprendizagem no qual atuam. (BALISCEI; STEIN; ALVARES, 2018, p. 412)

O cenário onde a criança pode aprender a se expressar também por meio das imagens, assim como entender as imagens e a linguagem visual, que seria a alfabetização visual, depende, contudo, da ação e integração do professor na elaboração de tais ações educativas e na preparação do conteúdo, bem como de sua contextualização.

### **A leitura de imagens como metodologia**

O sistema de análise de imagens denominado *Image Watching* tem como característica o desenvolvimento da sensibilidade e da crítica visual, de acordo com Baliscei, Calsa e García (2018, p. 44-45), como uma opção para organizar práticas que contribuem na experiência estética.

Este sistema, atualmente, está fundamentado na ideia de que é preciso dar condições e ferramentas aos professores e outros profissionais de ensino de Arte para que, através de um modelo estruturado, se possa

ensinar a ver, a pensar e a problematizar criticamente as visualidades expostas pelos museus, pelas intervenções escolares e também pelos cotidianos contemporâneos nos quais (con)vivemos com imagens impressas, digitais e virtuais. (BALISCEI; CALSA; GARCÍA, 2018, p. 44)

O Sistema de análise de imagem *Image Watching* é composto por 6 categorias, no total, sendo que na prática são 5 categorias



precedidas de uma pré-categoria que seria o Aquecimento (*Thought Watching*). As categorias são etapas do processo de análise e leitura de imagens, conforme apresentadas a seguir, com base na estrutura resumida pela autora Maria Emília Sardelich (2006, p. 455):

- “Aquecimento”, também chamado de sensibilização, se trata do já citado *Thought Watching*, que é a preparação pelo educador, de forma orientada, para a percepção e fruição dos alunos. O aquecimento é orientado à integração, envolvimento e participação dos alunos.
- “Descrevendo” é o momento em que se abordam os elementos visuais, questionando e explorando o que se vê. Esta etapa é orientada à observação e denominação dos elementos.
- “Analisando” é a fase em que se avança para os conceitos e percepção dos elementos formais. Esta análise é orientada a inter-relações de comparação, diferenciação, associação, etc.
- “Interpretando” é como se chama a etapa em que os alunos podem manifestar suas ideias, expressando sensações e emoções, exteriorizando suas visões pessoais sobre a imagem em análise. Dessa forma surgem interpretações resultantes dos aspectos visuais. A interpretação é orientada a imaginar e compartilhar.
- “Fundamentando” é o momento em que o educador embasa a leitura da imagem, não só apresentando fundamentos, mas também incentivando que os alunos busquem elementos através de estudo e pesquisa, também através da História da Arte, para conhecer e contextualizar informações sobre a obra e o autor. A fundamentação é orientada a fortalecer e embasar a pesquisa e o estudo da obra.
- “Revelando” é a etapa final em que os alunos podem manifestar e até materializar o que foi apreendido nas cate-



gorias anteriores, que pode se dar através fazer artístico, que pode resultar em uma criação material ou outras manifestações. A revelação é orientada a produzir e materializar pela retomada da aquisição de cada processo para a criação e a prática artística.

Assim o *Image Watching*, de acordo com o que aponta Robert William Ott (2011, p. 137-138), é “definitivo para a arte-educação” porque extrai dos alunos respostas construídas por assimilação e por interpretação e dá condições para que eles relacionem o conhecimento que se adquire no processo com sua produção artística, fazendo descobertas que relacionam a produção artística com o olhar da crítica de Arte.

### **Implicações da alfabetização visual**

Segundo Ana Mae Barbosa (1989), o ensino da arte nas escolas agrega um poder emancipador para os sujeitos. A autora expõe como o ensino-aprendizagem de arte tem sido descontextualizado e sua retomada tem sido uma luta por parte dos arte-educadores politizados, para efetivas mudanças na estrutura curricular, incluindo o uso de mídias. Mas é preciso levar em conta que, conforme Barião e Maciel esclarecem,

o uso de mídias em sala de aula não é um evento recente, como tanto se evidencia na atualidade com as novas mídias. A utilização de ferramentas que proporcionem aprendizado e interatividade, com autonomia para o aluno, já tem acontecido na prática pedagógica através de décadas em países onde a Educação possibilita essa experimentação (BARIÃO; MACIEL, 2019, p. 154)



O desenvolvimento do indivíduo no ambiente escolar, através de processos pedagógicos emancipadores e libertadores, contribui na formação de cidadãos críticos e politizados, que provavelmente irão atuar de modo participativo na sociedade acerca das demandas coletivas.

Esse perfil de indivíduo que resulta de uma Educação aprimorada não atende aos interesses da “sociedade de consumo”, tampouco de governos autoritários, como foi o caso do período militar no Brasil, em que áreas de estudo que estimulassem o pensamento e o trabalho criativo, o desenvolvimento da autonomia, foram eliminadas do currículo. Porém o estudo da Arte permaneceu, mas sob fortes pressões e muitas modificações acerca do sentido do estudo artístico.

O impacto social da Arte, sob um olhar histórico, mostra as possibilidades de construção de ideias e narrativas nas mãos no artista. Essa construção não deve ser regulada, uma vez que o contato com o fazer artístico se relaciona com a compreensão da realidade do mundo, e o uso pedagógico da Arte é ainda uma das poucas ferramentas libertadoras no processo de aprendizagem da Educação atual.

A escola e sua equipe têm uma noção equivocada e esperam do professor e dos alunos resultados visíveis específicos e temáticos. Contudo, sabe-se que a Arte tem impacto social, e através desta abordagem é possível direcionar esforços para estimular seu desenvolvimento.

A importância de professores conhecerem esses processos implica a formação e a capacitação do profissional para o entendimento de seu papel e do impacto de suas ações na vida discente, ou seja, qual a importância e o valor de seu trabalho como docente na sociedade. E conforme aponta Boal:

No mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes dominantes, com o



claro objetivo de alfabetizarem o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunas, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais. (BOAL, 2009, p. 17-18)

Com isso estimularemos uma visão mais ampla do panorama educacional, que pode abrir novas perspectivas de estudo. Esse pensamento parte do fato de que as políticas se transformam em prática através da gestão; assim, é a gestão que determina e é determinada pela política educacional. Há possibilidades que se relacionam com o pensamento das novas abordagens metodológicas e com o desenvolvimento histórico da Educação, pois “tudo isso que chamamos de formação estética pode, na verdade, apontar para várias metodologias de formação docente e indicar distintos caminhos teóricos” (LOPONTE, 2017).

Assim essa construção a partir das políticas públicas para a Educação, deve ter o conhecimento e a participação dos profissionais de Educação, especialmente os professores, uma vez que isso altera a ação docente em sala de aula e seu modo de ensinar, seus materiais de apoio e estudo, e o caminho que os alunos deveram percorrer.

### **Processos criativos a partir da experiência estética**

Os processos de criação, de acordo com a autora Sheilla Souza (2018), devem ser compreendidos na relação com as transformações sociais, pessoais e culturais, se opondo à mera reprodução e realização de cópias de obras, que frequentemente são encontradas no âmbito educacional.

Para a autora (SOUZA, 2018) a criação não se trata de reprodução de padrões porque a repetição do que já está dado impossibilita a transformação. O processo de criação se dá a partir da transformação, sendo importante que se vá além das releituras frequentemente utilizadas no ensino de Artes.



A criação é o novo, as novas ideias, e consiste em um processo contínuo, sem um início definido e um final estabelecido. Também há certa acomodação dos professores, pois as imagens prontas são atrativas e ocupam o tempo da criança (SOUZA, 2018).

Para uma ampliação da ação docente é necessário que o professor, para além de indicar um ou outro referencial, também incentive que a pesquisa e busque novos referenciais através de seu próprio olhar.

Também é importante eliminar algumas práticas nocivas como o uso do desenho para colorir, que gera insegurança no aluno sobre seus próprios desenhos, fortalecendo estereótipos estilísticos. Os processos de criação podem ser estimulados na valorização da própria produção do aluno.

Esta ação pode ser realizada a partir da criação do Diário Visual, em que as ideias, o processo, e as imagens podem ser organizadas de maneira própria, sem modelos pré-estabelecidos de traços e formas. O aluno escolhe sua abordagem e as imagens que se relacionam com sua proposta.

Incorporar referenciais é parte do processo criativo, considerando que o Diário Visual pode abarcar, de certo modo, a pesquisa da poética, uma vez que se rejeita estereótipos e se estabelece um novo olhar para os referenciais selecionados de forma investigativa. Assim, “quando os estudantes começam a encontrar seus objetos de pesquisa e definir sua poética, é como se estivéssemos juntos desembrando espelhos” (SOUZA, 2018).

## **Considerações finais**

Ainda que as situações apontadas pelos autores analisados sejam pautadas na realidade em que estão inseridos e permeadas por toda a problemática que os acompanha, há uma emergência nos processos de ensino e aprendizagem de Arte, em que a experimentação e a autonomia do educando têm sido relegadas para



fora da dinâmica escolar, e as atividades propulsoras do fazer artístico têm sido reduzidas à imitação de padrões impostos sem uma experimentação estética sobre o que se está trabalhando no âmbito pedagógico.

Estes estudos que apresentaram a experiência estética vivenciada pelo educando através do contato com as diversas formas de arte e do fazer artístico trouxeram essa possibilidade de considerar que o resultado de enriquecimento do repertório do educando o instrumentaliza enquanto protagonista na manifestação e expressão de suas ideias e sua cultura, ampliando sua leitura da sociedade e do grupo a que pertence, pelo processo de interação e expressão proporcionado pelas linguagens artísticas.

## Referências

- BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; GARCÍA, Fernando Herraiz. Leitura de imagens e ensino de arte: representações de masculinidades no filme “O Peixe”. **Visualidades**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 37-66, 13 dez. 2018.
- BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; ALVARES, Daniele Luzia Flach. Conhecendo o Image Watching e a Abordagem Triangular: Reflexões Sobre as Imagens da Arte no Ensino Fundamental. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 33, n. 104, p. 395-416, jan./abr. 2018.
- BARIÃO, Daniele Aguiar; MACIEL, Margareth de Fátima. O uso crítico das imagens da internet em Arte-Educação. *In*: MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. (org.). **Temas emergentes à educação: (re)significações e complexidades ao ensino e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 150-165. v. 2.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução: Sofia Fan. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 nov. 2019.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.



LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 22, n. 69, p. 429-452, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226922>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2016.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, Cultura Visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 36, n.128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

SOUZA, Sheilla P. Dias de. **Processos de Criação em Artes Visuais: desembaçando espelhos (Material didático)**. Curso de Especialização em Artes Visuais. Maringá: UEM; Inhumas: Universidade Aberta do Brasil, 2018.



3



# EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE: AVANÇOS E DESAFIOS

Gerson Luiz Buczenko<sup>1</sup>

O objetivo do presente trabalho é avaliar a inserção do conceito de sustentabilidade na Educação do Campo, em razão das tradições ainda mantidas no campo e na Educação voltada para o campo *versus* as inovações que, aos poucos, também chegam ao homem e à mulher do campo. Como objetivos específicos foram delineados: conhecer o conceito de educação do campo; avaliar o conceito de sustentabilidade; analisar as proximidades do conceito de Educação do Campo e o conceito de sustentabilidade, em suas similaridades e contradições.

O conceito de sustentabilidade, por vezes, se relaciona ao modo de produção capitalista no sentido de se remediar seus resultados, seja por condutas, seja por posturas que ampliam ou minimizam o impacto da forma de ser do capitalismo na natureza. Por outro lado, a Educação do Campo, valendo-se da manutenção de tradições e valores dos povos do campo, busca também uma forma de ser sustentável. Os autores como Caldart (2012), Souza (2012), Gadotti (2009), entre outros, contribuem para o presente trabalho.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Coordenador de Curso no Centro Universitário Internacional Uninter, Professor do Curso de Direito da Faculdade Estácio – Curitiba, Professor no Curso de Administração da Faculdade CNEC Campo Largo. E-mail: buczenko@uol.com.br.

## Educação do campo: conceitos

A Educação do Campo (EC) em seu conceito é o ponto de partida para se conhecer sua gênese e fundamentação teórica. Nesse caso, um aspecto relevante da EC é a trajetória de luta pela terra em nosso país, representada pelos vários movimentos sociais que se desencadearam historicamente, e que atualmente ganham visibilidade social e política, como é o caso do MST<sup>2</sup>, entre outros.

Dessa forma a EC se fortalece em várias instâncias, nas quais têm destaque autores como Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto, Mônica Castgna Molina, Marlene Ribeiro, João Pedro Stédile, Isabela Camini, Conceição Paludo, Celi Zulke Taffarel, Bernardo Mançano Fernandes, Maria Antonia de Souza, Salomão Hage, Rodrigo Simão Camacho, entre outros. Também são inúmeros os grupos de pesquisa<sup>3</sup> presentes na atualidade, nas instituições de ensino superior brasileiras, fato que demonstra que a pesquisa em EC fortaleceu-se sobremaneira, oportunizando, assim, voz aos povos do campo, historicamente colocados à margem dos serviços sociais e políticos do Estado brasileiro e, principalmente, do direito a uma Educação do Campo.

Caldart afirma que a EC nomeia um fenômeno

---

2 O MST, Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, segundo Souza (2012), possui a especificidade de ultrapassar os limites do conceito de movimento social. Possui condutas de movimento reivindicatório, político e antagonista. O MST é compreendido como um movimento social, carrega características de sujeitos coletivos que estão na esfera do Terceiro Setor, pois é um movimento que possui uma rede de relações que gera formação escolar, técnica, que gera parcerias e acessórias; e luta por poder nas relações sociais que constrói e naquelas que participa como parceiro. Fernandes (2001 *apud* SOUZA, 2012) define o MST como um movimento sócio territorial, cujo principal objetivo é a conquista da terra de trabalho, realizada por meio da ocupação, que é um processo sócio espacial e político.

3 Conforme busca no Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil – Lattes sobre “educação do campo”, foram totalizados 229 registros, em várias Instituições de Ensino Superior do Brasil.



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

Para a autora, é um conceito em construção, que não se desarticula do movimento específico da realidade que o produziu, e assim, pode configurar uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (CALDART, 2012).

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto históricos e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas segundo o mundo da educação ou dos parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas – movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação; de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2010, p. 107).



Para Fernandes (2005), compreender a origem do conceito de EC é fundamental e da mesma forma, é importante ressaltar que ele nasce das demandas dos movimentos intitulados camponeses no Brasil em prol de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária.

Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo. (FERNANDES, 2005)

Munarim e Locks (2012) afirmam que a expressão “EC” é muito recente em nossa História. A luta pela terra é o seu principal berço de origem, uma luta empreendida pelo MST, conectada à demanda por escolas públicas em cada novo acampamento ou assentamento de reforma agrária.

O que estamos aqui chamando de educação do campo foi cunhado em meados da década de 1990 e aparece pela primeira vez em documento oficial normativo somente no ano de 2008. O termo tem uma conotação político-pedagógica para se distinguir da edu-



cação rural até então reinante nas diretrizes educacionais e nos marcos legais reguladores da educação brasileira. A educação rural na história educacional brasileira até então foi concebida e operacionalizada genericamente, sendo desconsideradas características como diversidade, especificidade e complexidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (MUNARIM; LOCKS, 2012, p. 85).

Segundo Souza e Beltrame (2010, p. 87) indagações e respostas sobre a gênese da EC são latentes:

Como emerge a Educação do Campo? Como uma atividade? Não meramente, pois a sua gênese é dada pela necessidade de transformar a escola pública existente no campo e nesse sentido ela é práxis. A sua gênese também é dada pela necessidade de transformar as relações sociais e de poder que marcam o campo brasileiro. Em síntese, a gênese da Educação do Campo é fruto da denúncia de processos de exclusão – da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva, categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social.

As autoras colocam que a escola pública no Brasil foi construída por meio de uma política governamental orientada por técnicos da educação (SOUZA; BELTRAME, 2010). A EC emerge da práxis e, por sua vez, provoca a política governamental e possibilita novas experiências de gestão e de trabalho pedagógico na escola.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 25), em texto preparatório para a Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação



Básica do Campo”, expressam que decidem utilizar a expressão do campo e não a mais corriqueira conhecida como rural, com o objetivo de

incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Verifica-se, assim, que nos conceitos de EC abordados estão presentes elementos fundantes para se conceituar a EC, como: campesinato; trabalhadores e trabalhadoras do campo; processo de exclusão; coletividade; diversidade, especificidade e complexidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo; reforma agrária, povos originários, quilombolas, nações indígenas, entre outros. Interpretações de uma realidade construída com vistas a orientar ações e lutas concretas, com implicações no projeto de país, de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

### **Características da Educação do Campo**

A EC apresenta peculiaridades que a diferenciam da Educação Rural, ainda muito presente na sociedade brasileira em concepção e forma de representar o rural do país, bem como da educação realizada no meio urbano. Tem como vertente maior a realidade dos homens e mulheres que vivem do campo, e é a partir dessa realidade que deve ser observada, planejada e colocada em



prática, valorizando os saberes, as lutas e as aspirações de pessoas que têm os mesmos direitos que qualquer pessoa do meio urbano.

Para Caldart (2012) a EC como prática social em processo de constituição histórica em nosso país, apresenta características que expressam o seu movimento e a perspectiva de mudança social, como se vê no quadro 1.

QUADRO 1 – Características da EC como prática social.

1. Luta social	Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A EC não é <i>para</i> nem apenas <i>com</i> , mas sim, <i>dos</i> camponeses, expressão legítima de uma pedagogia <i>do</i> oprimido.
2. Movimento Coletivo.	Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.



<p>3. Contexto de Luta.</p>	<p>Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de EC nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.</p> <p>Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida.</p>
<p>4. Prática Social.</p>	<p>Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.</p>



5. Relação Teoria e Prática.	A EC não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemonias, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a EC reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.
6. Pedagogia da terra.	Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
7. Objeto Central.	A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da EC pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta. A EC, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que <i>não deve ser o Estado o educador do povo</i> ).
8. Educadores.	Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da EC têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Fonte: Adaptado de Caldart (2012).



Para Caldart (2012), as características citadas definem o que é a EC, porém, também definem o que pode ser a EC, ou seja, uma prática social que está além de seus limites ao expor as contradições presentes na sociedade brasileira e ao confrontá-las, materializa a razão de ser da EC.

Outra distinção importante é relatada por Martins (2008) e Souza (2011a) em relação à EC, que se contrapõem à educação no meio rural: entendem os autores que mais que uma prática educativa realizada na zona urbana, a EC é uma prática educativa que se constrói a partir do local. Assim, segundo os autores, frisar que a educação é do campo é acentuar a reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos, fato que antecede a prática educativa formal, que advém do sistema público, por vezes, sem considerar a realidade do campo. É também atuar no embate ao defrontar-se com o modelo hegemônico, determinado pela sociedade capitalista e neoliberal que procura impor seus modelos de forma indistinta, em que a lógica de um sistema estandardizado de educação deve prevalecer, desconsiderando a educação do campo que se materializa por uma relação e uma prática social realizada a partir dos interesses da sociedade, dos sujeitos sociais a quem se destina.

Souza sustenta a tese de que

a concepção de Educação Rural é tão presente quanto a concepção de Educação do Campo que vem sendo delineada na última década no estado e no país. Obviamente a defesa é pela educação do campo; entretanto, não se pode ignorar a realidade marcante da ideologia da Educação Rural em muitas localidades do estado<sup>4</sup>. Para que tais realidades sejam analisadas cuidadosamente é imprescindível que as iniciativas governamentais,

---

4 O texto da autora está intitulado como: “A educação é do campo no estado do Paraná?” (SOUZA, 2011a).



estaduais e municipais interroguem as práticas arraigadas no cotidiano escolar e suscitam problematizações junto aos professores, para que eles possam gerar outra prática, na qual os sujeitos sintam-se protagonistas do processo social. (SOUZA, 2011a, p. 32)

Para Souza ainda (2011b), ao explorar os fundamentos teóricos e metodológicos da EC, diferencia a ER da EC, estabelecendo que a ER foi construída na primeira metade do século XX marcada pela República Velha e pelo governo de Getúlio Vargas, com enfoque sobre o debate do atraso socioeconômico do Brasil e a relação do subdesenvolvimento com o analfabetismo. Dessa forma, a ER foi organizada a partir dos estudos técnicos e das decisões governamentais sobre o que era importante para os povos do campo. Assim, o conceito de ER tem origem na esfera das políticas públicas que vão até 1950. A EC é um processo ainda em construção por parte dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e tem como marco referencial a década de 1990 e os encontros e conferências realizados pelos povos do campo a partir de 1997, moldando, assim, a forma de existir e resistir diante das demandas de um quadro hegemônico que se impõe, de forma cada vez mais incisiva na atualidade (SOUZA, 2011b).

## **Sustentabilidade: uma variedade de conceitos e interpretações**

Retomar a origem da ideia de sustentabilidade é interessante para despertar as preocupações que este conceito retrata. Assim, a ideia surge na década de 1980, no século passado, mais precisamente no ano de 1987 quando foi lançado o informe intitulado *Nosso Futuro Comum*, também chamado de relatório Brundtland, em referência à Primeira Ministra da Noruega, Gro



Harlen Brundtland, à época, ocupando também o cargo de Chefe da Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Responsável.

O documento foi resultado de alguns anos de debate sobre os principais problemas ambientais enfrentados, apresentando ao final uma preocupação fundante com o desenvolvimento sustentável, no sentido de não comprometer ainda mais o planeta, preservando-o para as futuras gerações. Para Foladori, o desenvolvimento sustentável

incorpora à conservação da natureza externa (sustentabilidade ecológica) a sustentabilidade social e também uma sustentabilidade econômica. Porém, alguns autores, instituições e práticas de política ambiental continuam privilegiando ou considerando exclusivamente a sustentabilidade ambiental. (FOLADORI, 2002, p. 104)

No mesmo texto, Foladori (2002, p. 112) já em suas conclusões afirmava que mesmo com os importantes avanços obtidos no campo teórico e em sua implementação prática e técnica, o desenvolvimento sustentável continuava conectado ao mero desempenho técnico dentro das regras do sistema do mercado capitalista, sem questionar o modo de ser da lógica capitalista de apropriação, exploração, expropriação e a consequente desigualdade e injustiça social.

Muitos debates marcam o período pós Relatório Brundtland, ora marcado por uma defesa inequívoca do desenvolvimento sustentável, com base no tripé econômico, social e ambiental, com uma pressão até razoável e mais midiática impondo a condição de poluidor pagador, ou seja, impondo-se a lógica do tratamento dos resíduos gerados pela produção, seja qual for a sua origem. Ora, esse debate foi e continua sendo marcado pelo conflito ambiental que também é social e econômico, em função



de que a lógica de ser do capital não mudou, ou seja, a exploração, expropriação, injustiça e desigualdade ainda continuam e em alguns países foram ampliadas.

O sistema capitalista neoliberal, hegemônico na fase da globalização atual, tem em suas características uma clara objetivação de reprodução e concentração de capital, trazendo por consequência, a segregação social. Se o conceito de desenvolvimento sustentável se fixa no tripé economia, sociedade e meio ambiente, torna-se evidente e impossível sua aplicação e manutenção no contexto desse sistema (MENDONÇA; DIAS, 2019, p. 82).

Assim, tomando como um fator fundamental neste processo a natureza, percebe-se que a mesma ainda é objetivada como uma fonte inesgotável de recursos, em que a sua finitude é afastada por novos idealismos de aportes de tecnologia que ainda dependem e muito da retirada de suas matérias-primas do meio natural, sem levar em conta ainda a delicada questão da produção de alimentos em escala mundial, bem como a escassez da água potável que já afeta muitos países, impactando de forma direta aos mais afetados pela lógica da sociedade do capital, ou seja, os mais pobres.

Em 2015, como forma de retomar a ideia do desenvolvimento sustentável, após a iniciativa dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), representantes de vários países, juntamente com as lideranças da Organização das Nações Unidas (ONU) adotaram a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, que inclui os Objetivos do Desenvolvimento sustentável (ODS) (BRASIL, 2016), conforme se vê na figura 1, com o intuito de propor uma ação mundial, devidamente coordenada entre os governos, empresas, instituições de ensino – universidades e a sociedade civil para alcançar os 17 ODS e suas 169 metas, de forma a erradicar a pobreza no mundo, promover uma vida digna para



todos, dentro dos limites do planeta, o qual já emite graves sinais resultantes da ação humana. A definição de desenvolvimento sustentável e sua defesa é bastante polêmica e motiva um grande debate teórico-ideológico. Para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o desenvolvimento sustentável é

definido como o desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazerem as suas próprias necessidades. Desenvolvimento sustentável demanda um esforço conjunto para a construção de um futuro inclusivo, resiliente e sustentável para todas as pessoas e todo o planeta (PNUD, 2014).

Segundo Gadotti (2009, p. 49) as críticas ao conceito de desenvolvimento sustentável e à própria ideia de sustentabilidade vêm do fato que o ambientalismo muitas vezes trata de forma separada as questões sociais das questões ambientais. Em razão disso, o autor defende que se deve tratar, portanto, de questões socioambientais buscando não separar as necessidades do planeta e as necessidades humanas. Os ecologistas,

os ambientalistas e todos nós precisamos convencer a maioria da população, a população mais pobre, de que se trata não apenas de limpar os rios, despoluir o ar, reflorestar os campos devastados para vivermos num planeta melhor num futuro distante. Trata-se de dar uma solução, simultaneamente, aos problemas ambientais e aos problemas sociais. Os problemas de que trata a Ecologia não afetam apenas o meio ambiente. Afetam o ser mais complexo da natureza que é o ser humano. (GADOTTI, 2009, p. 50)



FIGURA 01 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Brasil (2019)

Assim, para Gadotti (2009, p. 51) o conceito de desenvolvimento sustentável é ainda bastante polêmico e tomou e ainda está tomando muito tempo do debate em vários centros intelectuais do mundo e no Brasil não é diferente.

Verifica-se, assim, que em função desse novo contexto diante de novas formas de pensar sobre a sustentabilidade, agora com objetivos delineados que contribuem para uma meta a ser perseguida pelas nações, impactando na forma de ser na sociedade e de produzir a própria existência. Apesar dos apelos diariamente realizados e da busca de um consumo sustentável, não está colocada em questão a forma de ser do capital, ou seja, a exploração, expropriação, concentração de renda, desigualdade e injustiças que se não reduziram, em alguns casos até aumentaram, tudo sob o selo de um ideário de sustentabilidade.

## Educação do campo e sustentabilidade

Neste panorama e com o desafio de pensar Educação do Campo e sustentabilidade, se faz necessário buscar algumas características fundantes dos povos do campo, e nesse sentido concordamos com Loureiro (2019, p. 76-77) que analisa o modo de

ser dos povos do campo e neste modo de ser, as relações de trabalho que realizam e o impacto gerado para o meio ambiente. Segundo o autor, os povos tradicionais ou do campo possuem: atividade produtiva de baixa interação mercantil, possibilitando práticas de vínculos orgânicos com a terra; processos produtivos de baixa tecnologia e vinculados às dinâmicas ecossistêmicas; organização produtiva coletiva ou de subsistência; organização produtiva e cultural de menor impacto em seus usos de recursos naturais; grau elevado de territorialização do processo produtivo e do processo de constituição da cultura.

Percebe-se então, que os povos do campo ou tradicionais que lutam por uma educação do campo a partir de sua realidade, trazem consigo também uma perspectiva de sustentabilidade muito diferente da lógica preconizada pela sociedade capitalista. Não há que pensar também que tudo são flores em relação à vida dos povos tradicionais, pois os apelos da sociedade do capital também permeiam sua forma de ser e de existir, porém ainda há perspectivas de vida que fogem à lógica com a qual todos que estão no meio urbano estão acostumados: vender sua mão de obra por um salário, para poder consumir, ou ainda, empreender, para lucrar o máximo possível, para poder também consumir mais ainda.

Os vínculos com as tradições, valores e ancestralidade, que acabam por constituir a cultura de uma forma geral, trazem em si uma perspectiva de sustentabilidade do modo de ser, e de produção da existência cotidiana com uma relação diferenciada com a natureza, que faz parte da vida dos povos do campo. Nesta relação não cabe a exploração, a expropriação, o conflito, a desigualdade e a injustiça, valores fundantes, em tese, dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, preconizados pela ONU. Conforme afirma Loureiro, a luta pela soberania

territorial dos povos tradicionais e seu reconhecimento pelo Estado e sociedade em geral não é só uma questão de dívida históri-



ca a ser superada, ou de exaltação a práticas que despertam a curiosidade, simpatia ou gosto, mas de garantia de direitos sociais e de existência de modos de vida distintos dos interesses do capital e de seu padrão civilizatório, modos – com os quais aprendemos e nos nutrimos para as lutas. (LOUREIRO, 2019, p. 82)

Concordando ainda com Loureiro (2019), ao olhar algo que parece utópico como o modo de ser e de existir dos povos tradicionais, não significa ficar preso ao passado, em tese, mais sustentável, porém esta condição nos alerta, ou pelo menos deveria no alertar, de que há outros modos de ser e de existir que são possíveis, estabelecendo-se, principalmente o diálogo com aqueles são portadores de uma negação objetivada “daquilo que destrói e subordina a vida à acumulação de riqueza material produzida por meio da violência e do sofrimento” (LOUREIRO, 2019, p. 86).

Assim, se retomarmos as características da EC salientadas por Caldart (2012) como: luta social; movimento coletivo; contexto de luta; prática social; relação teoria e prática; Pedagogia da terra; objeto central – a escola; Educadores; verifica-se um esforço em não se perder alguns elos vitais, como a tradição e, principalmente, a ancestralidade que envolve a relação do ser humano e o meio, com o qual se relaciona e dele retira seu sustento de forma equilibrada, portanto, educar a partir da realidade que o ser humano vive, preservando sua forma de ser e existir, sem perder sua relação com o meio que o cerca é também uma forma de ser sustentável, de fazer uma Educação que foge aos moldes do processo de mercado, concorrencial e meritocrático.



## Considerações finais

Assim, ao retomar os objetivos específicos inicialmente propostos de conhecer o conceito de educação do campo, considera-se que para fins deste trabalho o objetivo foi alcançado, não só no sentido de conceituar, mas também de explicitar as principais características da Educação do Campo. Em relação ao segundo objetivo específico de explorar o conceito de sustentabilidade, o mesmo foi desenvolvido no sentido de apresentar o conceito de sustentabilidade dentro de um contexto maior que envolve preocupações mundiais, que se iniciam em tese, com a publicação do relatório Brundtland e estão até os dias atuais, presentes, agora, nos audaciosos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, porém em uma sociedade que não mudou a sua forma de pensar em relação à componente econômica.

Em relação ao terceiro objetivo específico de analisar as proximidades entre o conceito de Educação do Campo e o conceito de sustentabilidade, em suas similaridades e contradições, verifica-se que existem aproximações uma vez que a Educação do Campo emerge no sentido de preservar a cultura dos povos do campo, assim, objetivada a partir da realidade dos povos do campo e não ao contrário, em um modelo padronizado que se aplica indistintamente a todos que estão nas instituições educacionais pelo país. Defender a Educação que emerge do campo, a partir dos povos tradicionais é dialogar com os valores ancestrais e deles obter as lições que talvez nos ajudem a buscar a sustentabilidade em outra forma de ser e de existir, contrariando o padrão hegemonicamente construindo e imposto pela sociedade que tem por base o capital.

Dessa forma, entende-se que o objetivo geral inicialmente proposto foi atingido no sentido de avaliar e comprovar a inserção do conceito de sustentabilidade na Educação do Campo, que tem por base os conhecimentos que estão latentes no homem e na mulher do campo, que preservam suas tradições e a ancestralidade que também é transmitida às futuras gerações.



## Referências

- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. 2016. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>>. Acesso em: 27 mar. 2019.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. v. 2. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)>. Acesso em: 1 jan. 2016.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- FOLADORI, Guillermo. Avanços e limites da sustentabilidade social. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 102, p.102-113, jan./jun. 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.
- MARTINS, Fernando Jose. **Educação do campo: processo de ocupação social e escolar**. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL,

2., 2008, São Paulo. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

MENDONÇA, Francisco; DIAS, Mariana Andreotti. **Meio ambiente e sustentabilidade**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 15, p. 77-89, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PROGRAMA das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Cartilha do Programa**. 2014. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de.; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação do campo, movimentos sociais e políticas públicas. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 84-93. v. 2.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação é do campo no estado do Paraná? *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011a. \_\_\_\_\_. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação do campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



4



# AS CONTRIBUIÇÕES DO FILÓSOFO ENRIQUE DUSSEL PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

**Avanir Mastey<sup>1</sup>**

Neste artigo abordamos a fundamentação filosófica na perspectiva latino-americana das categorias ética e política que contribuem com o Ensino de Filosofia na Educação do Campo. Demonstramos a existência de alguns conceitos e categorias que num processo de diálogo com a filosofia europeia já foram elaborados e estão à disposição da comunidade acadêmica para serem estudados e disponibilizados no processo educativo do Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Priorizamos mais as reflexões do pensador Enrique Dusel, embora caiba ressaltar que existem vários outros filósofos na América Latina e há uma vasta produção filosófica espalhada pelos vários países que fazem parte dela.

O que não é possível admitir é a não consideração dessa produção filosófica, que foi desenvolvida nesta terra, tanto pelos professores de filosofia do Ensino Médio quanto pelos Programas Universitários dos cursos de Filosofia que visam à formação de professores e pesquisadores em filosofia. Se a filosofia no Ensino Médio não tem como objetivo formar filósofos, mas sim fornecer conhecimentos em filosofia necessários para a formação integral do ser humano, precisa demonstrar esta filosofia produzida nos embates das ideias e na força de resistência e enfrentamento dos diversos movimentos sociais populares espalhados pela América

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia e História, Mestre em Educação pela UFPR, Doutorando em Educação pela UFPR. E-mail:avanir.mastey@bol.com.br.



Latina que representam as demandas dos Indígenas, Negros, Mulheres, Camponeses, Sem Terras e da própria Classe Trabalhadora.

Abordamos teoricamente algumas ideias desenvolvidas na América Latina, sem deixar de reconhecer, evidentemente, a vasta produção filosófica já desenvolvida neste continente. É importante ressaltar que esta análise se delimita apenas às temáticas da ética e da política desenvolvidas neste continente e ainda mais especificamente nas categorias Dusselianas. Isso porque Enrique Dussel se destaca na sua trajetória intelectual, considerando-se as suas posições elaboradas e suas retomadas ou revisões teóricas, sem esquecer que no momento da elaboração desta pesquisa o autor está vivo, ensinando, dialogando e produzindo intelectualmente.

### **As Categorias de Filosofia Política articuladas na Realidade Latino-Americana**

No contexto latino-americano de exploração colonial, dominação imperialista e das ditaduras militares que violentaram intensamente os direitos humanos no século XX, principalmente, nas décadas de 60 e 70, sempre houve práticas de resistência por parte dos indígenas, negros e camponeses. Como pontua Horn:

Entendemos que cabe à filosofia, numa perspectiva latino-americana, problematizar os elementos que permeiam a ação popular, suas contradições, fragilidades e fortalezas históricas, perspectivas de avanços, bem como sistematizar criticamente a práxis popular e retribuir dialogicamente essa reflexão àqueles sujeitos sociais para que, democraticamente, no exercício do diálogo e da crítica, potencializem suas ações e efetivem práticas de transformação social. (HORN, 2009, p. 216)



As aulas de filosofia política no Ensino Médio não podem passar ao largo destas discussões e ignorar as práticas de resistências desenvolvidas no âmbito da realidade latino-americana, bem como das várias experiências vivenciadas pelos movimentos sociais populares relacionadas à questão da terra, da cultura, de gênero etc.

Vejamos o que diz Pistrak quando analisava a escola soviética e refletia sobre a questão do ensino de política nas salas de aula:

A pedagogia burguesa, partindo apenas das especificidades, psicológicas da criança na questão da auto direção e expulsando com isso a 'política' da escola, na realidade apenas fez o que se adaptava às exigências do regime social. Determinados objetivos sociais e de classe da auto direção sempre existiram na escola européia ocidental americana, ainda que eles não fossem formulados como objetivos de classe. (PISTRAK, 2009, p. 125)

Dessa forma, fica evidente que o mundo capitalista tem certa dificuldade em discutir política nas salas de aula. Num outro momento e ainda analisando a escola russa, Pistrak vai enfatizar a necessidade da Escola Soviética trabalhar a auto-organização, aproximando os estudantes das organizações da classe trabalhadora, também como uma forma de aproximar os educandos das outras organizações, isto é, ampliando o caráter da união infantil.

Por isso, o nosso desafio na América Latina é grande no sentido de, além de trabalhar bem a disciplina de filosofia, também trabalhar bem a filosofia política. E ainda mais se a filosofia política estiver na perspectiva latino-americana, tanto na questão metodológica quanto na questão da seleção de conteúdos.

Segundo Arturo Andrés Roig (1993), é premente a necessidade de se retomar a História das Ideias Filosóficas na América Latina, para que se possa compreender os interesses das elites que



estiveram presentes na adaptação das teorias filosóficas que foram trazidas da Europa. Por exemplo, compreender que o sistema filosófico liberal europeu defendia a Livre Iniciativa, o Direito à Vida, à Liberdade e à Igualdade, mesmo que aos moldes da Democracia Liberal Capitalista, mas quando este sistema filosófico é implementado na América Latina, é adaptado para conviver com a escravidão, que negava o direito à Vida, à Igualdade, à Livre Iniciativa e principalmente à Liberdade. Neste continente o liberalismo foi implementado apenas nas categorias de liberdade comercial para ampliar o comércio das elites latino-americanas e liberdade de pesquisa científica no campo das ciências naturais para a pesquisa das possíveis riquezas da mineralogia, da flora e da fauna.

Entre as reflexões de filosofia política produzidas na América Latina destacam-se as abordagens da pedagogia da libertação sistematizadas pelo pedagogo Paulo Freire, que associa o processo de escolarização ao posicionar-se gnosiológica, política, estética e eticamente enquanto sujeito latino-americano. Esta concepção pedagógica de perceber o educando como sujeito que, de posse de uma leitura adequada de mundo, consegue se posicionar frente ao mundo como sujeito que transforma a realidade pode ser compreendida como uma visão filosófica. “O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 1996, p. 117). Essa visão filosófica é advinda da pedagogia e de um pensador que não é formado em pedagogia, e sim em Direito, mas que é um indivíduo extremamente preocupado com a realidade dos excluídos.

Na reflexão, que podemos considerar filosófica, de Paulo Freire, está presente a reflexão sobre a estética e a ética; na dimensão política está presente a noção do indivíduo tomar consciência da sua situação de oprimido e, a partir da consciência de Classe e da situação de excluído, agir coletivamente para uma transformação da sociedade em que não haja opressores e oprimidos, em que seja possível a cooperação e não a competição, em que exista a



noção de síntese cultural e não de dominação cultural e onde seja possível a libertação dos indivíduos e não a conquista em favor dos interesses dominantes. Portanto, a noção política em Paulo Freire apresenta a ideia de ação coletiva dos sujeitos históricos em situação de exclusão social. Dando as palavras ao autor, compreendemos que:

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar afetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação dos círculos de cultura, unidade de ensino que substitui a escola autoritária por estrutura e tradição [...]. O diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor. (FREIRE, 1996, p. 13)

Esta noção freiriana, tanto na concepção de conteúdos filosóficos quanto na metodologia problematizadora da realidade, de visão de totalidade e de mundo interdisciplinar com forte conotação de ação política consciente, precisa ser considerada no processo de ensino aprendizagem da disciplina de filosofia no Ensino Médio. Haja vista a precariedade da realidade econômica, política da maioria dos educandos latino-americanos, esta visão freiriana torna-se uma categoria importante para ser abordada na filosofia política.

Nesta parte da dissertação, queremos destacar mais um filósofo latino-americano, Enrique Dussel, que apresenta algumas categorias importantes para a filosofia política que pode ser abordada no Ensino Médio. Sobre este pensador, Lampe esclarece que,

Na sua tese de doutorado em história, Dussel identificou o índio como o primeiro pobre na história da América Latina. Porém nos anos



sessenta e principalmente durante os anos setenta que Dussel descobriu no pobre o empobrecido, o oprimido, que é pobre porque tem sido roubado no seu trabalho, despojado do seu pão, de seu alimento, produto de um sistema econômico específico de exploração. (LAMPE, 1995, p. 50)

Enrique Dussel desenvolve as categorias da participação do político como missão e não como profissão. A missão do político seria atender àqueles que mais precisam, isto é, atender à demanda da comunidade. Segundo Dussel, o político

deverá trabalhar sempre em favor da comunidade, escutando suas reclamações e exigências 'escutar aquele que se coloca diante' ou seja obediência é a posição subjetiva primordial que deve possuir o representante, o governante, que cumpre alguma função de uma instituição política. (DUSSEL, 2007, p.40)

Nesta citação está presente a noção de que a política deve ser um serviço aos outros e não a preocupação com questões pessoais do representante político.

A ação de cada setor social, da sociedade civil ou, ainda, do âmbito puramente social tem reivindicações populares. O feminismo luta pelo respeito dos direitos femininos diante do patriarcalismo machista; os movimentos anti-racistas se esforçam para eliminar a discriminação de raças não-brancas; o movimento de idoso ou adulto mais velho se mobiliza igualmente por suas reivindicações; assim como os marginais e vendedores informais, a clássica operária, a camponesa, os indígenas os ecologistas, etc. Todos estes



movimentos diferenciais no âmbito de um país, que se reúnem no Fórum Social mundial de Porto Alegre, não podem permanecer na pura oposição de suas reivindicações contraditórias e incomunicáveis. (DUSSEL, 2007, p. 55)

Nesta afirmação, Dussel deixa evidente a preocupação com a fragmentação das pautas dos diversos movimentos sociais populares. Cada movimento social popular assume uma bandeira específica das suas reivindicações, porém até que ponto estão estabelecendo o diálogo com a totalidade da sociedade para que seja possível uma transformação da sociedade?

Dussel também afirma que a política tem tudo a ver com o social:

A política tem a ver essencialmente com o social embora equivocadamente H. Arendt o negue. Em última instância, os objetivos do conteúdo e a matéria da política são a satisfação das reivindicações sociais. (DUSSEL, 2007, p. 59)

Assim, o autor demonstra que os objetivos da política estão intrinsecamente correlacionados com a resolução dos problemas sociais. Dessa forma, os educandos do Ensino Médio precisam conhecer esta noção, até para organizar as suas atividades organizativas para buscarem garantir suas demandas sociais.

Nesta análise do contexto da América Latina, vejamos o que este filósofo latino-americano entende por participação política:

Tudo o que denominamos político (ações, instituições, princípios, etc.) tem como espaço próprio o que chamamos campo político. Cada atividade prática (familiar, econômica, esportiva, etc.) possui também seu campo respectivo, dentro do qual se cumpre



as ações, sistemas e instituições próprios de cada uma das atividades. (DUSSEL, 2007, p. 17)

A organização da sociedade com as suas instituições, organizações, práticas, bem como os princípios e objetivos, faz parte das ações políticas. Nesta perspectiva o ser humano sempre se vê envolto no campo das ações políticas, das quais não pode ficar alheio; pelo contrário, necessita participar com afinco e consciente dos seus atos, como fica claro nesta passagem:

Todo campo político é um âmbito atravessado por forças, por sujeitos singulares com vontade e com certo poder. Essas vontades estruturam-se em universos específicos. Não são um simples agregado de indivíduos, mas sim de sujeitos intersubjetivos, relacionados desde o início em estruturas de poder ou instituições de maior ou menor permanência. Cada sujeito, como ator, um agente que se define em relação aos outros. (DUSSEL, 2007, p. 18)

O campo político é uma teia de forças com interesses das mais diversas naturezas e desejos intersubjetivos de indivíduos que, na vida em sociedade, constroem acordos e instituições para atenderem às demandas e necessidades criadas ou não pela própria vida em sociedade. Cada indivíduo se define como ator ou agente político nas relações com os outros. A noção de ação política, poder e sujeito político se observa tanto nas instituições “clássicas” duradouras como nas novas organizações de movimentos sociais populares, que surgem como forma de organização do povo excluído.

O ser humano é um ser vivente. Todos os seres viventes animais são gregários; o ser humano é originalmente comunitário. É



assim que comunidades sempre acoissadas em sua vulnerabilidade pela morte, pela extinção, devem continuamente ter como uma tendência o instinto ancestral de querer permanecer na vida. Este querer-viver dos seres humanos em comunidade denomina-se vontade. A vontade-de-vida é a tendência originária de todos os seres humanos - corrigindo a expressão trágica de A. Schopenhauer, a dominante tendência da “vontade-de-poder” de Nietzsche ou de M. Heidegger. (DUSSEL, 2007, p. 25)

O ser humano é, assim, um ser que busca viver em comunidade e que manifesta esta vontade de viver. Por isso, os grupos de pessoas excluídas, torturadas, oprimidas ou exploradas precisam buscar sempre este princípio de vontade de viver na vida comunitária, pois na ação coletiva conseguem estratégias e força de poder para resolverem uma determinada situação ou atenderem a uma determinada situação de sobrevivência, que pode ser econômica, cultural ou ainda uma demanda ecológica. E isto é uma ação política por excelência e que traz o sentido significativo para a política, bem como para o significado do ensino da política.

Segundo Dussel (2007), o indivíduo que é convidado para exercer uma liderança política dentro de uma instituição criada originalmente para atender a uma necessidade que tenha suscitado a vontade de viver das pessoas (que, pela organização coletiva, deram origem àquele movimento ou instituição) precisa assumir como uma missão, uma responsabilidade, um serviço, e deve cumprir fielmente a sua vocação, pois se trair mais cedo ou mais tarde será punido pela história. Em suas palavras:

O que “chama” é a comunidade, o povo. O chamado é o que se sente “convocado” a assumir a responsabilidade, o serviço. Feliz o que cumpre fielmente a sua vocação! Maldição



to aquele que a trai porque será julgado em seu tempo ou pela história! Augusto Pinochet parecia ser, no 11 de setembro de 1973, um herói demiurgo intocável. Os humilhados governantes populares e democráticos, como Salvador Allende, morriam em suas mãos blindadas. Em 2006, é objeto de julgamento, não só por ditador, mas também até por ladrão do povo, e com ele são condenados sua mulher e seus filhos! Quem teria suspeitado disso no golpe de Estado, quando era apoiado por Henry Kissinger e todos os capitalistas do ocidente? (DUSSEL, 2007, p. 39)

Dessa forma, a atividade da liderança política não é uma profissão, mas uma missão, também não é espaço de poder pelo poder ou ostentação de privilégios e caprichos em desprezo ao atendimento das necessidades da comunidade, as quais deram origem ao sentido de existência de determinada instituição. Com isso, se demonstra uma categoria política para a crítica às lideranças políticas que se utilizam do espaço público em favor apenas dos seus interesses individuais, o que caracteriza corrupção política.

Outra categoria de Filosofia Política desenvolvida por Dussel e que é fundamental para a dinâmica dos movimentos sociais populares é a categoria de Hegemonia. Isso porque, na América Latina, existe uma diversidade de movimentos sociais populares que sem uma estratégia mais global podem ficar reduzidos às suas demandas particulares e não avançam para uma transformação da sociedade como um todo.

Hegemonia seria uma demanda (ou estrutura coerente de um grupo de demandas) que consiga unificar em uma proposta mais global todas as reivindicações, ou ao menos as mais urgentes para todos. As lutas reivindicatórias são ações políticas. Se as ações alcança-



rem esse nível de unidade podemos dizer que a ação se tornaria hegemônica. Isso não significa que não haja grupos antagonistas, minorias opostas, cujas reivindicações muito provavelmente deverão ser atendidas no futuro. O certo que a ação política deve estar muito atenta em observar, respeitar e incluir, se for possível, o interesse de cada um dos grupos, setores, movimentos. (DUSSEL, 2007, p. 55)

A categoria de hegemonia seria reunir as reivindicações de todos os movimentos sociais populares e instituições que sejam mais urgentes e as que podem ser resolvidas numa estratégia a longo prazo. Com isso se unifica a ação dos movimentos numa estratégia global e evidentemente com mais força e manifestação de poder. Ainda é importante que o poder seja flexível e se manifeste na capacidade de aglutinar pessoas em prol de uma estratégia mais global.

A ação política e todas as suas peculiaridades que caracterizam o campo político, segundo DUSSEL, são atravessadas pelos campos ecológico, econômico e cultural. Isto é, o campo político não se separa da ética, pois segundo o autor, os princípios éticos devem orientar e balizar as discussões dos acordos comunicativos na comunidade de comunicação que define as ações políticas.

O campo político é atravessado pelo campo ecológico, haja vista que tanto a política quanto a ética têm como princípio diretor a Vida, isto é, a manutenção da vida no planeta Terra. Porém, o campo político por excelência vai discutir e tomar ações no sentido de cuidar do campo ecológico, que já tem tirado tantas vidas na América Latina. Isso como uma forma de estratégia global de todos os movimentos sociais populares que os unifique em algum sentido, pois a própria natureza tem uma dinâmica orgânica e de interdependência na perspectiva do todo. “Em primeiro lugar, o campo político (e seus sistemas) está sempre atravessado pelo



campo ecológico (e seus sistemas)” (DUSSEL, 2007, p. 64). Portanto, a dimensão do campo político jamais pode se esquecer do campo ecológico.

O campo político é atravessado pelo campo econômico. “Em segundo lugar, o campo político está sempre cruzado pelo campo econômico (e seus sistemas)” (DUSSEL, 2007, p. 64). Dussel atribui um papel de destaque ao campo político quando faz crítica ao liberalismo econômico clássico e ao neoliberalismo do final do século XX, por terem decretado a morte da política em nome do endeuamento do econômico. Em outros termos, em nome de uma economia que se regularia como uma Mão Invisível, baseada na Lei da Oferta e da Procura sem nenhuma intervenção da política, assim, se negando as ações políticas e a possibilidade de as pessoas discutirem democraticamente as ações e saídas para as situações de exclusão social. O autor também critica o marxismo *standard*, que também mata a política em função de um planejamento fechado da economia e que não abre espaço para as discussões das pessoas.

Com isso, Dussel (2007) defende uma política atravessada pelo campo econômico, na direção de um mundo melhor para todos(as), com a garantia das condições materiais, isto é, das condições econômicas para atender às necessidades fundamentais para a manutenção da vida e a realização de suas dimensões humanas. Esta posição é perpassada pelos princípios éticos da defesa da manutenção da Vida de todas as pessoas e do próprio planeta. É evidente que essa concepção aponta uma relação entre economia e política que desafia o sistema Capitalista Neoliberal Globalizado em prol da construção de outro mundo onde seja possível a vida de todos.

“Em terceiro lugar, o campo político é indevidamente atravessado pelo campo cultural (e seus sistemas e subsistemas, incluindo os religiosos)” (DUSSEL, 2007, p. 64). A atuação do campo político em relação ao campo cultural é algo que os pensadores e os líderes da esquerda acabaram ignorando. Nesse sentido, parece-nos correto afirmar que a posição de Dussel (2007) é a que

mais dá conta desta reflexão filosófica. É claro que esta posição é de um pensador na segunda fase da sua vida, já com grande amadurecimento intelectual, após as releituras de Karl Marx. Assim o autor desenvolve esta categoria em que a política está mediada pelo campo cultural, não no sentido de construir uma concepção de cultura padronizada e única para todos os povos, mas no sentido de aceitar a alteridade cultural de cada povo. Porém, por outro lado, sem assumir uma posição ingênua de não discutir as práticas culturais que possam estar oprimindo outros grupos sociais e culturais. Por isso, o campo cultural é mediado pelo campo político, que está imbricado com os princípios éticos, pois não pode haver separação entre ética e política na perspectiva Dusseliana.

Olhando para a realidade latino-americana constatamos as mais diversas formas de exclusões de gênero, raça, cultura e de classe, porém também constatamos uma multiplicidade e diversidade de movimentos que surgem a todo momento como forma de organização e luta para conquistar e defender o princípio da Vida da população. Diante disso, surgem as polêmicas intelectuais: para a transformação da sociedade, precisa ser priorizada somente a categoria de classe? Ou as categorias raça, gênero ou, ainda, ecológica também precisam ser priorizadas? Para responder a estas indagações, Dussel desenvolve a categoria de campo político entrelaçado com todos os campos e define a priorização de todas as reivindicações da seguinte forma:

O problema político aparece quando se considera que há tantas reivindicações quanto forem as necessidades em torno das quais nascem os movimentos. Movimentos feministas, anti-racistas, da “terceira idade”, dos indígenas, dos marginais e desocupados, que adicionam aos da classe operária industrial, dos camponeses empobrecidos e “sem terra”, e aos movimentos mais geopolíticos de



luta contra as metrópoles colonialistas, o eurocentrismo, o militarismo ou “movimento pacifista”, ecológicos, etc. Cada um desses movimentos tem reivindicações diferenciais, que em princípio se opõem. Como se pode passar de uma reivindicação particular a uma reivindicação hegemônica que possa unificar todos os movimentos sociais de um país em um momento dado? É toda a questão da passagem de particularidades diferenciais a uma universalidade que as englobe. (DUSSEL, 2007, p. 90)

Estas diversas reivindicações, dos mais variados grupos e movimentos sociais populares, precisam encontrar dimensões que as unifiquem numa estratégia mais global de ação para ser possível um enfrentamento ao sistema capitalista globalizado comandado pelas empresas multinacionais e pelos países do capitalismo central. É necessário considerar, também, todos os movimentos enquanto compreensão intelectual e categoria da Filosofia Política da perspectiva latino-americana, pois estes movimentos já possuem a sua existência social e prática, independentemente da vontade dos filósofos e intelectuais de “gabinete”. Assim sendo, a filosofia da práxis pode contribuir para refletir e problematizar com os movimentos sociais populares para construir uma estratégia, mais global, que considere as dimensões de Classe, Raça, Cultura, Gênero, Ecológica e tantos outros.

O “povo” latino-americano, de maneira crítica e consciente das sua conjunturas políticas, bem como das reivindicações prioritárias e como um ator coletivo, é capaz de construir a história. Pois o indivíduo não é único, mas entrelaçado de relações comunitárias e políticas desde a sua origem e, principalmente, no momento de enfrentar dificuldades e desafios.



O “povo” se transforma, assim, em ator coletivo, não em um “sujeito histórico” substancial fetichizado. O povo aparece em conjunturas políticas críticas, quando toma consciência explícita do hegemón analógico de todas as reivindicações, de onde se define a estratégia e as táticas, transformando em um ator, construtor da história de um novo fundamento [...]. “O poder se constrói de baixo”. (DUSSEL, 2007, p. 94).

O poder se constrói de baixo para cima, através da organização e participação das pessoas quando conscientes da sua ação política no mundo.

“Um mundo onde caibam todos os mundos!” Parecem muito vazios, mas são a condição de possibilidade de todo o resto. Sem a esperança (tão estudada por Ernest Bloch) de um futuro que terá de se tornar possível, não há práxis crítica libertadora. É necessário imaginar criativamente que “Sim, é possível” para mudar as coisas. (DUSSEL, 2007, p. 117)

A compreensão filosófica e intelectual do campo político precisa ter a esperança, a ousadia e a imaginação de que outro mundo onde caibam todos os mundos é possível, pois é isto que atende à vontade de viver dos latinos, com a sua complexidade de movimentos sociais. Todos os mundos no sentido de que seja possível uma vida digna com a garantia da diversidade cultural, religiosa, artística, bem como das diferenças de gênero, mas também com a garantia das condições materiais e as diferenças culturais de modos de produção da sobrevivência. Para Dussel,

a práxis de libertação é crítica enquanto anti-hegemônica, em seu início. Quebra a hege-



monia da classe dirigente. É uma práxis cuja eficácia aumenta na medida em que a legitimidade hegemônica do sistema diminui. Há, então, um processo crescente por um lado (o da práxis da libertação) e decrescente do outro (a legitimidade consensual vai se convertendo em uma maior dominação ante um desacordo também maior [...]). (DUSSEL, 2007, p. 126)

A filosofia na perspectiva latino-americana é crítica e de libertação quando é anti-hegemônica no sentido que fornece o instrumental teórico e o espaço metodológico para quebrar a hegemonia da classe dirigente, isto é, dos dirigentes das multinacionais que exploram os povos latino-americanos, seja pela mão-de-obra, ou pela venda de produtos e tecnologias por alto custo, bem como pela proibição do desenvolvimento de tecnologias e conhecimento independente na América Latina. Ou ainda, dos próprios burgueses nacionais ou fazendeiros que mantêm práticas de exploração e dominação. Assim sendo, quanto maior a reflexão anti-hegemônica, maior o desacordo na sociedade, assim como a possibilidade da construção de um mundo melhor.

Na discussão sobre a construção de uma sociedade melhor e que permita a vida digna de todas as pessoas, sem destruir a natureza, Dussel ressalta a categoria da política como aquela que vai perpassar todos os outros campos e ao mesmo tempo vai garantir o acesso às condições econômicas, culturais e ecológicas. Pois nesta concepção não adianta ter a garantia das condições econômicas e da garantia da diversidade e alteridade cultural se não há garantia das condições ecológicas, haja vista que uma catástrofe ecológica pode colocar novamente em risco a vida das pessoas e consequentemente impedir o desenvolvimento das manifestações culturais. “O campo político é atravessado por diversos campos,



neste caso campos materiais: o ecológico, o econômico, o cultural. Há muitos outros” (DUSSEL, 2007, p. 63).

Nesta rápida abordagem pelas principais e atuais características da Filosofia Política de Enrique Dussel, constatamos categorias fundamentais que, se selecionadas, darão significado ao ensino de Filosofia adequado para o processo educativo do Ensino Médio, sem se prescindir, evidentemente, de uma metodologia adequada.

### **A categoria de Ética articulada à realidade latino-americana**

A ética é uma temática da filosofia que surge junto com o surgimento da própria filosofia. Por isso, o cabedal de conhecimentos sistematizados na história da filosofia sobre a ética é bastante amplo. Porém, já que o professor de filosofia tem em suas mãos o poder de seleção de conteúdos (mesmo quando este poder é mais limitado, ou não é possível, o professor tem o poder de dar ênfase neste conteúdo), é fundamental ressaltar as produções da filosofia referentes à ética na América Latina e trazer essa prática ao ensino de filosofia no Ensino Médio.

Já temos uma vasta produção sobre a ética na América Latina. Há, inclusive, categorias para essa área que, dialogando com suas concepções mais gerais suas visões eurocêntricas, elaboraram concepções éticas para a América Latina que são mais adequadas não somente para a realidade latino-americana, mas para qualquer outra região do mundo em que se apresentem as mesmas problemáticas éticas com relação às questões dos excluídos, dos direitos humanos ou das relações humanas com a natureza.

No espaço geográfico da América Latina, desde a entrada dos portugueses e espanhóis em 1500, se intensificou um processo sistemático de violência e exclusão de seres humanos, por exem-



plo, o processo de escravização dos negros e dos indígenas e de exclusão econômica e social. Porém, no contexto das ditaduras militares das décadas de 60 e 70 no século XX, na América Latina, e com a organização mais intensa de movimentos sociais populares de resistência, foram produzidas algumas categorias no campo da ética por filósofos latino-americanos.

Dentre esses vários filósofos que pensaram a dimensão da ética na América-Latina o nosso trabalho se limitará mais às pesquisas de Enrique Dussel e nas suas categorias sistematizadas na reflexão ética.

Dussel desenvolve uma concepção que aborda a ética no movimento e na práxis dos movimentos sociais populares no cotidiano da América Latina. Não é um princípio ético que não se coloca totalmente num antes ou num depois do agir ético, mas que está no processo da práxis. No registro do próprio autor:

A maneira cotidiana como o homem está no mundo foi chamada desde os gregos com o nome de práxis. A práxis, como veremos mais adiante, não é um modo, mas o modo de estar no mundo. Não se está primeiramente no mundo em situação teórica ou contemplativa e depois praticando ou chegando à prática daquilo que já foi pensado. Pelo contrário o modo primeiro de estar no mundo é a práxis e somente a partir dela e por razões existenciais o homem alcança a atitude teórica. [...] O existencial e o prático, a práxis e a existência cotidiana são termos que se situam no mesmo nível, já que a práxis é um modo pelo qual o homem se transcende usando pragmata (coisas-sentido ou úteis) com vistas a realizar o seu próprio ser. O sentido último de ação que manipula úteis (os gregos o teriam denominado poien ou téchne) é o mesmo homem: este agir



usando úteis é a práxis; ou seja, esta atitude existencial diante de seres que estão a mão cotidianamente tem o próprio homem como fundamento de pro-curação (o homem se preocupa com essas coisas, mas procura essas coisas em vista do próprio homem). A ex-sistência, então, como o tema da ética será retida em seu modo cotidiano existencial, prático, que são nomes diferentes para designar o modo do ser no mundo que agora nos ocupa. (DUSSEL, 1977, p. 42)

Aqui se evidencia toda a reflexão existencial da práxis e da ética. Também é evidente a forte influência dos pensadores existencialistas na reflexão de Dussel. Mas este autor traz a necessidade de uma ética que considere o contexto latino-americano com as suas problemáticas específicas, pois o existir do ser mundo está relacionado com o seu modo de estar no mundo. Assim sendo, é necessário o modo de estar no mundo da classe trabalhadora, dos indígenas, das mulheres, dos imigrantes em geral e dos negros latino-americanos, pois

o homem, na posição cotidiana, encontra-se sempre no mundo que compreende por sua abertura primeira. O horizonte de seu mundo é, em última análise, seu poder-ser adveniente. O poder-ser “futuro” não é dado; pelo contrário vai-se-dando pelo processo de totalização nunca totalizada numa imediatez absoluta. Em outras palavras, o poder-ser ao ad-vir já é o ser-dado ou fáctico, o que nos indica que o poder-ser “fugiu” (fugente) novamente para um além (dia-) a partir do qual novamente se com-preende (-lengen) como renovado e histórico poder-ser o homem não tem uma com-preensão estática de si mesmo, mas ex-stática; nunca acaba de com-preen-



der-se num último-horizonte-já-dado. Por definição, o poder-ser ad-veniente nunca é dado e por isso o ser sempre “futuro” lhe é essencial. Ser “futuro”, como presença-ausente do momento fundamental da temporalidade, é estar sempre além. Mas esse sempre além (transcendência ou ex-stase histórico) é o último horizonte sempre fluente e contudo com-preendido. A com-preensão do horizonte fluente, dentro do qual tudo surge à minha frente, é a dia-lética. “a dia-lética... é por isso mesmo desenvolvimento da práxis” (DUSSEL, 1977, p. 58-59)

O ser humano se encontra no movimento histórico e político da realidade latino-americana e deve ter a visão de um horizonte fluente, isto é, que há possibilidade de mudança e que nenhuma conclusão pode ser absolutizada e muito menos estática. Mas considerando toda a dimensão concreta e histórica das contradições, os seres humanos poderão forjar a sua ação ética no contexto da práxis latino-americana.

O fundamento a priori da ética e da própria práxis cotidiana é o ser do homem com-preendido dia-lética, existencial e pro-jetivamente, principalmente como poder-ser ad-veniente, que em seu último horizonte é o télos mesmo da humanidade como história universal. Esta é a perfectio ou o chegar a ser o que se pode-ser. A mais, porém. Esse ser como poder-ser ad-veniente, com-preendido dia-léticamente em posição essencial, é identificadamente o deve-ser o idealismo separou, em seu desencaixe, o ser do dever-ser. Mas real e ontologicamente o poder-ser é o fundamento do dever-como veremos no próximo capítulo. O dever-ser não é objeto ou tema do dever; ao



contrário, o dever-ser como o ser enquanto poder-ser, é o fundamento do dever, que não é senão a necessidade com que se me impõe por obrigação algo a fazer, com vistas a que o poder-deve-ser ad-venha. A distinção entre o poder-ser é o dever-ser só se funda na medida em que se remete ao não-ainda do ser na temporalidade, ou a ex-igência que e o mesmo ser impõe as mediações que pro-curam realizá-lo. (DUSSEL, 1977, p. 63).

A ética enquanto um fundamento *a priori* e a própria práxis estão na existência do homem enquanto ser, que pode ser, que está aberto à sua dimensão de criatividade e existência e que um outro que não cabe nos meus conceitos, pois tem a sua existência, mas que deve ser considerado nessa sua existência. Por exemplo, a mulher tem os seus desejos de realização erótica que um homem não consegue e nem pode encaixar nos conceitos de realização erótica enquanto a visão e a experiência do ser homem.

Para o homem ser livre e agir eticamente necessita ter conhecimento do seu projeto histórico concreto. Isto é compreender a dinâmica da sociedade, perceber as contradições, possuir domínio das estratégias possíveis de libertação concreta e poder escolher entre uma ou outra alternativa de superação da sua exclusão social ou de seu grupo ou coletivo social. Como afirma Dussel,

o homem é mais livre não quando pode deliberar mais amplamente entre suas possibilidades (poderia ser um excrupuloso indeciso), nem quando tem numericamente mais possibilidades (poderia ser um enriquecido desonestamente). O homem é mais livre quando tem uma compreensão mais profunda, ampla e esclarecida de seu próprio ser como pro-jeto histórico concreto. Quanto mais magnânimo e menos mediato se



apresenta ao seu poder-ser (a perfetio) tanto mais contingentes se manifestam ao seu descobrimento interpretativo as possibilidades essenciais e tanto mais livre se encontra para empunhar uma e outra. Se a facticidade pura é necessidade (não-liberdade), um ser que pudesse dar-se na absoluta imediatez seria supressão da liberdade por assunção total; o homem, facticidade-transcendente, é liberdade infinita, abertura condicionada, é disputa não-escravizada ou determinada absolutamente diante das possibilidades que a partir do poder-ser se mostram como mediações intotalizantes. (DUSSEL, 1977, p. 78)

Enrique Dussel faz uma releitura das obras filosóficas de Emanuel Levinas à luz da realidade latino-americana. O pensador Emanuel Levinas viveu os horrores do totalitarismo do nazismo alemão em que os judeus e vários outros povos eram negados na sua condição de existência.

Estes seres humanos negados na sua existência eram tratados como objetos descartáveis, suscetíveis a morrer em campos de concentração, utilizados como cobaias de experiências científicas e assassinados em massa. Neste contexto Levinas desenvolveu o princípio ético da Alteridade. Este conceito se compreende como aceitação do outro como um outro que não cabe no meu conceito e que não pode ser aprisionado nos meus preconceitos e nem nas minhas tentativas de conceitualização racional. Pois se olho para o judeu com o princípio da racionalização desenvolvido a partir da minha cultura, jamais conseguirei compreender a sua cultura. Na citação abaixo, Dussel expõe com precisão a importância de se reinterpretar o conceito desenvolvido por Levinas, haja vista que

a filosofia da libertação ou meta-física da alteridade propõe-se, para além da modernidade europeia e da dependência cultural



própria da nossa América Latina, descobrir um caminho que vá sendo atracado na própria práxis libertadora do povo latino-americano. Temos consciência de que o pensamento filosófico servirá para todas as ciências do espírito latino-americano (para a história, psicologia, economia política, sociologia, tecnologia etc.) e para a própria práxis diária e política (especialmente permitindo a formulação conceitual do modelo latino-americano da libertação concreta e histórica que um povo empobrecido exige). (DUSSEL, 1977, p. 9)

Por isso, é preciso considerar o outro na perspectiva da Alteridade e jamais utilizá-lo como um meio para atingir os próprios interesses políticos econômicos e de poder. Ou ainda, aniquilando-o na sua própria vida como no grande Holocausto cometido por Adolf Hitler. Esta categoria que trabalha com o ser negado na Europa passa a ser readaptada para os seres negados na América-latina. Quem é o não ser latino-americano? É o indígena que é negado na sua cultura, na condição digna de vida, que não tem acesso à terra, que é violentado na sua cultura e excluído das condições materiais de sobrevivência.

O percurso apontado por Dussel passa por descobrir um caminho que vá sendo construído a partir da e na própria práxis dos movimentos sociais populares, que nas decisões e leituras do contexto latino-americano potencializem a transformação da realidade. Esta noção considera os indivíduos como sujeitos capazes de se emanciparem enquanto sujeitos do processo de mudança da realidade e exclusão para participantes ativos da sociedade.

Ainda, este pensador aponta que esta responsabilidade ética não deve ser apenas da filosofia mas, também, de todas as outras áreas do conhecimento. A psicologia deve abordar estas concepções nas suas práticas, a sociologia por exemplo, quando mostra a



possibilidade de resistência dos movimentos sociais populares. A economia quando considera a vida e a sociedade como um todo, o planeta como um espaço em que é possível da vida de todos os seres em equilíbrio, isso já está sendo demonstrado pelas práticas da economia solidária. Já a tecnologia pode estar na defesa da vida e das pessoas e não apenas na defesa do lucro e da guerra.

Na nossa sociedade capitalista atual, os principais avanços acabam sendo usados primeiro para a guerra e para o lucro para somente, para depois de muito tempo serem estendidos em pequena escala para os mais excluídos. Por exemplo, os programas de computadores, *softwares* livres, que possuem a propriedade dos direitos autorais permitindo que governos de países pobres e prefeitos de municípios pobres possam dispor ao povo mais excluído o acesso à informática por um custo menor, bem como, o desenvolvimento de tecnologias para a vida sustentável, sem a destruição da natureza e o aumento da dependência com as grandes multinacionais.

No debate com Kal Otto Apel, Dussel reafirma a necessidade de uma ética que tenha princípios *a priori*, mas no sentido da responsabilidade com o Outro negado na sua existência, excluído do sistema econômico, político e cultural. E assim sendo, a ética não poderá ser feita simplesmente a partir dos acordos comunicativos estabelecidos na comunidade de comunicação.

O ponto de partida é o Outro, mas não simplesmente como outra “pessoa igual” na comunidade argumentativa, mas ética e inevitavelmente (apoditicamente) desde o Outro em algum aspecto dominado (princípium oppressionis) e afetado-excluído (princípium exclusiones), desde a experiência ética da “exposição” no face-a-face: “chamo-me Rigoberta Menchu”, ou o “Eis-me aqui!” de Levinas”. O tema que Dussel vai, então, desenvolvendo aqui, em diálogo com Apel, é que “[...] sempre



haverá afetados-excluídos de toda comunidade de comunicação real possível”, o que traz uma dificuldade sobre o caráter de validade aos acordos comunicativos realizados na comunidade de comunicação. (MANCE, 2002, p. 71)

As análises de Dussel abordam não só a problemática da figura do cínico que procura fazer qualquer tipo de argumentação cínica para defender os seus interesses de domínio econômico e de poder, mas também o grande desafio para uma ética baseada na ética do discurso. Por isso, o princípio ético do Face-a-Face, de responsabilizar-se pelo Outro como a filosofia primeira da ética, o momento *a priori* da ética, que em seguida será discutida na Comunidade Comunicação e aí sim, através da práxis histórica se verificam as ações éticas dos indivíduos. Neste contexto da ética, Dussel usa a noção do método analético.

A posição ética de Dussel frente à diversidade religiosa presente na América Latina é importante pois assume uma perspectiva de diálogo com as expressões religiosas e, evidentemente, assume também uma visão filosófica relevante para ser levada ao conhecimento dos educandos do Ensino Médio nas aulas de filosofia. É importante considerar também que o contexto da América Latina apresenta uma espiritualidade intensa tanto nos movimentos sociais populares quanto na maioria de sua população, diferença fundamental entre a cultura latino-americana e a cultura europeia, que viveu no seu seio um avanço das teorias que buscavam se separar da dimensão religiosa.

Na concepção filosófica de Dussel, a espiritualidade pode ser opressora ou pode ser libertadora:

O culto ontológico é passivo; o culto metafísico é ativo, mobilizante, subversivo, libertador, protagonista. A idéia é a própria noção da divindade dominadora fetichista; a



liberdade é a noção do absoluto que recebe o pão como oferenda quando foi antes “pão de vida” para o faminto. O absoluto é “pão de vida” e princípio da revolução histórica quando exige como seu culto o serviço ao oprimido; já o que o pão material (porque matéria do trabalho) é a mediação para saciar a fome do faminto quando foi tirado do circuito do consumo do sistema e oferecido na gratidão do ato libertador ao que se encontra “fora”. (DUSSEL, 1980a, p. 91)

Quando o culto ou os rituais religiosos mantêm o princípio da emancipação e os princípios da revolução histórica no sentido de transformarem a história retirando os excluídos da situação de exclusão, por exemplo, o faminto é saciado na sua fome, o Sem Terra consegue o acesso à terra, o analfabeto digital tem acessos às tecnologias da informática (numa perspectiva de socializar informações e conhecimentos de caráter emancipatório), o excluído da sua cultura é aceito na sua alteridade cultural, este culto deixa de ser opressor e passa a ser mobilizador dos diversos movimentos sociais na América Latina. É evidente que não é tão simples a reflexão sobre o que é libertador e o que não é, e por isso ela deve acontecer durante o processo dialético da práxis social.

O fetichismo do sistema capitalista e das espiritualidades que não correspondem à práxis histórica ou que naturalizam aquilo que não é natural, por exemplo, dizer ser natural algumas pessoas passarem fome e os negros e índios serem excluídos, naturaliza a existência de ricos e pobres, dogmatiza as culturas dominantes e tantas outras ações que oprimem o povo latino-americano.

O fetichismo consiste em apresentar o sistema como natural, identificando assim as propriedades ou qualidades históricas de uma tal mercadoria com pretendidas qualidades ou “propriedades naturais”. Uma que o sistema

se des-historiza, se eterniza, se diviniza, se totaliza, cada membro aceita a sua função natural, necessária, imutável. O sistema se torna independente de seus membros e os oprime, os explora por meio dos que controlam o poder. No sistema capitalista a mediação universal do projeto de “estar-na-riqueza” é como um “deus”, externo, independente. Marx cita um longo texto de Shakespeare: “Ouro!, ouro maravilhoso, brilhante, precioso! Não, ho deuses, não sou homem que fala orações inconseqüentes! Um pouco dele pode mudar o branco em preto; o feio em bonito; o falso em verdadeiro; o baixo em nobre”. (DUSSEL, 1980b, p. 96)

Nesta prática, o sistema se torna independente dos seus membros, e as regras do capitalismo neoliberal se tornam normas ditadas por um Deus autoritário absoluto que não podem ser questionadas. Além disso, as Regras do Mercado nem ousam aceitar os questionamentos dos movimentos populares de resistência. Mas mesmo assim, no contexto da América Latina, os movimentos sociais populares, de posse de princípios de construir uma vida melhor para todos e todas, construir a defesa da natureza e a luta pela possibilidade de expressão da sua singularidade cultural, realizam práticas de resistência e crítica que conseguem interferir em algum patamar nestas dogmatizações, absolutizadoras, do sistema que tenta ser dominante.

A organização do povo excluído é uma necessidade ética, política e cultural no contexto da América Latina.

Quando o povo, a nação neocolonial, as regiões dominadas, as classes oprimidas se mobilizam historicamente no processo de libertação enchem-se de entusiasmo já que entram na história, fazem história. Essa festa, a “festa



da libertação”, esse dies festus é o pathos do culto autêntico. A vida diária da opressão do sistema é destruída, o homem se renova, se recria, procria uma nova idade histórica. O gesto da alegria, não simplesmente dionisíaco ou primaverial (dentro do eterno retorno) mas autenticamente histórico e político, e também erótico [...] é por recriação: gozo e novidade ao mesmo tempo, [...] “festa” de libertação popular, política, real, e não “circo” espetacular que diverte para fazer esquecer a cotidianidade alienada, sem sentido, chata. (DUSSEL, 1980a, p. 99)

A libertação concreta dos latino-americanos, que consiste na superação de sua exploração, exclusão social, dependência cultural, econômica, política e tecnológica num processo histórico, passa a significar a espiritualidade autêntica e, na dimensão da arte, o verdadeiro sentido do gozo da celebração e da alegria da conquista da garantia das condições materiais, da alteridade cultural da sobrevivência da natureza e da festa da emancipação humana.

É um posicionamento intelectual latino-americano de que a ética precisa assumir uma racionalidade que considere as diversas formas de racionalidades de várias partes do mundo. Em exemplo que se considere a racionalidade dos africanos, orientais e latino-americanos, pois em diversas áreas há saberes fundamentais que são desprezados pela visão eurocêntrica.

Este paradigma eurocêntrico de domínio da racionalidade europeia se impõe como visão dominante de mundo nos Estados Unidos e inclusive no Japão e, a partir destes países centrais do capitalismo, impõe a sua racionalidade eurocêntrica para os países da periferia do resto do mundo, tentando dominar culturalmente os mais diversos povos do mundo com uma racionalidade preocupada apenas com o lucro excessivo sem preocupação com o ser humano e com o equilíbrio de sobrevivência da natureza.

Neste contexto, a ética abre uma reflexão planetária, sobre a lógica de um paradigma mundial, que considera as outras culturas, a vida do ser humano e a sobrevivência em equilíbrio do próprio planeta terra.

O que chama a atenção é o que espírito da Europa (germânico) é a verdade absoluta que se determina ou se realiza por si mesma sem dever nada a ninguém. Esta tese, que chamarei de “paradigma eurocêntrico” (por oposição ao paradigma mundial), é a que se impôs não só na Europa ou nos Estados Unidos, mas também em todo o mundo intelectual da periferia mundial. Como dissemos, a divisão “pseudocientífica” da história em Idade Antiga (como o antecedente), Idade Média (época preparatória) e Idade Moderna (Europa) é uma organização ideológica e deformante da história. A filosofia e a ética precisam romper com esse horizonte reduutivo para poder abrir a reflexão ao âmbito “mundial”, planetário; este já é um problema ético de respeitar as outras culturas. (DUSSEL, 2002, p. 52)

É necessária uma visão ética que supere o extremo de dominação da racionalidade europeia, na qual até a periodização da história é feita a partir da racionalidade eurocêntrica. Assim, é preciso construir um diálogo reflexivo no seu sentido político de valorização das diversas culturas, sem a lógica da dominação e sim da respeitabilidade entre as diversas culturas. Como exemplo, há a cultura africana, que também tem uma longa trajetória de sistematização e elaboração intelectual, e a civilização egípcia, que teve o seu auge de produção intelectual e científica, mas que muitas vezes é tratada pela racionalidade europeia como não africana.



Desta forma, desenvolve-se a visão ética de uma racionalidade que considere os saberes desenvolvidos no âmbito cultural da América Latina, as várias formas de conhecimento dos povos Incas, Astecas e outras tantas civilizações indígenas, bem como dos saberes trazidos pelos afrodescendentes como a tecnologia do plantio de café, a técnica da mineração e da cana-de-açúcar que foram trazidos para América Latina tornando a economia forte e valiosa para os próprios países do capitalismo central.

Nesta perspectiva é uma ética da vida, ética crítica a partir das vítimas da exclusão social, econômica, política e da negação da identidade cultural. Por isso consideramos o desenvolvimento criativo e libertador estratégico desta vida com a mobilização dos movimentos sociais populares. São as vítimas, quando irrompem na história, que criam o novo enquanto possibilidade de libertação concreta ou de resistência à dominação. Sempre foi assim. Não pode ser de outra maneira:

Trata-se de perguntar pelo “sujeito” da práxis de libertação. Cada sujeito ético da vida cotidiana, cada indivíduo concreto em todo modo de agir, já é sujeito da práxis da libertação, enquanto como vítima ou solidário com a vítima fundamentar normas, realizar ações, organizar instituições ou transformar sistemas de eticidade. A ética da libertação é uma ética possível acerca de toda a ação de cada dia. No entanto, o próprio desta ética, ou seu referente privilegiado, é a vítima ou comunidade de vítimas que operará com o/s “sujeito/s” em última instância. (DUSSEL, 2002, p. 519)

Este princípio da ética proposta por Dussel aponta que na solidariedade enquanto vítima ou em solidariedade às vítimas os sujeitos coletivos da comunidade agem na construção de uma re-



sistência na busca da libertação para enfrentar a situação de exclusão ou dominação. Aqui se considera um indivíduo que vive em comunidade e não um indivíduo isolado que busca a sua emancipação individual, mas sim a emancipação enquanto comunidade, pois o ser humano é um ser comunitário e não isolado.

As partir das ações do cotidiano e no movimento da práxis, os indivíduos na vida da comunidade, nas práticas dos movimentos sociais populares, precisam construir regras e normas éticas a cada dia que propiciem a libertação das diversas formas de cerceamento da realização da vida humana na sua plenitude.

Quem der a sua vida nesta luta pelo reconhecimento da dignidade das vítimas inocentes, em sua defesa, será lembrado, justamente, pelas gerações futuras, pela história, como herói. A heroicidade está em que a comunidade das vítimas reconhece o sujeito de tal práxis como o fundador da nova eticidade, da nova ordem, do novo sistema, da nova totalidade em linguagem levinasiana; quem produzir o pão do faminto, a roupa do nu, a casa do sem teto... com toda a ambigüidade que isto acarreta. (DUSSEL, 2002, p. 547)

Aquele que assume este princípio ético da defesa das vítimas dos oprimidos procura construir uma nova ordem, um mundo melhor em caibam todos os mundos, age como sujeito da história e será reconhecido historicamente pela comunidade como um herói que junto com os outros consegue desenvolver ações e acordos éticos para melhorar a comunidade ou melhorar o mundo. É uma concepção ética que não assume neutralidade frente à violência, à exploração, à dominação e à exclusão social. Mas que propicia uma ação consciente compreendendo as estratégias de enfrentamento aos limites e desafios que são colocados cotidianamente às vítimas



A ética da libertação é uma ética da responsabilidade a priori pelo outro, mas responsabilidade também a posteriori (a lá H. Jonas) dos efeitos não intencionais das estruturas dos sistemas que se manifestam à mera consciência cotidiana do senso comum: as vítimas. Mas, como já frequentemente repetimos, e como esta ética da responsabilidade das conseqüências é uma ética da responsabilidade radical, já que se defronta com a conseqüência inevitável de toda ordem injusta: as vítimas. Mas não é uma responsabilidade apenas sistêmica (Weber) ou ontológica (Jonas), é também pré-ontológica e transontológica (Levinas), porque o é a partir do Outro, a partir das vítimas. (DUSSEL, 2002, p. 571)

Esta ética acompanha o movimento da práxis social, isto é, da comunidade e do movimento cotidiano dos movimentos sociais populares. Se refere à responsabilidade *a priori* pelo outro, mas também *a posteriori*, bem como, no próprio processo e desenvolvimento da ação ética, estes princípios são parte de uma ética primeira, isto é não são passíveis de negociação através dos acordos comunicativos na comunidade de comunicação.

Assim a ética torna-se o último recurso de uma humanidade em perigo de extinção. Só a co-responsabilidade solidária, com validade intersubjetiva, partindo do critério de verdade vida-morte, talvez possa nos ajudar a sair com dignidade no tortuoso caminho sempre fronteiro, como que caminha qual equilibrista sobre a corta bamba, entre os abismos da cínica insensibilidade ética irresponsável para com as vítimas ou a paranóia fundamentalista



necrofilica que leva a humanidade ao suicídio coletivo. (DUSSEL, 2002, p. 501)

A ética nesta compreensão é a possível garantia da existência do futuro da humanidade numa sociedade em que é presente a insensibilidade, a irresponsabilidade com as vítimas e na qual constantemente nos defrontamos com o discurso cínico que afirma uma coisa e faz outra visando apenas ao lucro, à destruição da natureza, à manutenção do poder e do domínio. Portanto, somente o critério ético da solidariedade, da responsabilidade e da defesa da Vida garantirá a sobrevivência digna da humanidade e da diversidade da vida no planeta Terra.

Neste aporte sobre a Política e a Ética na América Latina na perspectiva de Enrique Dussel, identificamos que a história dos povos deste continente é uma história de luta dos diversos indivíduos explorados como os representantes da classe trabalhadora, os indígenas, os negros escravizados, as mulheres negadas na sua dimensão erótica. Porém sempre se organizaram, resistiram de alguma forma participando de algum movimento, enfrentaram as ideias filosóficas dominantes advindas num espectro de ideologia da classe ou dos grupos dominantes. Portanto, esta abordagem precisa ser considerada no ensino de filosofia para que os alunos latino-americanos não desconheçam a sua própria História Crítica das ideias.

Na reflexão sobre a originalidade de uma filosofia latino-americana optamos pela tese de que as Ideias Filosóficas precisam ser compreendidas num processo de diálogo com as ideias filosóficas Eurocêntricas, porém sem a imposição destas sobre a dimensão latino-americana, também sem a negação do que já foi produzido de categorias e sistemas filosóficos em outras partes do mundo, inclusive na Europa. Mas, ressaltando a capacidade de crítica, que deve ser própria da Filosofia e além disso, elaborando novas categorias e sistemas filosóficos no seio da América Latina



comprometidos com a realidade, bem como estudando e reinterpretando a vasta produção já existente na América Latina.

No âmbito da Filosofia Política, como esta prioriza Dussel, constatamos categorias filosóficas estabelecidas a partir do diálogo com a filosofia europeia a partir da reflexão no próprio contexto latino-americano.

Destacamos a categoria de que o ser homem é um ser comunitário e por isso, em situações difíceis, tende a agir em grupos, movimentos, organizações e a criar instituições para solucionar as suas dificuldades. Logo, a dimensão política é inerente aos homínidos.

O ser humano, o indivíduo, é um ser político, sujeito da história enquanto ser coletivo e não isolado da sua comunidade. Por isso, é capaz de agir na história dependendo da sua capacidade de organização e manifestação política na defesa dos mais excluídos e daqueles que mais precisam. E esta emancipação avança através da mobilização e da capacidade de ação política.

A categoria central da política é a noção de que o campo político, espaço de discussão e diálogo, atravessa o campo da cultura, o campo econômico e o campo ecológico. Ainda é importante ressaltar que este campo político está em consonância com os princípios éticos, da responsabilidade pelo outro, pela vida e pela manutenção da vida no mundo.

Logo, é no âmbito Político que se decide o rumo do campo econômico no sentido de garantir as condições materiais para todos(as). Também é através da mediação do campo político que se estabelece a relação de diálogo, síntese e de alteridade cultural das diversas culturas. Além disso, ressalta-se o campo político como espaço de garantia do campo ecológico em que se discute e se decide sobre o futuro da dimensão da vida no planeta Terra, bem como de todas as relações entre os seres humanos e a natureza e vice-versa. Portanto, a política está em relação e faz o entrelaçamento entre todos os campos na perspectiva da realização do



sonho de que é possível mudar a realidade e construir um mundo melhor onde caibam todos os outros mundos.

Na abordagem ética, identificamos algumas categorias de destaque na reflexão de Dussel. Constatamos a visão ética de uma crítica à racionalidade, isto é, ao que chamamos de paradigma eurocêntrico, a partir do paradigma da Mundialização. Este paradigma considera outras racionalidades de outras culturas, em exemplo a africana, a pré-colombiana e tantas outras, que abordam a reflexão e a preocupação com a construção de normas e regras éticas que permitam a vida tanto no sentido dos seres humanos quanto do equilíbrio da vida dos demais seres vivos da natureza. Isto significa a crítica à racionalidade formal, capitalista, eurocêntrica, dominadora, que tenta se impor sobre todas as outras culturas e maneiras de articular ações éticas para a defesa da vida.

A ética da responsabilidade pelo outro, *a priori*, enquanto vítima e ou em solidariedade às vítimas, é a posição solidária que se preocupa com a vida em primeiro lugar e para isso enfrenta os discursos cínicos que visam a obter privilégios de poder econômico e político para aqueles que já detêm os privilégios. Mas ao mesmo tempo acompanha, enquanto posição ética, o movimento da práxis que é o antes, o durante e o após ao acontecimento, buscando assim a ruptura com a ética formal a partir de um método analético que orienta a ação política e ética de maneira contínua e correlacionada.

É a visão ética que assegura a garantia das condições materiais, isto é, econômicas, para todos, que garante, atravessada pela dimensão política, a alteridade cultural da pluralidade de culturas que temos na América latina e que mantém como princípio a vida do Planeta com o equilíbrio da sua multiplicidade de seres, isto é, uma ética que aporta o campo ecológico.

Portanto, estas categorias de ética e política abordadas acima são extremamente necessárias no ensino de Filosofia no Ensino Médio não só para que os estudantes, principalmente do campo,



possam agir no mundo de maneira crítica visando à emancipação humana, isto é, enquanto classe trabalhadora, identidade cultural, sujeitos do campo, mas também para a ação de tantos outros grupos que lutam pela libertação concreta.

## Referências

- DUSSEL, E. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana**: Acesso ao ponto de partida da Ética. Tradução: Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução: L.J. Gaio. São Paulo: Loyola: Unimep, 1980a.
- \_\_\_\_\_. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana**: uma filosofia da Religião antifetichista. Tradução: L. J. Gaio. São Paulo: Unimep, 1980b.
- \_\_\_\_\_. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **20 Teses de Política**. Tradução: Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO); São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HORN, G. B. **Ensinar Filosofia**: Pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.
- LAMPE, A. (org.). **Enrique Dussel, Ética e a Filosofia da Libertação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MANCE, E. M. **Redes de colaboração solidária**: Aspectos econômico-filosóficos: complexidade e libertação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- ROIG, A. A. **Historia de las ideas, Teoría del discurso y Pensamiento latinoamericano**. Bogotá: Universidad de Santo Tomás: Ediciones USTA, 1993.



5



# ANÁLISE INICIAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Cláudia Maria Andrade Skrzypietz Castro (UEPG)<sup>1</sup>

Esta pesquisa foi realizada por meio de estudos do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola do Campo Estadual dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio localizada na Região Metropolitana de Curitiba. Foi escolhido este instrumento de pesquisa por ser de extrema importância na vida escolar, pois o Projeto Político Pedagógico é uma construção que estabelece as formas de organização e especificidades da organização do trabalho pedagógico desenvolvido que tem por princípios a cidadania, a autonomia e a democracia retratando a realidade em que a escola está inserida.

Objetiva refletir sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa em uma Escola do Campo da Região Metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná. Durante a realização do estudo propõem-se leituras, análises e reflexões sobre de que forma o ensino vem sendo conduzido, analisando como a gramática normativa favorece uma visão superficial da língua e contribui para o desenvolvimento do preconceito linguístico.

Há muita discussão envolvendo questões educacionais no Brasil e a discussão do Ensino da Língua Brasileira não é diferente, esta discussão é presente e urgente em nossa sociedade. Já po-

---

<sup>1</sup> Cláudia Maria Andrade Skrzypietz Castro. Mestranda em Estudos da Linguagem (UEPG), docente da Rede Municipal de Ensino do Município Campo Largo. Interesse de pesquisa: Educação do Campo e Formação de Professores. E-mail: claudiamascastro@hotmail.com.

demos classificar como positiva a necessidade de repensar a prática do professor de língua materna, mas sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que possamos despertar em nossos alunos o gosto pela leitura e pelo estudo da língua.

Quando se aborda a diversidade linguística voltada para o homem do campo, nada mais importante que a relação com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 28, destaca:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar, as fases agrícolas e as condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Neste artigo da LDB são destacadas as peculiaridades da vida do campo. É importante e urgente que seja encontrado o lugar da educação linguística e variacionista nas particularidades do uso e do ensino da língua do homem camponês, fazendo adaptações e adequações sempre que necessário.

### **Alunos da “Escola do Campo”. Que cenário é esse?**

Agora falaremos com mais detalhes do contexto em que a pesquisa está sendo realizada. Dos elementos que caracterizam o Distrito no município, a comunidade rural e a escola ali localizada, de acordo com os documentos analisados na escola pesquisada.



## Quem são os alunos da “Educação do Campo” da escola pesquisada

Os dados apresentados têm como objetivo descrever o ambiente escolar, suas características, sujeitos e influências. Estes dados foram retirados de documentos da escola, principalmente do Projeto Político Pedagógico.

Segundo o PPP da escola pesquisada, no ano de 1983, as Escolas Rurais Isoladas do distrito foram desativadas. O Ensino do então chamado 1º Grau se concentrou apenas em uma escola, com turmas da 1ª à 4ª série, hoje referentes à primeira etapa do Ensino Fundamental.

Em 1993, por meio de resolução, foi implantada a segunda etapa do Ensino Fundamental com a criação da 5ª série, e na sequência as demais, 6ª, 7ª e 8ª séries progressivamente, garantindo assim a continuação dos estudos na região. Em 1997, foi criado um projeto que atendia estes alunos em um só período, que permaneceu até o ano 2000.

Também em 1998 a escola passou para a égide do Estado do Paraná, utilizando o prédio da prefeitura municipal, mantendo até hoje a dualidade administrativa.

Até o ano de 2005, para que os alunos concluintes do Ensino Fundamental pudessem continuar seus estudos no Ensino Médio, deveriam se deslocar até outro distrito, a aproximadamente 60 km da região. Mais tarde foi implantado o Ensino Médio em outra Escola do Campo em um distrito mais próximo da escola pesquisada, aproximando o ensino dos alunos, mesmo assim ainda distante 35 km da região. No ano de 2005, iniciou a oferta do 1º Ano do Ensino Médio na escola pesquisada.

O percurso para as duas escolas é realizado com dificuldades de acesso por ser estrada de chão, com sérios problemas de



conservação e com pouco investimento pelo poder público, dificuldades encontradas até hoje.

Em 2012, de acordo com as informações que constavam no Projeto Político Pedagógico, a escola contava com 12 turmas, sendo: 8 turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 4 turmas do Ensino Médio. A escola contava com 257 alunos, 1 pedagoga, 1 diretora e 6 funcionários administrativos e seu funcionamento era no turno diurno: matutino e vespertino.

As condições físicas e materiais da instituição de ensino hoje oferecem: 6 salas de aula de 46m<sup>2</sup>, todas em bom estado de conservação, ventiladas e iluminadas; acervo de livros para a biblioteca, com doações governamentais e particulares; 1 sala de 2m<sup>2</sup> onde funciona a secretaria e sala de direção; 1 sala de 9m<sup>2</sup> onde funciona a biblioteca e a sala dos professores (que também abriga a equipe pedagógica, que realiza seus trabalhos lá); 1 quadra esportiva coberta que é utilizada pela escola municipal, estadual e comunidade à noite e nos finais de semana; 1 laboratório de informática com 12 computadores do Programa Paraná Digital; 1 cozinha; 1 banheiro feminino com 3 divisões sanitárias; 1 banheiro masculino também com 3 divisões sanitárias; 1 banheiro para uso dos professores e funcionários e 1 refeitório com três mesas para o lanche dos alunos.

Em 2012 a Prefeitura Municipal realizou algumas adaptações no espaço físico, como a construção de rampa para acesso de cadeirantes, e aumentou a largura da porta para a entrada dos banheiros. Como o prédio não tem escadas, a escola possui condições de acessibilidade.

### **Objetivos perais do Projeto Politico Pedagógico da escola pesquisada**

- Proporcionar a Inclusão da Educação do Campo que procura construir uma educação que visa a superar a di-



cotomia entre o rural e o urbano;

- Diminuir o índice de evasão escolar e garantir a permanência do aluno em sala de aula;
- Transmitir e buscar a assimilação do conhecimento elaborado e científico a todos os alunos;
- Valorizar a atuação docente.

Para salientar os objetivos descritos no documento, a equipe gestora da escola, utilizou autores que destacam a Educação do Campo. Segundo Santos:

[...] o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo a reavaliação sobre o presente e a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. (SANTOS, 2000, p. 114)

Refletindo que não existe espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem, mesmo sendo características para uma comunidade não urbana, faz-se necessário considerar o ambiente da escola do campo.

Na questão da permanência do aluno na escola, o documento traz uma citação de Acacia Kuenzer que defende direitos iguais para todos na educação, mesmo os menos favorecidos:

Os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. (KUENZER, 2000, p. 43)

Outro aspecto do documento pesquisado é a transmissão -assimilação do conhecimento elaborado/científico, em que se coloca a necessidade da formação integral do homem do campo e a



necessidade de se garantir a aprendizagem a todos os níveis e modalidades de ensino, valorizando a cultura e saberes desse povo. Além disso, é preciso que os conteúdos estejam em consonância com as questões sociais que marcam os momentos históricos, que estejam relacionados ao dia a dia dos alunos, partindo do aspecto local para o global.

A valorização do magistério é um dos pontos centrais, pois o sucesso para formar cidadãos capazes de agir na vida socioeconômica, política e cultural está relacionado com a formação inicial e continuada dos profissionais, com condições dignas de todos os recursos utilizados e remuneração digna.

Para que estes objetivos realmente sejam atingidos, é necessário que a Gestão Democrática aconteça na escola e ajude a romper a separação do pensar e o fazer, da teoria e da prática.

Analisando as citações e objetivos propostos para serem cumpridos pelo Projeto Político Pedagógico da escola do campo pesquisada, compreendem-se os limites e as possibilidades da educação escolar pensando nos interesses das camadas menos favorecidas da sociedade.

### **Marco situacional do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada**

O marco situacional da escola descreve o ambiente e a comunidade em que a escola está inserida. A escola pesquisada usa uma citação de Naspolini para apresentar o ambiente do marco situacional:

O homem é um ser social e histórico, transforma o meio e é por ele transformado. Estabelece relações com o mundo servindo-se de mediações presentes no grupo sociocultural. Constrói sua individualidade a partir da interação com o outro. (NASPOLINI, 1996, p. 189)



Esta citação de Naspolini deixa clara a importância da relação do homem e do ambiente sociocultural e as influências dos grupos de convívio.

O Colégio pesquisado está localizado na zona rural e atende aproximadamente 18 comunidades rurais em seu entorno. A maioria dos moradores encontra seus sustentos na lavoura e no plantio de pinus, alguns são contratados como funcionários públicos ou terceirizados nas áreas de saúde e educação, e ainda uma pequena parcela da população vive do comércio.

Alguns problemas da localidade relatados no Projeto Político Pedagógico foram a pouca participação dos pais devido às distâncias das casas em relação à escola, às estradas intransitáveis após período de chuvas, à pouca escolaridade dos pais e à falta de interesse da comunidade em participar das atividades educacionais.

É importante destacar, ainda, que o Projeto Político Pedagógico da escola coloca que o professor deve ser o mediador do processo do conhecimento, deve reconhecer a importância de seu papel sendo responsável socialmente pela formação do cidadão e deve ser um eterno aprendiz. Para que isso possa acontecer, o colégio utiliza reflexões nas reuniões pedagógicas e horas-atividade realizadas pelos professores, valorizando o que todas as disciplinas têm a oferecer para o processo educativo.

### **Diagnóstico dos estudantes da escola pesquisada**

De acordo com o documento da escola analisado, a Comunidade Escolar possui um nível econômico baixo, com renda mensal de dois a três salários mínimos. Há uma grande porcentagem da população que não possui renda fixa; essas famílias recebem em média até dois salários mínimos mensais, incluindo neste índice 68,1% que recebem o bolsa família. Na escolaridade, 81% possuem o Ensino Fundamental incompleto. Quanto às moradias,



antigamente as residências eram pequenas e humildes, atualmente são residências de alvenaria ou madeira, com melhorias evidentes em relação às anteriores. Outro fator de importância é o número de pessoas por família, que reduziu: a maior porcentagem encontrada é de 40,2% com 3 filhos.

Os casos de doença são atendidos nas duas Unidades de Saúde da região e os casos mais específicos são encaminhados para a sede do município. Quanto ao credo a maioria é católica (61%), e demais denominações evangélicas. O lazer se limita a torneios de futebol, festas religiosas e no meio evangélico, a leitura da bíblia. A maioria dos alunos é obrigada a utilizar o transporte escolar, pois não há outro meio de transporte.

Confirmando as ideias propostas no Projeto Político Pedagógico da escola, a gestão escolar propôs uma atividade em que foi realizada uma pesquisa com dois questionários sobre o que os alunos gostam de sua escola e se gostam de estudar. Com as respostas foi possível perceber que a educação é vista como uma referência para melhorias de vida. No aspecto de estrutura física, há uma unanimidade no que se refere a pouco espaço, biblioteca pequena, banheiro em número insuficiente, falta de laboratórios de Física, Química e Biologia.

### **Equipe escolar apresentada no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada**

Analisando o quadro profissional da escola, é possível perceber que cada funcionário atua na sua área de formação e que há um número satisfatório de profissionais em relação ao número de alunos que são atendidos pela escola. Quanto à continuação de estudos dos docentes, foi detectado que não há interesse em continuação de estudos na pós-graduação, mas existe um grupo que participa da formação específica para Educação do Campo.



## **Marco conceitual da escola pesquisada**

O Projeto Político Pedagógico da escola traz citações diversas, descrevendo o ambiente escolar, a especificidade da educação do campo, o papel da escola, educação e currículo.

Segundo este documento a Escola é um ambiente próprio para ser transmitido o conhecimento científico que foi construído ao longo da história da humanidade e neste processo é necessário entender que é pelo trabalho que o homem se humaniza e produz conhecimento através da transformação da natureza.

O conhecimento é a busca da compreensão, de organização da transformação do mundo vivido e é um processo humano, histórico, sendo transmitido de geração a geração pelos grupos sociais como: família, sociedade, escola, grupos religiosos, etnias, etc. Estes princípios de educação, compartilhando valores, se enquadram na cultura e segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, cultura é toda produção humana construída a partir das relações do ser humano com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Os grupos de sujeitos que compartilham uma mesma cultura (territorial, étnicas) se organizam em sociedade.

Assim se faz necessário que o professor leve em conta o conhecimento prévio que os alunos trazem junto consigo, pois a criança já traz conhecimentos antes de iniciar o processo de aprendizagem, apenas não sabe escrevê-los de maneira convencional.

Segundo Freire (1983), se relacionada com o cotidiano, a alfabetização ocorre de maneira mais fácil e automática. E o papel da escola é fazer com que esta socialização seja um ambiente que propicie mudanças, assim, pensar na função social da escola implica repensar o seu próprio papel dentro da sociedade em que está inserida, a sua organização e os atores que a compõem. Faz-se necessário a ruptura na maneira fragmentada que ocorre no processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas mais diversas áreas

do conhecimento. Somente assim as escolas desempenharão seu papel social na formação.

A concepção de aprendizagem está vinculada ao processo do conhecimento, também chamado de cognitivo, e não mais ao processo de condicionamento. Segundo Piaget (1973), a construção do conhecimento possibilita a interação cada vez melhor com o meio.

O conhecimento escolar deve propiciar uma análise contraditória do trabalho, o que permitirá ao aluno e futuro trabalhador atuar de maneira mais autônoma, consciente e crítica no futuro.

Desta maneira a educação é vista na perspectiva de experiências com novas vivências, olhando o aluno como dinâmico e ativo, que participa da construção de seu próprio conhecimento. Giroux (1987) nos mostra que o currículo não apenas transmite fatos e conhecimentos em geral, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. O currículo multiculturalista permite uma abordagem de inclusão dos grupos raciais e étnicos.

Para Bezerra e Paz (2006) o trabalho pedagógico, travestido de prática pedagógica, se afasta da pretensão compreensiva e interpretativa aludida e se aproxima muito mais daquilo que se entende como as diretrizes e habilidades profissionais. Há um claro deslocamento categorial do magistério e da docência, comprometido com uma perspectiva filosófica humanista.

A educação para a cidadania compreende que com a educação deve haver uma transformação social que vê o homem como sujeito de sua própria história e não apenas como reservatório ou depósito de conteúdo. E partindo desta visão, o processo avaliativo no contexto escolar tem o objetivo de diagnosticar e averiguar se o aluno assimilou o conhecimento ensinado, e de transformar a práxis educativa, pois serve para o educador repensar a sua práxis. Como afirma Villas Boas (1998, p. 2), as práticas avaliativas podem servir à manutenção ou transformação social, pois a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico: ela o inicia, permeia todo o processo. A definição da



identidade da escola do campo no Projeto Político Pedagógico é que os sujeitos sociais a quem se destina são: agricultores familiares, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, ou seja, todos os povos do campo brasileiro. A aprendizagem deve estar ligada às questões inerentes ao mundo do aluno, ligando-se aos seus saberes, vinculada a uma cultura que acontece relacionada ao trabalho, entendendo aqui trabalho como produção cultural e material da existência humana.

A formação de um sujeito articulado e emancipatório deve ser a principal preocupação da educação do campo. Essa ideia está presente na fundamentação do PPP da escola pesquisada. Destacando que esta formação possibilitará ao aluno se ver como ser social capaz de transformação, olhando e reconhecendo seus erros e acertos, capaz de se relacionar e cooperar eticamente, com liberdade e responsabilidade, percebendo que a formação humana é também uma ação cultural. Esta educação precisa compreender que estes sujeitos possuem suas próprias histórias, que cada sujeito possui o pertencimento coletivo ou individual na maneira como vê sua relação com a terra e nas formas de organizações.

Cumprindo assim o Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, no inciso I do artigo 2º, que nos fala que um dos princípios da educação do campo é: “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”.

Pois pensar em Educação do Campo é pensar nas necessidades de sua população e garantir a ela uma escolaridade de qualidade e igualdade, respeitando as diferenças e criando situações de criatividade e autonomia para os alunos, fazendo com que ocorram transformações e democratizando o ensino brasileiro.

Quanto à gestão escolar, o documento da escola destaca que esta não pode ser individual, mas, sim coletiva, envolvendo todos os atores que fazem parte deste universo e também a implemen-

tação de vários mecanismos como: valorização dos profissionais, criação e fortalecimento de órgãos colegiados na escola, entre eles o Conselho Escolar, a APMF e o Grêmio Estudantil, para que juntos possam consolidar a autonomia da escola e como resultado construir uma nova cultura escolar.

Através do Projeto Político Pedagógico foi possível perceber as atividades escolares e ações didático-pedagógicas que são desenvolvidas na escola, jogos escolares que possibilitam a interação e socialização dos educandos, pois a prática esportiva é fonte de saúde. Um exemplo é o programa de mobilização para inclusão escolar e valorização da vida, que tem a finalidade de que todos frequentem a escola; se o aluno faltar mais de cinco dias seguidos ou sete, alternados no mês, a escola encaminha o caso ao conselho escolar, buscando garantir a todos o direito à educação. Outro exemplo é a Formação Continuada, não se limitando apenas aos conteúdos curriculares, mas se estendendo à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade. São promovidas discussões e palestras com os funcionários, alunos e pais visando sempre a oferecer um ensino de qualidade aos alunos da região.

O calendário escolar prevê o cumprimento de 200 dias letivos, com o total de 800 horas, de acordo com as orientações do Núcleo Regional de Educação e de acordo com a LDB atual, porém a população local percebe que isto não é cumprido devido à distância do colégio da sede do município, pois mesmo os professores saindo às 6 horas e 20 minutos da sede da cidade, não conseguem chegar ao colégio antes das 8 horas. No período da tarde também se tem esse problema; as aulas se encerram às 16 horas e 50 minutos.

## **O ensino de Língua Portuguesa na escola pesquisada**

O PPP da escola deixa claro que é a partir da linguagem materna que o aluno realiza e estabelece comunicação com a so-



cidade em que vive. Faz uma retrospectiva do processo histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, fala também da língua mais falada pelos nativos, que era o Tupi, e do decreto de 1758 do Marquês de Pombal que oficializou o idioma português e proibiu o uso de outra língua em nossas terras.

Ainda na abordagem histórica, cita a expulsão dos jesuítas. A hegemonia idiomática foi conseguida ao longo da história a “ferro e fogo”. Como aconteceram muitas dificuldades na infraestrutura escolar e havia poucos professores especializados, apenas em 1808 com a vinda da família real é que foram criadas as primeiras universidades, mas o processo de alfabetização continuou estagnado.

Segundo o documento analisado, em 1869 é que a disciplina de Língua Portuguesa passou a ocupar um papel nos currículos escolares brasileiros. Neste mesmo período através do movimento romântico e por conta da independência houve um desprestígio do latim em relação à língua nacional e o Movimento Modernista em 1922 ajudou na produção de uma literatura no idioma nacional com a variante brasileira.

Ocorreu na década de 60 a expansão quantitativa das escolas, mostrando contraste entre o modelo de língua adotado pela escola da língua falada na realidade. A ditadura militar acabou impondo um ensino pautado na teoria comportamentalista: passivo de memorização e nos estudos de Saussure sobre linguagem, preocupada mais com a organização interna da língua. Ao longo da história este viés acabou por afastar as classes menos favorecidas da norma culta da língua portuguesa.

Mesmo com as novas ideias a respeito da linguagem, os livros didáticos continuavam a trabalhar os velhos conceitos gastos sobre língua:

Apesar das discussões acadêmicas, os livros didáticos continuam porta-vozes da concepção tradicional de linguagem, reforçando metodologias que não possibilitam a todos os es-

tudantes o aprimoramento no uso da Língua Materna, tanto no ensino da língua propriamente dito, quanto no trabalho com a literatura (PARANÁ, 2008, p. 44)

Com a abertura política houve um progresso da pedagogia histórica-crítica, na qual se vê que a educação deve ser uma mediação da prática social. Houve uma evolução na disciplina de Língua Portuguesa com os estudos do círculo de Bakhtin, pois estes teóricos abordam a língua como elemento de interação social dinâmico. Os linguistas paranaenses que adquiriram aos preceitos de Bakhtin foram: Carlos A. Faraco, Sírio Possenti, Percival L Brito e João W. Geraldi entre outros.

É possível perceber que a proposta de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais tem como objetivo inserir o aluno nos diferentes dialogismos com o texto: leitura, escrita e oralidade no contexto social.

Segundo Bagno (1999) as políticas linguísticas nos colocam a necessidade do respeito, do saber linguístico prévio de cada indivíduo, garantindo assim a necessidade linguística sem, no entanto, negar-lhe o direito de acesso e outras variações linguísticas, principalmente a norma padrão que é e deve ser ensinada nas escolas. As variações linguísticas não devem ser vistas como melhores ou piores no ensino da Língua Portuguesa, mas sim, deve ser reconhecido que as variações têm seu valor e seu papel de uso da língua, e que também representam a identidade social, histórica, cultural e regional de um sujeito e de um povo.

Segundo Bakhtin (2010) os gêneros são transformados ou criados a partir da necessidade de comunicação, que permeia toda atividade humana. E estes gêneros não são encontrados em manuais, mas acontecem na interação social.

Para que isto aconteça, é preciso adequar o do discurso do aluno aos momentos vividos e o papel do professor é dar condições aos alunos do uso apropriado aos vários contextos vividos



por ele. Nesse contexto, a gramática funciona como uma sustentação que permite o envolvimento em cada diferente situação.

Estas ideias são propostas e podem ser consultadas no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

### **A importância do Ensino da língua materna**

Na análise realizada até o momento foi possível perceber, pelo Projeto Político Pedagógico, que a escola, na disciplina de língua portuguesa, valoriza o conhecimento que o aluno traz consigo na prática da oralidade, e destaca que não há registro linguístico melhor ou pior, mas que se deve priorizar a reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes situações.

A literatura pelo viés social tem o cuidado com a representação humana, como por exemplo, o regionalismo. Também cita Geraldi (2010), que afirma que os alunos trazem para a escola uma língua familiar e que será mais proveitoso para a aprendizagem se essa língua não for reprimida, ou seja, será mais vantajoso para o aluno dar espaço a ela em sala de aula.

Pesquisas linguísticas na década de 80 começaram a discussão sobre a necessidade da mudança da abordagem das aulas de língua portuguesa ministradas até então. Nos encaminhamentos metodológicos percebe-se pela leitura do Projeto Político Pedagógico a preocupação em oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais, e ressaltar que a variação linguística que ele traz junto consigo é legítima e que ele tem direito ao acesso a língua padrão para transitar pelas diferentes esferas sociais, posicionando-se criticamente. Na abordagem da literatura oral também foi relatado sobre a valorização do folclore. Novamente encontra-se na prática da leitura que as possibilidades variam conforme a esfera social e o gênero do discurso, que variam conforme a finalidade e o suporte.

Na análise linguística deve haver a possibilidade da reflexão sobre os fenômenos gramaticais e textuais discursivos que perpassam os usos linguísticos. O documento também fala da necessidade do professor estar consciente sobre a multiplicidade de usos e funções da língua.

O processo da avaliação o PPP nos fala que a oralidade deve ser avaliada em sua adequação aos diferentes contextos e interlocutores em seminários, debates, relatos de histórias, argumentação, etc. Na Análise Linguística são avaliados os elementos linguísticos de uma prática reflexiva e contextualizada em seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Com o uso da língua oral e escrita em práticas sociais, o documento diz que os alunos são avaliados continuamente.

Se diante dos dados levantados até o momento, constata-se que a fundamentação proposta pela escola para o Ensino da Língua Materna está embasada teoricamente em estudiosos da área, qual a principal dificuldade e o que acontece com problemas do ensino da língua materna?

De acordo com Arroyo (*apud* MOLINA, 2006), um dos problemas que enfraquece as escolas do campo é a falta de relação dos professores dessas escolas com o campo: “Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo” (ARROYO *apud* MOLINA, 2006, p. 114). Esta falta de relação pode gerar uma falta de comprometimento ou mesmo desconhecimento sobre características específicas, neste caso sobre o ensino da língua portuguesa, visto o contraste existente entre o modelo de língua adotado na escola e a realidade linguística dos falantes. Mesmo entendendo que não existe melhor nem pior na língua falada, o PPP destaca que ler é aprender a exprimir o pensamento e só fala e escreve bem quem pensa bem.



## Considerações finais

Com a realização deste trabalho foi possível perceber como acontece o funcionamento da escola pesquisada, quais são suas particularidades por se localizar no campo e como a dificuldade de acesso, informação e falta de oferecimento de capacitação destinada ao professor e à comunidade escolar do campo influenciam para que o professor adote uma pedagogia tradicional centrada na utilização quase que total da gramática normativa. Infelizmente, apenas o ensino da gramática normativa é insuficiente para o desenvolvimento comunicativo dos alunos, ou seja, o estado brasileiro, de forma indireta parece que perpetua o tradicionalismo no ensino e no caso da Língua Portuguesa firma cada vez mais a relação de submissão e de dominação. Foi possível perceber com o Projeto Político Pedagógico analisado, na disciplina de Língua Portuguesa, que a escola valoriza e consegue trabalhar a língua materna com a oralidade, mas também foi possível perceber como a falta da prática da escrita pode acabar afastando o aluno do processo ensino-aprendizagem. Percebeu-se pela leitura do quadro de professores e funcionários da Instituição de Ensino que não há profissionais com especialização direcionada para a Educação do Campo.

## Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. *In*: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Tradução: de: Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-270.

BEZERRA, C.; PAZ, S. R. Profissionalização e formação docente: dimensões e diferenciações epistemológicas entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: LABOR: UFC, 2006. p. 1-23.

BRASIL. Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: \_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 71-80.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Autores Associados, 1987.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASPOLINI, A. T. **Didática do Português tijolo por tijolo**: leitura e produção escrita. São Paulo: Scipione, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução: Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

VILLAS-BOAS, B. M. F. Planejamento da avaliação escolar. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.



MOLINA, M.C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL. Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em:. . Acesso em abril de 2019.



6



# A CRESCENTE INVESTIDA DO EMPRESARIAMENTO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: CONFRONTOS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Rosangela Cristina Rosinski Lima<sup>1</sup>**

Nesta introdução ressalta-se a trajetória da pesquisa realizada pela autora, que culmina com a defesa da tese de doutoramento em educação. A investigação foi suscitada pela relevância da temática e aderência às discussões no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) e com a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Das participações coletivas, em adição com o exercício profissional da autora, a inserção de programas oriundos de entes privados nas escolas públicas, se contrapondo com a Educação do Campo constituíram-se no problema central da pesquisa. Nesta direção, o objetivo da pesquisa foi analisar o processo em que os entes privados ou paraestatais, representados por fundações e institutos empresariais, adentram as escolas públicas.

A pesquisa<sup>2</sup> foi documental e as fontes consultadas e analisadas estão circunscritas ao período de 2014 a 2019. Os procedimentos se coadunam com o defendido por May (2004) de que “Os documentos são vistos como meios através dos quais se expressa o

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Mestre em Educação pela UNICAMP, Pedagoga pela UFPR e bacharel em Direito pela UNIVALI. Pesquisadora do NUPECAMP, professora em São José dos Pinhais, PR. E-mail: rosangela.rosinski@gmail.com.

2 O trabalho de pesquisa é orientado pela Professora Doutora Maria Antônia de Souza, professora da UEPG e da UTP.

poder social [...]” (MAY, 2004, p. 214). Além disso, um documento representa um reflexo da realidade que necessita ser localizado no contexto político e social mais amplo (MAY, 2004, p. 213). As análises dos conteúdos dos termos foram respaldadas pelos quatro critérios: autenticidade, credibilidade, representatividade e significado, para evidenciar a qualidade das fontes documentais estudadas.

Também para análise de conteúdo utilizou-se as seguintes fases: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados, conforme apontado em Bardin (2010). Delimitou-se para efeitos do estudo, os processos de inserção que se deram através dos sistemas SENAR (por via do Programa Agrinho, em especial) e da Fundação Telefônica/Vivo, por intermédio da plataforma *on line* intitulada “Escolas Rurais Conectadas”. Tal esforço se configurou na direção de elucidar as formas como os processos de inserção nas escolas públicas por entes privados estão ocorrendo, identificando quais são os entes privados, empresas, fundações, os programas e/ou projetos, seus objetivos e como expressam para a sociedade seus conceitos de “Missão”, “Visão” e “Valores” quando publicizados nos documentos que foram analisados.

A premissa central da pesquisa é a de que: entes privados adentram as escolas públicas por intermédio de convênios, parcerias e contratos, que se configuram na contramão dos princípios da Educação do Campo e da educação em perspectiva transformadora. E que, além disso, esse processo representa interesses contrários aos da classe trabalhadora, e está permeado por determinações que se inserem nas escolas por intermédio de materiais, projetos e programas cujo teor desconsidera os saberes e os modos de vida dos povos do campo, assim como afrontam princípios de cuidados com os espaços de vida e da preservação ambiental.

Netto (2000) ressalta que o sujeito que pesquisa tem papel fundamental no resultado “rico” e coerente da investigação, o que



implica o conhecimento de modelos e padrões analíticos que direcionarão suas opções as quais devem ser explicitadas na pesquisa.

[...] Não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa. Quase sempre nós temos uma noção muito linear da pesquisa, sobretudo quando a gente lê as teses. O sujeito formulou hipóteses, encontrou variáveis, fez uma pesquisa riquíssima. Quem faz pesquisa sabe que não é assim. Há idas e vindas, você abandona supostos, tem que reciclá-los, retificá-los, freqüentemente a hipótese inicial serviu só como um condutor que foi logo substituído quando você encontrou o rumo. (NETTO, 2000)

Para trilhar o rumo adequado sem, entretanto, perder a dimensão da totalidade e das contradições existentes no contexto educacional, buscou-se a direção também apontada por Cury (1989) ao afirmar que:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. [...] Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso [hegemonia]. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemen-

te reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia. (CURY, 1989, p. 13)

Nesse cenário de contradições destaca-se a presença dos movimentos sociais que conquistaram os espaços de existência com políticas públicas afirmativas, que contemplam as diversidades de cunho econômico e social, conforme também destacado por Cunha (1980) ao escrever que “a educação escolar é um dos meios pelos quais os intelectuais fazem ‘irradiar’ sobre o povo as ideias e aspirações dele mesmo sublimados, vale dizer, é um dos mecanismos, se não o único, pelo menos o mais sistemático, de inculcação da ideologia do Estado autoritário” (CUNHA, 1980, p. 252).

Para fins de organização, o desenvolvimento do capítulo está dividido em 3 partes: inicia-se pela abordagem da concepção de Educação do Campo; aprofundando-se na sequência com os aspectos concernentes aos programas estudados; e concluindo evidenciando as inferências e resultados da pesquisa.

### **Educação do Campo: espaço de disputas, avanços, retrocessos e resistência**

A Educação do Campo está inserida no contexto de lutas dos movimentos sociais. Essas lutas da classe trabalhadora, em defesa de seus interesses e na conquista de direitos fundamentais para sua existência com dignidade, foram fundamentais para a construção e a consolidação da Educação do Campo. Segundo Caldart:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e



sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257)

Ao entender a educação do campo de forma conjuntural, considera-se sua importância no conjunto de ações de luta pela terra, em defesa da escola pública de qualidade e pela identidade dos sujeitos do campo, que necessita ser (re)conhecida. Nesta abordagem escreveu Hage (2011):

[...] Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo no Brasil. (HAGE, 2011, p. 5)

Respeitar todos os sujeitos e seus modos de vida significa o reconhecimento da diversidade cultural e a compreensão da totalidade do contexto contraditório da educação. Afirmar-se que faz parte importante dessa totalidade a vitalidade que emerge do campo, que é pungente, desafiadora, ao movimentar-se e constantemente modificar-se. Com isso, privilegiou-se estudar não somente o momento estrutural, mas também as diferentes conjunturas históricas dos períodos abordados. Nessa direção os conceitos de hegemonia e contradição foram essenciais para fornecer

o arcabouço teórico necessário ao aprofundamento dos estudos da pesquisa.

As contradições existentes na contemporaneidade apresentam-se multifacetadas e são de ordens: política, estrutural, social, econômica e educacional. Dessa forma, estudou-se como a contradição se configura na existência de materiais, projetos e programas de interesse do capital e que se inserem de forma cada vez mais nítida e potencialmente invasora nos espaços públicos, sobremaneira nas escolas. A esse respeito destaca Martins (2009):

No caso da coisa pública – estatal, na maioria das vezes – a lógica privada distancia a população do sentimento e da prática da gestão pública das instituições desta natureza. A lógica privada torna instituições como (no caso aqui estudado) a escola, em instituições movidas pela racionalidade de mercado. Essa escola é pautada na rígida hierarquização, relações de poder verticais, que excluem de sua manutenção os seus verdadeiros interessados, substituindo a direção do processo por um agente estranho à natureza do processo empreendido: o mercado. (MARTINS, 2009, p. 50)

Ainda nesta vertente, Dallari (1989) escreve que é importante perceber também a contradição que está presente no seio do Estado. Destaca o autor que com essas análises pode-se compreender todas as suas nuances, ou seja:

[...] com a compreensão de que o Estado se acha constantemente submetido a um processo dialético, reflexo das tensões dinâmicas que compõem a realidade social, será possível mantê-lo permanentemente adequado, eliminando-se a aparente antinomia entre ordem e mutação. (DALLARI, 1989, p. 119)

Essa perspectiva de análise, que é dialética, oportuniza a apreensão de que, conforme Dallari (1989, p. 233), o Estado moderno nasceu absolutista e durante alguns séculos todos os defeitos foram atribuídos a este absolutismo. Fernandes (1975) acrescenta que ao final da revolução burguesa no Brasil<sup>3</sup>, não havia uma classe de trabalhadores organizada para fazer frente aos interesses do capital internacional, que entrou com a “franquia” propiciada pelo regime militar. Ainda segundo Fernandes (2006), os setores de produção econômica dominantes, ao mesmo tempo em que se modernizavam, com o advento de máquinas, empresas automatizadas que chegaram ao Brasil também mantinham sua dominação política, conseqüentemente se mantendo no poder e defendendo os interesses da classe que é representada por essas e outras investidas do capital. É o que ocorre com o avanço das empresas privadas que vêm adentrando as escolas públicas brasileiras por intermédio de programas, projetos e materiais, conforme aborda-se na seqüência.

### **Os programas de interesse do capital no contexto da educação brasileira**

Ao abordar a Educação do Campo, questões como autonomia e conhecimento da realidade são, de fato, imprescindíveis nessa linha de reflexão. É também o que Freitas (2007) aponta ao alertar que os materiais didáticos e projetos de ensino:

Devem ser desafiadores, levando a criança a resolver problemas, o que desenvolve seu raciocínio lógico e, ainda, devem privilegiar

---

3 Para Fernandes (1975) a segunda fase da revolução burguesa brasileira, (cuja primeira fase é considerada em 1988-9 com a correlação de forças entre fazendeiros do café e imigrantes, após a abolição da escravatura); ocorre com a concretização do capitalismo dependente, com o regime militar, pós golpe de 1964, identificado economicamente com os interesses do capital internacional, com o imperialismo, principalmente norte-americano.

a interação entre crianças da mesma idade e de idades diferentes para que aprendam com os mais velhos e se socializem. Tudo isso sem perder de vista a ludicidade e o estímulo à imaginação e à fantasia. A organização do trabalho educativo deve considerar alguns aspectos importantes, dentre os quais: o espaço onde essas aprendizagens ocorrem e os recursos mediadores das aprendizagens. (FREITAS, 2007, p. 75)

No que concerne aos programas e à utilização de materiais didáticos e pedagógicos no contexto das escolas públicas, há que se considerar que os materiais são concebidos como mercadorias consumíveis e que nessa vertente de análise, a produção intelectual da classe dominante é, em grande parte, direcionada a forjar a reprodução do ideário de igualdade, de meritocracia e de que há oportunidades para todos, ignorando a origem de classes e a desigualdade social.

Conforme esse entendimento escreveu Sanfelice (2005):

[...] O Estado é resultante da produção histórica dos homens, mediante certas condições; o Estado não é neutro; ele não se reduz as determinações econômicas; dada sua relativa autonomia, o Estado sobrepõe-se ao público convertendo o estatal em público, o que é estatal, chamado de público, dificulta o entendimento de que se preservam, com isso, os interesses privados. (SANFELICE, 2005, p. 94-95)

Com essas considerações, reafirma-se que não existe neutralidade na educação, pois ela está a serviço da classe dominante, ou na contramão desta perspectiva, pode também representar os interesses da classe trabalhadora, desde que a opção seja por um



ensino voltado à transformação social, conforme a Educação do Campo defende.

Nesse contexto de disputas, conforme Souza (2018):

As escolas públicas têm sido o lugar de vivência da contradição básica da sociedade. As disputas entre os projetos societários chegam às escolas na forma de determinação para a prática pedagógica. Exemplo: [...] O material do SENAR – Programa Agrinho – chega às escolas para que as crianças realizem atividades orientadas por um modelo de Brasil urbano e baseado na produção agrícola vinculada ao uso de insumos produzidos pelas multinacionais do agronegócio. (SOUZA, 2018, p. 31)

Portanto, há que se considerar os elementos conjunturais, que imprimem à análise dos programas de interesse do capital inseridos nas escolas públicas para além deles mesmos, pois representam a defesa do projeto de sociedade vinculado ao capital.

Entende-se que os manuais escolares na cultura escolar devem ser entendidos à luz das relações complexas que as constituem, dos procedimentos didático-pedagógicos e das posturas na escola, bem como de uma concepção de currículo. Nessa direção, a escola do campo necessitaria estar organizada de forma a atender às demandas das colheitas, do trabalho do campo. Isso inclusive quanto à organização do calendário escolar, nos tempos da escola e da especificidade de vida dos sujeitos do campo que necessita ser contemplada na elaboração de materiais didático-pedagógicos que lançassem esse olhar de valorização de seus modos de viver e aprender. Sobre essa preocupação acerca do movimento da Educação do Campo, Munarim (2014) escreve que:

[...] O movimento procura demonstrar que o que se quer não é certamente aquela educa-

ção rural urbanocentrada e excludente, pensada *para* agricultores vistos como sujeitos passivos funcionais ao sistema socioeconômico vigente. Ao invés, busca-se construir a Educação *do* Campo, ou seja, aquela que encontra antes de tudo, no próprio sujeito que vive no campo a principal referência histórica para fazer acontecer a formação que seja humana através da educação escolar. (MUNARIM, 2014, p. 150)

No estudo de construção da tese, priorizou-se trazer à discussão dois dos programas e seus materiais que têm disputado os espaços nas escolas públicas localizadas no campo e que são impostos na realidade das escolas públicas. O Programa Agrinho, do SENAR-PR, e o Programa Escolas Rurais Conectadas, da Fundação Telefônica/Vivo, foram analisados conforme, sinteticamente, está exposto a seguir.

O Programa Agrinho foi criado em 1995 e abrange todo o território nacional. No Paraná é resultante da parceria entre o SENAR-PR e o Sistema FAEP (Federação da Agricultura do estado do Paraná)<sup>4</sup>. O governo do Estado do Paraná, mediante convênio com diversas secretarias de estado, também tem participação no programa, cuja presença é numericamente significativa, pois segundo o próprio SENAR, no ano de 2019 estiveram envolvidos cerca de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do Estado<sup>5</sup>. A adesão ao programa é alavancada pela possibilidade de premia-

---

4 Instituição privada constituída em 1963 (pela Lei 4.214) mantida pelos produtores rurais. A “Missão”, o “Perfil” bem como diretoria constituída podem ser acessados em: <<https://sistemafaep.org.br>>

5 Conforme disponível em: <<https://www.agrinho.com.br/institucional>>. Acesso em: 15 mar. de 2019.



ções quando da participação de professores e alunos em concursos anuais.

Utiliza-se de estratégias de distribuição de recursos materiais, realização de concursos promocionais, distribuição de cartilhas e materiais a alunos e professores. Os concursos que premiam professores, escolas e municípios é um motivador para a participação, pois os prêmios incluem objetos como *tablets* e *notebooks*, projetor multimídia e até quatro automóveis zero quilômetro para professores, o que representa um “sonho de consumo” e serve como chamariz para arrebanhar partícipes.

Se por um lado o material e suas estratégias de *marketing* e convencimento exercem fascínio em professores, alunos, escolas, por outro as análises críticas evidenciam que o Programa Agrinho e seus materiais são introduzidos nas escolas de forma não discutida, sem reflexão, sem aprofundamento. Além disso, sua utilização ocorre sem a necessária clareza do que seu conteúdo representa. Professores, equipe pedagógicas, na maioria das escolas recebem os materiais já prontos, formatados e padronizados para todas as escolas. Os professores distribuem aos alunos, até participam dos concursos, mas desconhecem de fato, o que representa esse programa no contexto escolar.

Já em estudos de Lima (2018) esse enfoque ficou evidenciado pois:

As análises críticas suscitadas a partir da implementação do programa, procuram elucidar os determinantes sociais e históricos da formação de professores que seguem o modelo formador neoliberal visando a adaptação do indivíduo às novas tecnologias e à flexibilidade do mundo globalizado. Também constata-se que os materiais chegam às escolas e são por vezes utilizados sem a clareza do que representam. Quem os utiliza, os profissionais docentes e as equipes pedagógi-

cas recebem os materiais prontos para distribuição e trabalho com os alunos. Assim, na medida em que o Programa Agrinho adentra e interfere nas práticas e no currículo da escola pública, evidenciam-se as contradições que permeiam a relação público/privado. (LIMA, 2018, p. 93)

Sapelli (2016) também estudou o Programa, principalmente no livro intitulado **Alguns fios para entretecer o pensar e o agir** direcionado aos professores que trabalham com o material Agrinho, e destaca principalmente os riscos de tais abordagens, como por exemplo ao banalizar a utilização de agrotóxicos na lavoura com a “[...] busca de paliativos para as conseqüências do seu uso [...]” (SAPELLI, 2016, p. 268). Ressalta, além disso, que “a perspectiva do empreendedorismo oculta a irracionalidade do capitalismo, pois sugere que as soluções para a exclusão ou para a destruição do meio ambiente se encontram no âmbito pessoal e podem ser produzidas pela criatividade individual” (SAPELLI, 2016, p. 271). Nessa vertente de análise, a equação capital *versus* trabalho encontra-se subjacente ao texto do material Agrinho.

No que concerne ao “Programa Escolas Rurais Conectadas”, sua criação data de 2012. Segundo a divulgação do próprio programa, visa a: “impulsionar processos educacionais diferenciados nas escolas do campo, disponibilizando, infraestrutura tecnológica, formação docente, metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, além de conteúdo diversificado sobre e para a educação do campo”<sup>6</sup>. Em sua atuação são ofertados cursos para professores através de uma plataforma *on line* denominada: Escolas Conectadas; assim como é divulgada a possibilidade da implementação de “escolas laboratório” para a experimentação de tecnologias digi-

---

6 Conforme disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas/>>. Acesso em: 15 mar. 2019.



tais. O que exige que as escolas tenham acesso à Internet. Um dos atrativos é que os cursos são gratuitos e oferecem certificação.

No ambiente *on line* do Projeto Escolas Rurais Conectadas são oferecidos cursos gratuitos. O material didático dos cursos é também digital, gratuito e disponibilizado na plataforma. Ao final o professor recebe certificado do respectivo curso. Isso acaba por funcionar como atrativo aos profissionais da educação, pois nas carreiras do magistério, via de regra, há a valorização de apresentação de certificados para ascender profissionalmente nos “Quadros de Carreira”, o que representa posterior aumento salarial. Como para os profissionais das escolas públicas o acesso e a realização dos cursos em geral envolvem investimentos financeiros, muitas vezes incompatíveis com os vencimentos salariais dos professores sem que represente sacrifícios pessoais e/ou familiares, esse projeto acaba por receber adesão.

Os cursos ofertados por este Programa e que estão relacionados ao espaço educacional do campo e aos profissionais que nele atuam encontram-se categorizados na plataforma *on line* como “educação rural”, o que já se configura como preocupante, pois por trás de uma denominação se enseja uma concepção, discordante da perspectiva da concepção da Educação do Campo defendida.

A gestora do Programa Escolas Rurais Conectadas é a Telefônica S/A, uma empresa espanhola de telecomunicações. Operando globalmente, é uma das maiores companhias de telecomunicações fixas e móveis do mundo. Foi fundada em 1924 em Madri. No Brasil a Fundação Telefônica iniciou operações em 1999 com a “missão de construir oportunidades e contribuir na construção de um país mais justo”<sup>7</sup>. A instituição se fortalece ao apoiar os eixos de Educação, Voluntariado e Empreendedorismo Social.

---

7 Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/fundacao-telefonica-vivo-20-anos-contribuindo-com-o-desenvolvimento-social/?gclid=E-AIaIQobChMI9cHAXfOR4wIVww>>. Acesso em: 11 out. de 2018.



A fundação, que é formada por uma rede integrando outras 16 fundações na Europa e na América Latina, atua em três eixos: educação, empreendedorismo social e voluntariado em projetos como “Promenino” que têm foco em produção de conteúdos e informações contra o trabalho infantil.

Já o Programa Escolas Rurais Conectadas, segundo seus organizadores, visa a impulsionar processos educacionais diferenciados nas escolas do campo, disponibilizando infraestrutura tecnológica, formação docente, metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, além de conteúdo diversificado sobre e para a educação do campo.

O programa conta com duas grandes frentes de atuação: a oferta de cursos para os professores do campo na plataforma “Escolas Conectadas” e a implementação de escolas-laboratório para a experimentação de tecnologias digitais. Segundo o site há 15.000 professores inscritos. Os cursos disponibilizados são certificados pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Nessa perspectiva de análise, os programas estudados são artefatos culturais, mercadorias e instrumentos ideológicos de disseminação de ideias ligadas ao agronegócio e ao empreendedorismo. Os programas tais como o Agrinho<sup>8</sup> e Escolas Rurais Conectadas trazem uma concepção político-pedagógica que reflete a visão do empresariado vinculado a um projeto conservador de sociedade, que visa a mascarar as desigualdades sociais apresentando as comunidades do campo como algo bucólico e ajustado a um sistema idealizado.

---

8 Segundo a fonte oficial do Programa: “Agrinho é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaense e diversas empresas e instituições públicas e privadas.” Disponível em: <<http://agrinho.com.br/institucional>>. Acesso em: 05 set. de 2016.



Os programas analisados na pesquisa da qual este capítulo é fonte têm sua inserção não discutida no espaço da escola pública. Essa e outras iniciativas dos entes privados visam à adaptação do indivíduo às novas tecnologias e à flexibilidade do mundo globalizado, entretanto sem reflexão sobre o contexto educacional e quiçá ao contexto mais amplo. São ocupações que interferem nas práticas e no currículo da escola pública, evidenciando as contradições que permeiam as relações do público/privado; conforme nas Considerações a seguir é enfatizado.

### **Considerações possíveis nesta caminhada de pesquisa**

Na abordagem teórica com a qual se operou, a invasão privatista é compreendida a partir da análise das transformações históricas decorrentes da luta de classes. No constante movimento da História é que se pode compreender esse constante embate econômico, político e social na defesa dos interesses das classes antagônicas. E o que ocorre no contexto pesquisado é entendido como um dos reflexos do modo de produção capitalista, em que a concentração de riquezas, a defesa dos interesses privados pelo Estado sob a égide de uma alegada livre concorrência dos mercados, faz com que a educação, a saúde e outros direitos básicos da população sejam cada vez mais precarizados. Esta situação do avanço privatista na educação pública é mascarada por uma suposta garantia de melhoria da qualidade, na racionalização dos serviços e resulta nas contradições estudadas.

Acrescenta-se a essas conclusões, o fato de que projeto agrário do Brasil está inserido num projeto maior de desenvolvimento brasileiro que tem como escopo o capitalismo internacional e a exploração dos trabalhadores. Por outro lado, no campo de suas contradições, a lógica estrutural do Estado e a proposição dos movimentos sociais (dentre eles, em especial o movimento da Educação do Campo), tencionam a escola, colocando em disputa

as concepções conforme abordadas. Tais disputas se refletem nas práticas educativas.

Pelas análises críticas suscitadas a partir do estudo dos programas ficou constatado que os materiais chegam às escolas e são por vezes utilizados sem a clareza do que representam. Quem os utiliza, os profissionais docentes e as equipes pedagógicas, recebe os materiais prontos para distribuição e trabalho com os alunos. Assim, na medida em que o Programa Agrinho e o Programa Escolas Rurais Conectadas adentram as escolas públicas, interferem nas práticas e no currículo das mesmas. E nessa relação evidenciam-se as contradições que permeiam a educação brasileira.

Ademais, constata-se que os programas são uma porta de entrada para a concepção defendida pelo empresariado e pelo agronegócio, que persegue seus objetivos no intuito de promover um projeto hegemônico de manutenção das estruturas exploratórias existentes; ou seja: na contramão da visão de sociedade defendida pela educação do campo. Consistem, portanto, em projetos disputando o espaço da escola pública.

É nessa perspectiva de análise que ficou constatado que os programas estudados estão permeados de ideologia e de concepções de mundo, de homem e de sociedade urbanocêntrica e que as demonstram, seja por intermédio dos textos, ilustrações e opiniões expressas, seja pela abordagem de suas temáticas, os interesses do capital.

Segundo Frigotto (2010, p. 19) os processos educativos e a construção do conhecimento são organicamente vinculados às relações sociais e, na sociedade capitalista cindida em classes sociais antagônicas, esses processos são marcados por uma disputa em seu conteúdo, método e forma. Portanto se há forças em disputa, tanto a ciência quanto a educação somente poderão desempenhar seu papel de emancipação humana em sociedades que rompam, pela raiz, a estrutura de classes. É nesse sentido que a Educação do Campo pode, no espaço das contradições, construir processos educativos



e de conhecimento emancipatórios e portadores de mediações que qualifiquem a práxis da luta contra a hegemonia pela superação do projeto societário de capitalismo dependente vinculado ao agronegócio e à exploração do homem pelo capital. São ainda nesse sentido os estudos de Cury (1989) destacando que:

[...] A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar-se próprio) pelas classes subalternas. [...] pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado. (CURY, 1989, p. 71)

Concernente a estas elaborações já se destacou que a educação, entendida numa perspectiva reprodutivista, é utilizada pelas classes dominantes como meio de encobrir contradições, ou seja, é utilizada como um instrumento de persuasão e visa a dissimular e alienar os sujeitos para que não percebam a realidade, produzindo uma ideia ilusória de normalidade.

Isso pode também ser observado na constituição do agronegócio enquanto uma rede que articula a especulação do capital financeiro nacional e internacional, pois no caso da agricultura brasileira o que se produz aqui serve para exportação direcionada a centros consumidores que não valorizam nossa produção, portanto é necessária muita produtividade com poucas perdas, o que “empurra” para a utilização de agrotóxicos e transgênicos cada vez em maior escala. Leva também à concentração de terra e da renda, utilização de técnicas e tecnologias avançadas inseridas na lógica de reprodução e acumulação do modo de produção capitalista. Sintetizando, o agronegócio combina a redução do merca-

do do trabalho assalariado rural com aumento de maquinarias e agressões ao ambiente.

Esta lógica do agronegócio e da expropriação capitalista complexifica e eleva o patamar das exigências formativas aos trabalhadores, exigências estas que não se resolvem na escola, mas não podem prescindir da ampliação e da qualidade da escolarização dos camponeses, a começar pela universalização (real) da educação básica. 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.

Nessa vertente duas importantes questões se colocam: primeiro que os materiais e projetos que chegam às escolas públicas e às localizadas no campo por vezes são implementados de forma não discutida e aligeirada e sua utilização ocorre de forma imposta nos espaços pedagógicos das escolas. O que inclusive remete a questionar os papéis das equipes pedagógicas locais, que em alguns dos contextos estudados limitam-se a reproduzir ou “repassar” o que as suas chefias determinam.

Segundo, e para além dessa constatação, os conteúdos veiculados nos materiais analisados contêm conceitos, concepções e abordagens que configuram-se em visões higienistas e restritas da realidade das escolas públicas localizadas no campo. Assim, o que se pretende suscitar nestas Considerações é o alerta de que os projetos impostos às escolas públicas ferem a autonomia, a gestão democrática e os princípios da Educação do Campo. Isso fundamentado na constatação de que os projetos chegam envoltos na ideologia do paradigma do capitalismo agrário e, portanto, na contramão dos princípios da Educação do Campo.

Oportuno ressaltar que a Educação do Campo apresenta historicamente uma forte vinculação com os movimentos sociais, além da inserção em lutas sociais, principalmente a luta pela terra. Está vinculada portanto a um projeto de sociedade que exige a ampliação de espaços políticos e o reconhecimento de no-



vas identidades e grupos sociais no interior dos diversos sistemas políticos. Em adição, exige a ampliação de políticas públicas que consolidem as conquistas da Educação do Campo. Tais exigências perpassam as relações da sociedade civil com o Estado, uma vez que os marcos normativos legais demandam um Estado democrático de direitos que possa instrumentalizar as políticas públicas. Sabe-se que o escopo normativo estatal que vinha sendo construído a partir das articulações da sociedade civil organizada e do Estado, na direção um processo de construção democrática que se traçava desde o marco constitucional de 1988, encontra-se, na atualidade, em franco retrocesso.

O avanço do agronegócio é defendido pelo atual poder estatal, aprofundando a expropriação de terras, a exploração das águas, das florestas, dos territórios dos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e de pescadores; portanto ameaçando a diversidade dos sujeitos do campo. Ademais, ameaçando as outras formas de vida, da fauna e da biodiversidade dos territórios dos povos do campo.

Aliado dessa devastação, o capital vinculado ao agronegócio se estrutura com base na exploração do trabalho humano, na opressão à classe trabalhadora e na depredação da natureza. Objetivando o lucro a qualquer preço, o agronegócio avança com intuito de reproduzir suas relações de dominação e de manutenção da hegemonia. Uma das estratégias do capital para sua manutenção e ampliação ideológica é a de atingir as pessoas que representam o futuro das populações, ou sejam: as crianças e adolescentes.

E qual forma mais eficiente e barata para isso do que a educação? Com certeza é a que atinge eficientemente e com maior rapidez um número representativo de pessoas. Outra seria o *marketing*, a publicidade, mas essa demanda maior investimento. Assim, é a educação uma das estratégias de dominação que o capital utiliza para continuar oprimindo e mantendo-se no poder; na contramão do que a Educação do Campo propugna.

Assim, ao finalizar este capítulo, embora reconhecendo a provisoriade das verdades, enquanto síntese histórica que embora provisória, nem por isso é menos oportuna e relevante, tem-se a convicção de que os projetos e materiais que chegam às escolas públicas estão permeados da ideologia da classe dominante vinculada ao capital. Além disso, configuram-se na contramão dos princípios e da concepção da Educação do Campo. Em adição, afirma-se que há dois projetos societários em disputa: um vinculado ao capital, aos quais os projetos estudados se vinculam, e outro projeto societário dos trabalhadores, no qual a Educação do Campo se insere; portanto dois projetos que refletem as contradições entre capital e trabalho, presentes no cotidiano da sociedade.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 2010.

CALDART, Roseli Salete *et.al.* (org.). **Dicionário da educação do Campo**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia a Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (org.) **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.



FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. *In*: SIMPÓSIO ANPAE, 25., 2011, São Paulo. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto.../0481.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

LIMA, Rosângela Cristina Rosinski, Nas sombras dos girassóis: projetos e materiais didático-pedagógicos nas escolas públicas localizadas no campo. *In*: SOUZA, Maria Antônia de. **Escola pública, Educação do Campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018. p. 81-99.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MUNARIM, A. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais. *In*: PALUDO, C. (org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.

MARTINS, F. J. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. [manuscrito]. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **História e História da Educação**: O Debate Teórico-Metodológico Atual. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. *In*: LOMBARDI, J. C. *et al.* **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Editores Associados, 2005. p. 89-105.

SAPELLI, M. L. S. As cartilhas do agronegócio nas Escolas do Campo: a pedagogia do capital do livro Escola do Campo e textos: propostas e práticas. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Escola do campo e textos**: propostas e práticas. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 263-283. v. 1.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo, escola pública e projeto político-pedagógico. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Escola pública, Educação do Campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018. p. 17-40.



7



# EDUCAÇÃO DO CAMPO: BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS ALTERNATIVOS

Florentino Camargo<sup>1</sup>

Francieli Fabris<sup>2</sup>

Adriana Almeida Veiga<sup>3</sup>

Como enfrentar os avanços autoritários na esfera da Educação do Campo nos tempos atuais? Neste trabalho discorre-se sobre a Educação do Campo, no intuito de conhecê-la melhor nas suas bases epistemológicas. Embasando-se em autores que ajudam nessa compreensão, faz-se um paralelo entre esta relação e a prática pedagógica desenvolvida há anos pelos movimentos sociais camponeses que são os protagonistas desse processo. Portanto, esta relação das bases teóricas com as práticas vividas será feita por meio de análises sobre as práticas de campo.

Buscou-se autores que escrevem sobre o tema, justamente nesta perspectiva de entender essa temática teoricamente, pensando que a teoria sustenta a prática, ao mesmo tempo em que a prática tem a sua contribuição na sustentação teórica. Portanto, teoria e prática não podem acontecer isoladas uma da outra.

No decorrer do texto, essa relação teoria e prática fica evidente por meio dos autores que abordam a temática e da inserção da prática pedagógica dos autores do texto. Por esta razão, a Edu-

---

1 Mestrando em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: camargofl2000mariajoao@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Linha de pesquisa: Diversidade, Diferença e Desigualdade em educação. E-mail: francieli-fabris01@gmail.com.

3 Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti (UTP). E-mail: adrianaalmeidaveiga@gmail.com.

cação do Campo pode ser pensada com suas bases no conceito da dialética marxista.

O objetivo principal do texto é conhecer a Educação do Campo nas suas bases teóricas, relacionando-as com a prática, visando a preparar e contribuir fundamentalmente para o enfrentamento ao momento atual de desconstrução da política pública voltada para a Educação do Campo. Para tal propósito, buscou-se na metodologia da pesquisa qualitativa a bibliografia especializada, juntamente com a análise das ideias e vivências práticas deste campo de formação. Assim, metodologicamente, é um trabalho de pesquisa bibliográfica e análise das situações vivenciadas na prática da construção da Educação do Campo.

Em síntese, sistematizou-se no texto algumas ideias e conhecimentos que embasam a Educação do Campo em seus pressupostos teóricos e práticos apontando-se para a possibilidade de enfrentamento ao que historicamente foi a ideia dominante da sociedade, ou sem a luta, uma grande possibilidade da servidão moderna se acirrar para bases fascistas...

### **Primeiras notas de análises**

Em tempos obscuros em que se encontra a sociedade brasileira, seja ela a população trabalhadora e esclarecida de sua condição, ou não, todas e todos estão submetidos ao mesmo patamar de dúvidas sobre o que “serão dos tempos que virão”. As incertezas afloram as análises mais pessimistas.

Aprecia-se muito a reflexão que Galeano (1999) faz em referência ao fim do século XX quando escreve sobre este tempo que virá. Ele fala sobre o fim do século, mas é perfeitamente possível sua análise, para a situação social vigente: “Verdade seja dita, não há quem resista: numa data assim, por mais arbitrária que seja, qualquer um sente a tentação de perguntar-se como será o tempo que será. E vá-se lá saber como será” (GALEANO, 1999, p. 341-342).



O mais otimista do ser humano não poderia imaginar, em tempos decorrentes, como seria o tempo e o que estava por vir. Somente o curso da história com as suas correlações de forças é que pode fazer o tempo que será.

O que a sociedade brasileira e mundial está vivendo, portanto vendo, é um momento na história de regressão de parte considerável da humanidade no campo do conhecimento e de ações humanizadas. Essa regressão imposta ao ser humano, propositalmente, é fundamental para a sequência do sistema político e econômico hegemônico ter continuidade e para que se reproduza. Para melhor compreensão do que se escreve, buscou-se em Frigotto (2009) um suporte.

O tempo histórico contemporâneo, como o descreve uma vasta teoria crítica, caracteriza-se pela regressão social, indeterminação da política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras e mercantis na sociedade e nos processos educativos. (FRIGOTTO, 2009, p. 65)

Por mais que sociedade esteja vivendo este momento de indeterminações, de obscurantismo, de reacendo das ideias conservadoras e o ‘deus mercado’ regulando tudo, Galeano (1999) contribui dizendo que a realidade não é algo determinado, estático: “[...] embora não possamos adivinhar o tempo que será, temos, sim, o direito de imaginar o que queremos que seja” (GALEANO, 1999, p. 342).

Diante dessa realidade e na certeza da constituição de direitos, o passo seguinte é o de se colocar em marcha em prol da defesa do direito à vida. Certo que não houve uma trégua em relação a este direito, mas há uma séria ameaça, como nos alerta o poeta Eduardo Alves da Costa no poema “No Caminho com Maiakovski” (2001, p. 218):



[...]  
Tu sabes,  
conheces melhor do que eu  
a velha história.  
Na primeira noite eles se aproximam  
e roubam uma flor  
do nosso jardim.  
E não dizemos nada.  
Na segunda noite, já não se escondem:  
pisam as flores,  
matam nosso cão,  
e não dizemos nada.  
Até que um dia,  
o mais frágil deles  
entra sozinho em nossa casa,  
rouba-nos a luz e,  
conhecendo nosso medo,  
arranca-nos a voz da garganta.  
E já não podemos dizer nada.  
[...]

Este é o cenário que se avizinha e se apresenta a passos largos. A classe trabalhadora já não pode recuar. É preciso ir de encontro para que não roubem o jardim que é de todos, não pisem nas flores, portanto, não arranquem a voz da garganta.

Neste sentido que se buscou esta temática da Educação do Campo como uma ferramenta de resistência no terreno da luta de classes. Esta também está muito ameaçada pela avalanche de retrocessos que se alastram. Não é possível se deixar esmagar, se deixar vencer por vontade de um sistema desumano que quer impor suas vontades, do lucro, da ganância, do corte de direitos, da volta ao trabalho precário, da recolonização.

Com essa compreensão feita, pode-se dizer que é perceptível que a educação seja um espaço de disputa no cenário da luta



de classes, assim como tudo na sociedade. E no decorrer do texto, aborda-se também essa disputa feita com as ações, aparentemente invisíveis da mão do sistema vigente capitalista.

Marx e Engels, no Manifesto Comunista, publicado originalmente em 1848, escreveram que “A história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes” (1998, p. 9). É com base nessa concepção que é possível iniciar o entendimento sobre a Educação do Campo. Assim, como é preciso mencionar/entender sobre a questão agrária brasileira, de luta pela terra, para discorrer sobre esse processo educativo coletivo.

Para fazer uma só menção sobre a questão agrária brasileira, para ter uma dimensão da sua complexidade, buscou-se na discussão de Fernandes (2008), que contextualiza:

Na década de 1970, a intensificação da expansão das monoculturas e a ampliação da agroindústria, acompanhada da quase extinção dos movimentos camponeses pela repressão da ditadura militar, marcou uma das maiores crises da resistência do campesinato. Com a redemocratização do país na década de 1980, ocorreu a consolidação do modelo agroexportador e agroindustrial simultaneamente ao processo de territorialização da luta pela terra, com o aumento das ocupações de terras e da luta pela reforma agrária. (FERNANDES, 2008, p. 1).

Como pontua Fernandes, nesse período, tem-se, pelo menos dois pontos que marcam a questão agrária e é importante defini-los para compreender a questão: a expansão das monoculturas, portanto, da concentração da terra, e a quase extinção dos movimentos camponeses. Por outro lado, a retomada da luta pela terra. Por esta razão, compreender esta conjuntura é fundamental para compreender a Educação do Campo, porque são esses cam-

poneses que no seu movimento de luta, mais adiante, constroem suas bases epistemológicas de educação.

Dessa conjuntura, de luta e resistência, aos poucos as forças dos oprimidos começam a emergir novamente no cenário da luta de classes. Diversas foram as formas de se organizar. Os camponeses começam a (re)aparecer por meio da organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que surgem de um grupo de estudiosos da Teologia da Libertação.

A luta pela terra e pela reforma agrária, pós ditadura militar, tem seu embrião renascido nesse momento da história do Brasil. Após muitas lutas nesse campo e a organização cada vez maior de pessoas, outras demandas surgem e são concretizadas por esses trabalhadores, que na história, passam de subordinados ao sistema hegemônico, a sujeitos de sua própria vida, que agora se dá de forma coletiva.

## **Educação e luta**

A Educação e propriamente a Escola tornaram-se uma necessidade dos trabalhadores que retomam a luta pela terra pós ditadura. Acampar nas beiras de estradas ou em fazendas improdutivas era uma necessidade primária e a concretização disso dependia do protagonismo dos acampados.

Quando se busca a reflexão neste campo, remete-se à década de 1980, quando as crianças nos acampamentos mal tinham o que vestir, mal tinham o que comer, tamanha crueldade imposta pelo sistema aos oprimidos.

Ninguém naquela época se submetia a um acampamento de beira de asfalto ou enfrentava a ocupação de uma fazenda, por graça, por esporte, por brincadeira. Era a fome, era a miséria, era o último suspiro para pessoas que haviam sido colocadas à margem do sistema. Não serviam mais, não tinham espaço, não tinham as mínimas condições de vida. Viam a possibilidade de organização



coletiva para não sucumbir um a um de seus lugares onde antes estavam.

Como já mencionado, nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a Escola e a Educação, em geral, tornaram-se algo entendido como necessidade, assim como tantas outras descobertas no bojo da luta.

O MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, foi tomando decisões políticas que, aos poucos, compuseram sua forma de luta e de organização coletiva. Uma dessas decisões foi a de organizar e articular o trabalho de educação das novas gerações no interior de sua organicidade e, com base nessa intencionalidade, elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e acampamentos, bem como formar seus educadores. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 501)

Quando Caldart faz referência a uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e acampamentos, está enfatizando que nesta proposta precisa estar a vida dos envolvidos, o espaço social, o território, a construção coletiva. É nesta perspectiva que se constrói a Educação do Campo, com ênfase para os termos *do* Campo, que significa ser pensada pelos sujeitos do campo, e *no* Campo, estar no espaço da luta, onde estão os trabalhadores.

Nesta discussão da Educação do Campo, necessariamente estuda-se e compreende-se por que essas pessoas vivem nesse lugar, por que acampam? Por que moram em barracos de lona? Por que ocupam a terra? Por que existem milhões de pessoas sem a terra e poucas que se dizem donas de imensidão de terras? Esses questionamentos são só alguns pontos a serem abordados quando se trata de Educação do Campo.

Como pode ser percebido, são questões intrigantes para quem não compactua com este tipo de pensamento. Para a elite, este tipo de organização e pensamento atrapalha seus interesses e de e seus organismos multilaterais de sustentação da hegemonia.

Com a intencionalidade de construir uma educação que atendesse aos reais interesses daqueles que lutam e sacodem a estrutura social vigente, a escola para as crianças iniciou sua caminhada com a luta do acampamento. Uma armação de madeira, coberta com lona preta tornou-se a escola do povo, sinal de resistência ao perverso modelo vigente que não permitia aos trabalhadores acesso à educação e à Escola.

Outras questões dentro da escola passaram a ser preocupações, como abordam Kolling, Vargas e Caldart (2012), tais como pensar a proposta pedagógica e para isso vários questionamentos surgem, como: O que estudar? Para que estudar? Como fazer a escola que se quer? E qual escola se quer construir? Entre tantos outros questionamentos, como uma publicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, de 1991, intitulada “O que queremos com as Escolas dos Assentamentos?”

Todo esse processo de construção da vida vai perpassando momentos de enormes dificuldades das famílias acampadas, mas que vão protagonizando uma construção coletiva de sujeitos de uma realidade, de suas vidas.

Não é difícil perceber que esses sujeitos organizados saem de uma condição de subalternos para uma condição de protagonistas. Isso pode ser classificado pelo pensamento hegemônico como subversão. Ou como se pode dizer atualmente, em pleno momento histórico “ímpar, a inversão de valores”.

Por este pensamento, enxerga-se o poderio do Estado: quando não convence com seus argumentos, usa a repressão para que aqueles que ousam não mais permanecer na condição de escravizados sejam massacrados.



Voltando para a análise, onde os sujeitos vão se constituindo nessa condição, na luta organizada nos acampamentos, vão também sendo atacados e denegridos por forças antagônicas. Nesse embate os camponeses vão aprimorando seus pensamentos e formas de lutas, em que vão se firmando ainda mais como sujeitos reivindicativos e propositivos.

[...] por meio desta luta, se forma a consciência do direito à educação e a noção de público entre as famílias, o que, em uma sociedade de classes como a nossa, é fundamental para garantir políticas públicas de interesses dos trabalhadores. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 502)

Construída uma vasta caminhada, os trabalhadores camponeses se concretizam como lutadores de direitos e construtores de caminhos, bem nessa perspectiva que também ajuda a compreender. Frigotto (2009) escreve: “[...] a construção de caminhos alternativos na sociedade brasileira e nas concepções, nas políticas e na gestão da educação pública”. Dessa forma, é a partir do movimento social que há uma efervescência coletiva de um grupo organizado.

Em seu percurso, o MST foi construindo uma concepção de educação, um método de fazer a formação das pessoas e uma concepção de escola em diálogo com teorias sociais e pedagógicas produzidas por outras práticas de educação dos trabalhadores, em diferentes lugares e tempos históricos. (KOLLING, VARGAS, CALDART, 2012, p. 504)

Era e é preciso, na formação dos coletivos, uma educação voltada para atender as suas especificidades mediante a valorização dos sujeitos em sua integralidade. A formação ativa e política que requer um movimento social está diretamente ligada à sua

sobrevivência já que a prática do movimento perpassa um campo de disputas e contradições.

## **Da experiência educativa do MST à educação do campo**

Quando se trata da educação do Campo, é necessário considerar a trajetória de construção dessa caminhada com as lutas dos movimentos sociais, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A luta pela terra e pela educação nos acampamentos são práticas nascidas praticamente juntas. Uma vez organizados, esses trabalhadores vão se redescobrimdo enquanto sujeitos de direitos e percebendo que, para conquistá-los, somente com luta. De acordo com Caldart, “quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele” (CALDART, 2003, p. 62).

Atualmente ainda encontram-se muitas pessoas que não tiveram acesso à Escola no seu tempo de infância e uma das razões para isso era ter que trabalhar para ajudar a família no seu sustento.

Depois que as pessoas se organizam e começam a se reconhecer como sujeitos, muitas situações de negação dos seus direitos que eram corriqueiros passam por mudanças. Organizados estes, os explorados e alienados a um sistema perverso, o capitalista, os sujeitos foram se reconhecendo como pessoas que também teriam que usufruir do que antes lhes era negado.

Essa perspectiva foi tomando caminho inverso do que era hegemônico socialmente, porque antes eram subalternos, agora, passam a pensar diferente. Começam a se contrapor aos donos do poder, àqueles que sempre fizeram prevalecer o que entendiam



como correto. Estes, (elite) bem como nos esclarecem Jesus e Bezerra (2003).

Os poucos donos das terras, que sempre receberam privilégios e exerceram influência sobre as instâncias do estado brasileiro, além de se sentirem donos da natureza e com isso explorá-la até a exaustão, se comportam como se fossem donos das pessoas, especialmente as mais pobres. Em nome de seus interesses pessoais, financeiros e políticos, os latifundiários exploram, escravizam, ameaçam, torturam e matam aqueles e aquelas que ousam lutar contra seus privilégios. (JESUS, BEZERRA, 2003, p. 242)

As autoras acima citadas, trazem à tona quem realmente são os que se consideravam donos das pessoas, complementando uma cultura do tempo da escravidão no Brasil. Os senhores donos de grandes áreas territoriais iam até os portos comprar os negros considerados “sem donos”, portanto, uma mercadoria à venda. Essa cultura permaneceu e ainda hoje existe, basta imaginar que os trabalhadores estão sob os mandos de alguém que lhes paga o seu salário.

Esse mesmo pensamento de escravizar, ameaçar, ser dono de pessoas, pode ser percebido também no campo, com as relações de trabalho de super-exploração dos trabalhadores assalariados, boias frias, entre outros em condições precárias.

Acontece que nem tudo pode ser para sempre, nessa perspectiva, principalmente no campo, que é o foco desse estudo/trabalho, os trabalhadores organizados começam a protagonizar sua própria história. Lutar pela terra, por Educação e por Escola passa a ser uma necessidade básica da população camponesa organizada. E a partir daí, passa-se a pensar que tipo de educação e que tipo de escola seria necessária para dar conta de atender às de-

mandas desse público que agora toma para si a responsabilidade de pensar suas vidas.

Cardart (2003) analisa este momento histórico dizendo que: “O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos” (CALDART, 2003, p. 61).

É justamente compreendendo este campo em movimento que os camponeses e camponesas passam a entender o que realmente estava encoberto nesta realidade que outrora os faziam subordinados por um patrão ou relegados a uma vida quase sem perspectivas. Quando as pessoas se organizam, passam a discutir sobre a realidade, analisar o passado e o presente, passam a ver com mais profundidade este espaço em que vivem.

No Movimento Sem Terra é assim que as pessoas passam de alguém que era visto como um peão que só tinha a força de trabalho a ser explorada, a um sujeito potencialmente vigoroso de pensamento e de prática. Para Caldart (2003, p. 4) “Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo”, assim passam a entender a realidade agrária do seu entorno, as injustiças na distribuição da renda, das riquezas, dos direitos sociais como da saúde, da moradia, da educação, do trabalho, entre tantos outros.

Nenhuma ação educativa é neutra socialmente, sempre tem um posicionamento em si, em momentos mais e em outros menos explícito, o que não altera o seu compromisso com um pensamento ou outro de sociedade. Educar pressupõe um planejamento de qual sujeito se quer formar, de que sociedade se pretende discutir com a abordagem de um ou outro conteúdo. Assim, é que se pode compreender a educação do campo.

Assim sendo, a Educação do Campo objetiva compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais constitutivas



do capitalismo. Deve, portanto, ter como princípio a emancipação da classe trabalhadora e a atuação no sentido de oposição aos avanços do capital, formando sujeitos críticos da sociedade capitalista. (MOLINA, 2010, p. 40)

Um processo educativo que visa a compreender a complexidade de luta dos trabalhadores é um processo revolucionário, e mais quando se trata da educação do campo. Desde a sua gênese, esse jeito de pensar e de fazer educação nasce do movimento histórico dessas pessoas, portanto é um pensamento que nasce no bojo da luta de classes, com todas as contradições que o sistema capitalista provoca socialmente. Portanto, a escola surge carregada de conteúdo social, político e econômico.

Emancipar o ser humano é um propósito que todo o processo de ensino deveria fazer, é o inverso de este ser humano ser preparado para ser mão de obra do capital. Significa dizer que a emancipação compreende que este humano torna-se um sujeito com capacidade crítica de entender a sociedade em que vive, todo o processo de exploração a que as pessoas são submetidas, sem que estas compreendam. A emancipação implica compreender a situação de exploração imposta, não se submeter a ela e, ainda, lutar para que não haja exploração de um ser humano por outro.

A organização social hegemônica, precisa ser questionada, compreendida, para que assim se crie possibilidade de repensar o sistema social. Ser um sujeito crítico e transformador da realidade capitalista requer um processo educativo que prepare as pessoas para tal.

Quando se trata dos sujeitos da educação do campo, como se é de supor, são do campo, e para além da educação *no* seu território, precisa ser *do* seu território. Molina (2010) mostra esses sujeitos educativos. “Os sujeitos da Educação do Campo são os trabalhadores subsumidos pela lógica do capital (ribeirinhos,



quilombolas, sem-terra, indígenas...). Sujeitos políticos coletivos, sujeitos históricos, organizados na perspectiva da luta de classes” (MOLINA, 2010. p. 40).

Maria Antônia de Souza (2015) compreende a Educação do Campo como aquela vinculada a um movimento da sociedade civil organizada que objetiva a construção de políticas públicas educacionais advindas dos interesses dos povos do campo.

É possível pensar que por ser uma construção coletiva dos povos do campo, seja algo que causa desconforto aos que se imaginam os pensadores da sociedade vigente, onde os demais deveriam estar na condição de ‘pensados’. Dessa situação, também é uma possibilidade pensar que as conquistas e a real efetivação da educação do campo, como recursos, materiais, com políticas afirmativas que realmente deem conta de os camponeses usufruírem do direito à educação, sejam tão dificultados.

O que precisa ser compreendido é que os trabalhadores e trabalhadoras camponeses têm suas capacidades e uma compreensão muitas vezes diferente de quem sempre esteve na condição de “pensador” das políticas públicas. Essas capacidades adquiridas por este público camponês se deram por meio do enfrentamento direto da realidade, Isso foi o grande formador de consciência social: uma vez este entendimento obtido, fica difícil com discursos alienantes convencer estes sujeitos do contrário, de que devem voltar a se submeter.

Então, a educação do campo, vinculada a um movimento de luta social, pela terra, pela reforma agrária e com o entendimento ainda maior de que é necessário lutar por uma nova sociedade, negando esta hegemonia, é uma construção que se consolida numa nova perspectiva, contrária à visão elitista de sociedade.

Mas para continuar nessa compreensão do que vem a ser este pensamento e esta prática da educação do campo, parafraseando Schwendler (2010) o campo em luta, em movimento é uma grande escola para os trabalhadores envolvidos, pois esse processo



vai formando os sujeitos, vai humanizando-os para um processo de luta social maior no campo político, econômico, educacional e cultural, entre outras dimensões sociais.

É neste sentido que discorrer sobre Educação do Campo é trazer para este terreno de diálogo esses sujeitos que em movimento de luta, passam a compreender melhor a sociedade e tudo aquilo que se passa na realidade deles. Até mesmo a compreensão de realidade se alarga, não sendo entendida no seu espaço micro, mas a partir deste, num movimento de análise dialético de “partir deste”, e retornar a este sempre, abrindo possibilidades de ações de transformação constante.

Ainda tomando Schwendler (2010) como referência, esta autora traz a seguinte reflexão sobre este processo de superação do pensamento, que se pode chamar de primário, ou seja, desencadeia um movimento mais amplo de lutas sociais.

Lutar para mudar o mundo é um aprendizado que carrega a força da história, os sinais dos tempos e mostra que o mundo sempre vai poder ser modificado. Depende dos sujeitos em cada momento histórico, da sua coragem, da sua organização, da sua capacidade de perceber o novo, a conjuntura política, bem como dos instrumentos disponíveis. Mas, acima de tudo, depende da ousadia, da esperança, da crença na história como sendo feita pelos sujeitos que a vivem a partir da história já vivida e da que ainda será. (SCHWENDLER, 2010, p. 273)

Nessa caminhada de entender a Educação do Campo como uma ferramenta de luta dos trabalhadores para construir sua identidade também como camponeses numa lógica não mais de subalternidade, valores como esperança e ousadia fazem parte cotidianamente destes que lutam bravamente por um outro mundo possível.



Ao imaginar que estas pessoas que fazem parte desta realidade camponesa das ocupações de terras, dos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, que sempre foram marginalizados e massacrados pelo pensamento social hegemônico, vê-las se refazerem enquanto seres humanos e passarem a pensar por si coletivamente representa uma revolução em seu pensamento e em sua prática, já que outrora somente serviam de mão de obra praticamente escrava, e oxalá se serviam, pois estavam à margem, e estar à margem sugere não ser necessário para o que está no centro.

Nesta abordagem sobre Educação do Campo, comungo do pensamento que este projeto social e educacional é uma construção coletiva de pessoas envolvidas nos diversos movimentos sociais camponeses. “O projeto de campo e de Educação do Campo traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica” (KOLLING, VARGAS, CALDART, 2012, p. 234). A Educação do Campo é um recorte no cenário global de lutas desenvolvidas pelos trabalhadores camponeses, como uma ação de resistência, frente às diversas situações provocadas pelo sistema capitalista à sociedade em geral.

Para além de uma vertente ruralista, a Educação do Campo é um projeto de vida dos camponeses, onde se relacionam educação, produção de alimentos saudáveis, a moradia, o planejamento do espaço e para além destes, as relações e valores humanos como solidariedade, o compromisso, a compreensão das diferenças, as relações de gênero, a coletividade, entre tantos outros que fazem a vida acontecer com dignidade.

A Educação do Campo necessita ser cada vez mais compreendida e solidificada em outros espaços. O urbano precisa conhecer o campo e vice-versa. Saber das suas dificuldades, dos seus êxitos, das suas possibilidades, as suas lutas enquanto classe. Entender o Campo e suas relações é fazer com que a cidade compreenda suas próprias relações de sobrevivência.



O Campo, espaço territorial fundamental dessa prática pedagógica camponesa, se refere ao Campo da agricultura familiar, dos assentamentos conquistados na luta pela terra, onde estão seres que oprimidos, resistem, pensam, lutam e constroem sua história e dialeticamente se constroem como sujeitos.

### **A prática da Educação do Campo**

Falar de Educação do Campo não é tarefa simples, requer, para além da busca do conceito em autores que muita pesquisa já realizaram sobre o assunto, que o sujeito enquanto pesquisador busque *in loco* conhecer esta teoria e prática.

É sabido que esta é uma prática construída coletivamente pelos trabalhadores, estudada, teorizada e ao mesmo tempo engajada no campo da prática.

Buscou-se na prática docente algumas iniciativas para teorizar a Educação do Campo que vêm de uma prática, com momentos mais, outros menos enfáticos. Pois é assim que se é construída: é um processo qualitativo, que como já mencionado, não é simples, ao contrário, é complexo, exige trabalho, e portanto, é gerador de muitos conhecimentos.

A Educação do Campo enquanto modalidade é uma política pública que não soa bem aos ouvidos e olhos de quem converge com o sistema de pensamento hegemônico, por esse motivo, construir na perspectiva da Educação Emancipadora é lutar ferozmente para construir um novo paradigma no campo da educação.

Poderia-se buscar em outras experiências para mostrar como o pensamento educacional dos trabalhadores do campo se efetiva na prática, mas buscou-se da fonte onde constrói-se em um coletivo de estudantes que perpassam essa caminhada.

## Visita às famílias

Um dos traços da Educação do Campo é a relação da Escola com a comunidade. Esta não pode acontecer somente no discurso, ou como um conto irreal. Este conceito, da relação, deve ser verdadeiro para ser sólido.

Neste sentido, uma prática realizada, principalmente durante as férias, é as visitas às famílias dos estudantes, onde busca-se conhecer o conjunto das famílias que ainda não se conhece, dialogar com elas, no sentido de também falar dos avanços dos seus filhos na Escola. Essa é uma tarefa fundamental para um educador.

Analisando atitudes de gestores que persistem chamando os pais na Escola, perplexos por muitos pais não virem, esses gestores tendem a não saber o que fazer pois não têm a participação dos pais na escola.

As constantes visitas dos pais na escola servem para contribuir em diversas atividades, mas antes, eles devem ser chamados para ajudar no planejamento dessas, e então virar rotina agradável, desejável. Os pais deveriam vir para a Escola sem serem chamados, mas tudo isso depende da gestão, de como ela conduz todo o processo educativo da Escola. E trato aqui da gestão, não somente como aquele pequeno grupo que tem funções específicas, mas do conjunto dos trabalhadores na Instituição.

Para exemplificar, uma iniciativa que pode deixar os pais mais compromissados com a Escola e com o acompanhamento da Educação Escolar dos seus filhos são as visitas do professor em cada casa de aluno.

A atividade docente não se faz sem compromisso, é sabido, mas não se faz também sem conhecer as famílias dos seus estudantes, sem conhecer o trajeto que essas crianças fazem, que horas da manhã, muitas vezes escuro, saem de casa para estar na Escola na hora estabelecida institucionalmente. Professor que tem a Educação do Campo como prática sabe onde seus alunos moram,



o que fazem além da Escola, como são as condições das estradas que essas crianças percorrem, como são suas moradias, o que e como produzem.

Com estes pontos acima citados, é possível iniciar uma compreensão do que é a Educação do Campo.

### **A vida dos estudantes e de suas famílias permeiam o conteúdo escolar**

Estudar consiste em socializar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sistematizados metodologicamente, que chegam até a instituição escolar.

Legalmente há uma construção de tudo aquilo que deve ser colocado no currículo escolar. E o que é muito visível é que a ideia hegemônica socialmente está nos materiais didáticos produzidos pelas instituições superiores e mandados para as escolas, onde muitos professores simplesmente repassam o pensamento dominante.

Para quem preza pela educação do Campo, jamais nega esses conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Acontece que para além destes, por vezes, partindo destes, se busca contextualizar cada conhecimento, buscando exemplos mais explicativos possíveis na realidade. Mas se fosse só isso, ainda seria pouco.

O que acontece é que os trabalhadores organizados nesse movimento de busca por transformação daquilo que outrora não lhes servia, porque foram ignorados pela sociedade, a própria que os produziu, buscam agora repensar suas vidas e reconstruir; isso diz respeito à educação.

Quando se trata de leituras, de escritas, de produções das crianças na Escola do Campo, enfatiza-se que sem negar a cultura sistematizada, busca-se, a partir dela, elementos da realidade dos estudantes para fundamentar seus conhecimentos. Por exemplo,



quando nos anos iniciais o conteúdo é o sistema monetário, jamais será negado à criança todo o estudo já feito, sistematizado, em relação a esse tema. O que se faz é discutir criticamente o que é isso, quem usufrui, quem manda no sistema monetário, desde quando a humanidade trabalha com isso. Posteriormente se trabalha com a questão da produção feita pelas famílias e como está nestas atividades o sistema monetário, também calculando alguns processos de produção, percebendo a desvalorização do trabalho do camponês, percebendo também que, por exemplo, quem não ordenha os animais, fica com grande parte do dinheiro que poderia ser do trabalhador da roça com a produção leiteira. Enfim, são diversas questões pedagógicas que didaticamente podem ser trabalhadas para conhecer o sistema monetário.

E todo o conhecimento não pode ser separado nas tais disciplinas escolares, como o sistema educativo tradicional o faz. Mas para além dessa separação, há uma série de situações desastrosas na educação por conta de um pensamento unilateral, típico da sociedade reprodutivista. Paro (2014), diz que essa situação é dramática porque “de uma forma ou de outra, o mais dramático para o desenvolvimento da educação é que, de modo geral, é esta concepção tradicional que prevalece e orienta a prática escolar no Brasil” (PARO, 2014, p. 23).

Quando tratamos da Educação do Campo, esta busca concretizar o inverso disso que elenca o autor acima.

Quando se trata da questão da produção leiteira, para além do financeiro, é necessário trabalhar práticas pedagógicas que visem ao levantamento dos benefícios do leite para as pessoas, ainda, os derivados do leite, que não necessitam ser buscados no mercado após processados por empresas que superfaturam sobre o trabalho das famílias camponesas. Vários estudos podem ser elencados nos mais diversos temas escolares.

Essas práticas descritas constituem a Educação do Campo. Essas questões não acontecem isoladamente, são um conjunto, é



a comunidade sendo um processo de construção. Contraditória à ordem vigente, a Educação do Campo não cabe no pensamento burguês atual, que insiste em formar jovens empreendedores nos moldes do mercado que explora as pessoas ao seu grau máximo. Essas práticas de educação que têm por base os conhecimentos buscados na realidade, sistematizados, em consonância com o currículo vigente, acontecem na prática docente.

Outras iniciativas de Educação do Campo são realizadas em muitos espaços onde o território foi conquistado com luta dos trabalhadores. Onde os educadores respeitam a história da Escola, respeitam a sua própria história de trabalhadores, que também é a história da comunidade. É neste espaço que a Educação do Campo tem fecundidade.

A educação libertadora implica crença no oprimido como sujeito da história, bem como a busca do diálogo com o povo sobre a situação, as causas da opressão em que se encontra e a construção estratégica de uma proposta coletiva que permita ao mesmo tempo a transformação das condições que geram a opressão e a humanização dos sujeitos no processo. (SCHWENDLER, 2010, p. 275-276)

A Educação do Campo é a base para a construção de caminhos que se colocam como alternativa para a vida dos trabalhadores que vivem em um território que foi conquistado, e nos quais se resiste diariamente para a permanência neste espaço.

É deste contexto que se fala e que se faz a Educação do Campo. Como já mencionado por vários autores, esse processo é uma construção coletiva em que cada sujeito contribui com aquilo que pensa, com aquelas ideias que tem sobre a realidade em que vive e para além do espaço local. Cada contribuição é o que faz com que



a Educação camponesa todos os dias esteja presente fortemente na prática docente e na vida das comunidades de resistência.

### **Considerações finais**

A Educação do Campo é uma conquista da classe trabalhadora do campo que, organizada, busca sua resistência em uma sociedade que já não mais a acolhe enquanto seres humanos.

Compreender este movimento histórico dos camponeses em busca do seu reconhecimento é entender que somente com luta é que se garante a vida dos oprimidos, que incansavelmente buscam sua libertação das amarras a que foram condicionados.

Pensar e concretizar a Educação do Campo pressupõe um pensamento crítico e propositivo para a superação de um sistema reprodutivistas de educação, que não permite a mudança de concepções de mundo.

Este jeito de fazer a educação, com um olhar e pensamento dos trabalhadores, para si, modifica a perspectiva até então tida como única. Agora as pessoas tomam para si o direito e o dever de pensar e propor.

É neste sentido que se pode dizer que há sim condições materiais e pedagógicas sendo efetivadas para a não submissão dos camponeses a um processo de retrocessos na Educação. A Educação do Campo é a construção de um caminho para a resistência ao que é hegemônico.

As escolas conquistadas em espaços de resistência dos camponeses precisam colocar suas experiências para além dos espaços locais, devem sistematizar, socializar e construir com mais setores da sociedade.

É necessário também, nesta lógica, firmar-se com determinação sobre os conceitos e práticas feitas pelos camponeses e pensadores dessa perspectiva de educação que nasce e solidifica-se com os trabalhadores do campo. Há órgãos governamentais,



órgãos privados, que sob a ótica de deturpação dos conceitos, vêm buscando minguar a Educação do Campo em seus conceitos e suas práticas.

O que fica neste momento é que demanda de muita resistência camponesa e de toda a classe trabalhadora, porque não é só a educação do Campo que está sob ameaça, é todo o conjunto de ações da classe trabalhadora. Portanto, buscar entender uma só situação que envolve toda a classe não é o bastante para a conjuntura atual.

Conclamando para o conhecimento e resistência, percebemos a necessidade de os trabalhadores assegurarem suas conquistas históricas, como foram defendidas em toda a história brasileira, mas mais ainda a partir da década de 1980, quando houve um enfrentamento com a ocupação de terras que outrora foram griladas dos trabalhadores. Houve resistência mesmo sendo açoiados (a mando dos governantes daquela época). Porém, mesmo apanhando, continuávamos na luta. É assim, que devemos dar continuidade para garantir nossos direitos expressos na Constituição Federativa do Brasil de 1988.

## Referências

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

COSTA, Eduardo Alves da. No Caminho, com Maiakóvski. *In*: PINTO, José Nêumanne. **Os Cem Melhores Poetas Brasileiros do Século**. São Paulo: Geração Editorial, 2001. p. 218.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (coord.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. P. 273-301.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Tradução: Sergio Faraco. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- JESUS, Adriana do Carmo de.; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A herança colonial e as implicações na Educação do Campo no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 238-250, maio 2013.
- KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 500-507.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1848). Burgueses e proletários (Manifesto do Partido Comunista). *In*: FERNANDES, Florestan. (org.). **K. Marx, F. Engels**: História. 3. ed. Tradução: Florestan Fernandes *et al.* São Paulo: Ática, 1998. p. 365-375.
- MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010. v. 2.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: Crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. *In*: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Editora UFPR, 2010.
- SOUZA, Maria Antônia de. A relação entre Educação e Movimentos Sociais a partir da Via Campesina. **Caderno de pesquisa UTP: pensamento educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 159-153, set. dez, 2015.





# Sobre os autores





**ADRIANA ALMEIDA VEIGA** – Filha de imigrantes nordestinos vindos do Pernambuco e da Bahia, estudou os primeiros anos na Escola Municipal Pró-Morar Barigui, na Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e os anos finais do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Dias da Rocha em Araucária, cidade onde residiu por 12 anos. O Ensino Médio foi cursado no Colégio Tecnológico Industrial. Em 2008, retomou os estudos e ingressou pelo PROUNI na Faculdade Educacional da Lapa, concluindo o curso de Licenciatura em Pedagogia (2012). Assumiu, por concurso, seu primeiro padrão na Prefeitura Municipal da Lapa em julho de 2012. Especialista em Educação, diversidade e Cidadania (FAEL, 2014), Educação Especial e Inclusiva (FAEL, 2015). Iniciou a segunda graduação em Licenciatura em Filosofia (UNINTER, 2015). Assumiu o segundo padrão por concurso na Prefeitura Municipal da Lapa (2015), especializou-se no Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFPR, 2016) e em Educação a Distância: Formação de Tutores pela Faculdade Bagozzi (2017). Tornou-se Mestre em Educação na linha de Práticas Pedagógicas - Elementos Articuladores na Universidade Tuiuti do Paraná (2019), onde integrou o corpo editorial da Revista Pensamento Educacional. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP). Doutoranda em Educação da linha de pesquisa: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social - UFPR



**AVANIR MASTEY** – Licenciado em Filosofia e História, Mestre em Educação pela UFPR, Doutorando em Educação pela UFPR, com 20 anos de experiência no Ensino de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior. É ex-Secretário de Educação de Campo Largo, Gestão 2013-2016, e é membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná, pesquisador do Nese UFPR, membro do IFIL, Instituto de Filosofia de Filosofia da Libertação.

**CLÁUDIA MARIA ANDRADE SKRZYPIETZ CASTRO** – Mestranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Relações Étnicas Raciais pela Universidade Federal do Paraná e Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade CNEC Campo Largo, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Acadêmica em Letras/Libras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente na Rede Pública de Ensino de Campo Largo desde 1996. Docente na Escola Municipal do Campo São Pedro - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Interesse especial em Educação do Campo e Formação de Professores.

**CLAUDIA TALOCHINSKI CORDEIRO** – Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pós graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) Pós graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós graduada em Ensino e aprendizagem pelo IBPEX. Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade do Contestado/UNC. Atua como docente do quadro próprio do Magistério do estado do Paraná, nas disciplinas de Português e Inglês na modalidade de ensino Regular e Educação de Jovens e adultos. Tem Experiência na área da Educação com ênfase nos seguintes temas: Letramento,

inclusão, educação do campo, processos educacionais e Educação de jovens e adultos.

**DANIELE AGUIAR BARIÃO** – Bacharel em Desenho Industrial com Habilitação em Programação Visual (UEL). Especialista em Mídias na Educação (UNICENTRO). Especialista em Artes Visuais (UEM). Mestranda em Estudos de Linguagens, na linha de pesquisa Estéticas Contemporâneas, Modernidade e Tecnologia (UTFPR). É professora com passagem pela UEL, FAIP, SEE-SP e UNESP.

**DOUGLAS ORTIZ HAMERMÜLLER** – Mestre em Educação pela UFPR (2011 - linha de Políticas e Gestão da Educação), possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão da educação, avaliação da educação superior, formação de professores e processos educacionais inovadores.

**FLORENTINO CAMARGO** – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) (2008). Especialista em Gestão Escolar pela mesma Universidade da Graduação. Concluiu o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com base na Agroecologia (Residência Agrária) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente Professor da Rede Municipal de Abelardo Luz. Docente no Instituto Federal do Paraná. Estudante de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência na área de Educação como Professor nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além de Professor no Ensino Médio. Grandes áreas de atuação: Educação, Educação do Campo, Educação e Escolas no Movimento Sem Terra.



**FRANCIELI FABRIS** – Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná. Linha de pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO-CHAPECÓ (2017). Especialização em Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Sudoeste do Paraná UNICS (2005). Docente efetiva na rede municipal de Abelardo Luz. Experiência na área da Educação: Gestão escolar. Docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Superior.

**GERSON LUIZ BUCZENKO** – É Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2017), Mestre em Educação (2013). É Graduado em História pelas Faculdades Integradas “Espírita” (2009); em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2018) e Bacharel em Segurança Pública pela Academia Policial Militar do Guatupê (1987). É Docente na Faculdade CNEC Campo Largo, no Curso de Administração; na Faculdade Estácio – Campus Curitiba, no Curso de Direito; Coordenador dos Cursos Superiores de Tecnologia em Segurança Pública e Gestão do Trânsito e Mobilidade Urbana, no Centro Universitário Internacional Uninter. É Docente da Academia Policial Militar do Guatupê, no Curso de Bacharelado em Segurança Pública. Foi Professor de História para o Ensino Fundamental e Médio do Colégio da Polícia Militar do Paraná (2009-2013). Foi Professor de História, Sociologia e Filosofia, para o Ensino Fundamental II e Médio, no Colégio Cenecista Presidente Kennedy (2014-2019). Em suas pesquisas, destaca-se o interesse pela Educação Ambiental, Política Pública, Formação de Professores e Ensino de História. É associado da ANPED, ANPUH, ANPHLAC e NUPECAMP, Pesquisador no Grupo Pesquisa “Práticas pedagógicas: elementos articuladores” (UTP/PR), na Linha de Pesquisa: Prática Educativa e Movimentos Sociais do Campo.

**ROSÂNGELA CRISTINA ROSINSKI LIMA** – doutoranda em educação pela UTP, linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas: elementos articuladores. Mestre em educação pela UNICAMP (1995). Pedagoga pela UFPR (1985). Bacharel em direito pela UNivali (2011) É pesquisadora do NUPECAMP desde 2015. Participou do PRONERA e de vários cursos de formação de professores.





SYNTAGMA

